EDUCACIÓN, SALUD Y TIC EN CONTEXTOS MULTICULTURALES: NUEVOS ESPACIOS DE INTERVENCIÓN

Editores

Rosa María Zapata Boluda • Rachida Dalouh

Verónica C. Cala • Antonio José González Jiménez



edual editorial UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Educación, salud y TIC en contextos multiculturales:
Nuevos espacios de intervención

© del texto: sus autores

Editores:
Rosa María Zapata Boluda
Rachida Dalouh
Verónica Caballero Cala
Antonio José González Jiménez

Diseño y maquetación:
Jesús C. Cassinello
Colección: *libros electrónicos* nº 60
Editorial Universidad de Almería, 2017
editorial@ual.es
www.ual.es/editorial
Telf/Fax: 950 015459

¤

ISBN: 978–84–16642–45–8
Depósito legal: AL 248-2017

Los editores agradecen las orientaciones de la ***Dra. Encarnación Soriano–Ayala*** *(Dirctora del Grupo de Investigación "Investigación y Evaluación en Educación Intercultural HUM-665)* en la confección de este manual.

Los editores de este manual como demás miembros de los comités que han participado, entienden que los textos enviados son originales de la persona o las personas que los envían. Por tanto, estas personas serán las únicas responsables ante cualquier posible denuncia por plagio, copia ilegal o uso fraudulento del texto u otra causa. Asimismo, la organización como el comité científico tampoco se responsabilizará de las opiniones vertidas por el/la autor/a o autores de los textos tanto de forma oral como en su posterior publicación.

COLABORAN

cajamar CAJA RURAL

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA
Plan propio de investigación

edual editorial UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

En este libro puede volver al
índice pulsando el pie de la página

Índice

EDUCACIÓN Y RESILIENCIA

Capítulo1

RESILIENCIA Y DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD LITERARIA: UNA ALTERNATIVA PARA AFRONTAR LOS RETOS DEL SIGLO XXI

Mª Victoria Reyzábal Rodríguez 17

Capítulo 2

MEDIACIÓN COMUNITARIA Y CAMBIO DE CULTURA ESCOLAR. OTRA ESCUELA PARA LA INCLUSIÓN DE LA COMUNIDAD GITANA

María Jesús Márquez García; María Esther Prados Megías; Daniela Padua Arcos 41

INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Capítulo 3

TAG2LEARN: UNA HERRAMIENTA PARA LA INTEGRACIÓN DE REDES SOCIALES Y PLATAFORMAS DE TELEDOCENCIA

Emilio Peña Martínez; Fracesc M. Esteve-Mon 52

Capítulo 4

ENSEÑANZA DE LENGUAS ORIGINARIAS COMO SEGUNDA LENGUA (L2). METODOLOGÍA, PRINCIPIOS Y PROBLEMÁTICAS.

Gervasio Montero Gutenberg 64

Capítulo 5

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EL ÁMBITO LINGÜÍSTICO: LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA A TRAVÉS DEL GÉNERO PERIODÍSTICO

María del Carmen Mondragón Mullor 74

Capítulo 6

EL ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE EN EL AULA UNIVERSITARIA: UNA APORTACIÓN DESDE EL AULA DE GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Verónica Marín-Díaz; Mª Magdalena López-Pérez; Begoña E. Sampedro-Requena 84

Capítulo 7

LEARNING BASED IN PROJECTS IN THE LINGUISTIC AREA: READING COMREHENSION AND WRITTING EXPRESSION IN HIGH SCHOOL EDUCATION THROUGH JOURNALISTIC GENRE.

María del Carmen Mondragón Mullor 93

Capítulo 8

ORIENTACIONES SEXUALES E IDENTIDADES DE GÉNERO DIVERSAS: COMPRENSIONES COMPLEJAS, ECOLÓGICAS Y SISTÉMICAS EN EL CURRÍCULO DE UN PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

Carlos Alberto Cuevas Ramírez 99

Capítulo 9

EL USO DE LAS TICS EN LOS MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA CLÍNICA

Donoso Calero MI.; Martin Conty JL.; Moreno Pacha AM.; Páramo García G.; Conty Serrano R. 108

Capítulo 10

LA DISTANCIA SOCIAL EMISOR-RECEPTOR Y LA ESCRITURA DE LOS MENSAJES DE MÓVIL

Fernando García Andreva 115

Capítulo 11

ACTITUDES Y COMPETENCIAS DE USO DIDÁCTICO DE LA REALIDAD AUMENTADA: EXPERIENCIA CON ALUMNADO DEL GRADO DE PRIMARIA EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Noelia Margarita Moreno Martínez; Juan José Leiva Olivencia; Miguel Baldomero Ramírez Fernández; Eloy López Meneses 126

Capítulo 12

ACTITUD Y DESARROLLO PROFESIONAL EN ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAESTRO HACIA EL USO DE LAS TICS PARA LA INCLUSIÓN

Mª del Carmen Pegalajar Palomino 144

Capítulo 13

RELACIÓN ENTRE CULTURA DIGITAL Y ENSEÑANZA DE ARTES VISUALES DESDE EL PUNTO DE VISTA DE ESTUDIANTES DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Rafael Marfil-Carmona; Pedro Chacón 151

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜISMO

Capítulo 14

OPORTUNIDADES EDUCATIVAS PARA LA SEGUNDA GENERACIÓN DE INMIGRANTES EN ESPAÑA

María Jesús Lago Ávila 161

Capítulo 15

LA INTERCULTURALIDAD, JUEGO DE IDENTIDADES. UNA PERSPECTIVA DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES INDÍGENAS CH'OLES.

Manuel López López 186

Capítulo 16
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE O EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL: UN DILEMA INVISIBILIZADO
María Elena Jiménez Zaldívar; Antonio Carrillo Avelar; Enrique Francisco Antonio.. 198

Capítulo 17
CONSTRUCCIÓN DOCENTE DE UNA RED DE DOCENTES BILINGÜES CON EL USO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN
Marisol Casas Olivera. 207

Capítulo 18
LAS TIC COMO HERRAMIENTAS PARA FAVORECER LA DOCENCIA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES INDÍGENAS: EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL BILINGÜE E INTERCULTURAL DE OAXACA
Rosario Berenice Silva Bandfraile 215

EXPERIENCIAS PROFESIONALES

Capítulo 19
MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS: UNA EXPERIENCIA DE ÉXITO
Esther Claver Turiégano 221

Capítulo 20
PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARENTAL EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA MULTICULTURAL
Lda. Elisa Trujillo Goonzález. 238

Capítulo 21
VIRTUAL FORUMS AND CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN HEALTHCARE PROFESSIONALS
Carrasco Paola; Carrillo Marie; Bazley Katherine; Vergara Adriana; Contreras Aixa 244

BULLYING

Capítulo 22
LA VIOLENCIA EN EL AULA: CONTRASENTIDO DE LA EDUCACIÓN
María Concepción Treviño Tijerina; Guadalupe Chávez González; María Elena de la Cruz 253

Capítulo 23
CONSECUENCIAS PARA LA SALUD DEL BULLYING O VIOLENCIA ESCOLAR
Verónica Díaz Sotero; Olga Martínez Buendía; Francisco Gabriel Pérez Martínez. 268

DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Capítulo 24
MODELO DE TAREAS: UNA HERRAMIENTA PARA EL ESTUDIO DEL DESARROLLO HUMANO
Alfredo Rojas Otálora 276

Capítulo 25
EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA EDUCACION INTERCULTURAL
Lessy Gabriela Jakiwara Grández 286

Capítulo 26
EDUCACIÓN, EMOCIONES Y SALUD
Magdalena Gómez-Díaz; María Soledad Delgado-Gómez; Rosario Gómez-Sánchez 296

Capítulo 27
ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES: ENSEÑANZA DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES A ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA
Josefina Lozano Martínez; Sarai Merino Ruiz 305

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

Capítulo 28
LA HISTORIA DE VIDA COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN EN ENFERMERÍA
María del Mar Pastor Bravo; Pilar Almansa Martínez; Ismael Jiménez Ruiz; María de Lourdes Vargas Santillán. 316

Capítulo 29
LA METODOLOGÍA BIOGRÁFICA NARRATIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO
María Esther Prados Megías; María Jesús Márquez García; Daniela Padua Arcos 325

EDUCACIÓN, ICT Y GÉNERO

Capítulo 30
SÍMBOLOS CULTURALES EN LA MUJER COMO OBJETO DE CONTROL EN EL S. XVI, RECONOCIMIENTO PARA UNA MEDIACIÓN «DESCOLONIZADA» EN LA ACTUALIDAD.
Aarón Muñoz Devesa 337

Capítulo 31
SENSIBILIZANDO CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO A PARTIR DEL DISEÑO DE VÍDEOS DE DIBUJOS ANIMADOS CON GO-ANIMATE FOR SCHOOL
Garzón, A.; Galindo-Cuenca, A.; Galindo-Durán, A. 347

Capítulo 32
UNA APROXIMACIÓN AL FEMINISMO ISLÁMICO COMO PROPUESTA DECOLONIAL: ORIGEN Y CONTROVERSIAS
Rachida Dalouh; Verónica C. Cala 352

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y SALUD

Capítulo 33
PROYECTO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA LA FORMACIÓN DE MATRONAS Y MATRONES EN LOS CAMPAMENTOS DE REFUGIADOS SAHARAUIS
José Manuel Martínez Linares; Manuel Linares Abad; Ana Mª Díaz-Meco Niño; Mª José Calero García; Rosario Oliveros Valenzuela; Inés Moral Gutiérrez. 362

Capítulo 34
LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN EL ÁMBITO DE LA SALUD Y DE LOS CUIDADOS
Raquel Roldán Roldán; Silvia González Castillo 376

Capítulo 35
LA FORMACIÓN DE ENFERMERAS ESCOLARES SAHARAUIS DESDE LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA
Inés Moral Gutiérrez; Rosario Oliveros Valenzuela; Ana Mª Díaz-Meco Niño; Mª José Calero García; Manuel Linares Abad.. 383

Capítulo 36
CREENCIAS LIMITANTES Y ABORDAJE INTERCULTURAL EN LA TOMA DE DECISIONES CLÍNICAS. DESCRIPCIÓN DE UN CASO
Rosario Oliveros Valenzuela; Inés Moral Gutiérrez; Ana Mª Díaz-Meco Niño; Mª José Calero García; José Manuel Martínez Linares; Manuel Linares Abad. 390

Capítulo 37
EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS. ESCUELAS SALUDABLES
Rosa María Zapata Boluda; Encarnación Soriano Ayala; Rosa María Marín Zapata. 394

INVESTIGACIÓN EN SALUD TRANSCULTURAL

Capítulo 38

LA COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO BASADA EN EL CONOCIMIENTO

María José Calero-García; Inés Moral; Rosario Oliveros; Ana María Díaz-Meco. 411

Capítulo 39

LA COMUNICACIÓN EN ATENCIÓN PRIMARIA, CLAVE EN LA DETECCIÓN Y MANEJO DE UN SÍNDROME TRANSCULTURAL

V. Antonio Arqués, J. Grau i Bartomeu, M. Cuní Munné , S. Alonso Ortiz, I. Plaza Espuña. 418

POLÍTICAS SANITARIAS

Capítulo 40

VIGILANCIA SANITARIA EN COMEDORES ESCOLARES DE PONIENTE DE ALMERIA EN EL PERIODO 2014/2015 ATENDIENDO A LA CLASIFICACIÓN SEGÚN EL RIESGO

Ángeles Martínez Hernández; Rosario María Bueno Borrego; Emilio José García Peinado; Emilio López Cobos; María Paloma Mallol Goytre; Juana María Romero Cruz. 430

Capítulo 41

PROMOCION DE ALIMENTACION SALUDABLE Y EQUILIBRADA EN CENTROS ESCOLARES DEL DISTRITO PONIENTE DE ALMERIA.

Emilio López Cobos; María Paloma Mallol Goytre; Juana María Romero Cruz; Ángeles Martínez Hernández; Rosario María Bueno Borrego; Emilio José García Peinado. 440

Capítulo 42

NUEVOS DERECHOS CIUDADANOS EN SALUD PUBLICA: ETIQUETADO DE ALERGENOS EN ALIMENTOS.

Emilio López Cobos; María Paloma Mallol Goytre; Juana María Romero Cruz; Ángeles Martínez Hernández; Rosario María Bueno Borrego; Emilio José García Peinado. 456

EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN UN MUNDO GLOBALIZADO

Capítulo 43

POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN LAS ESCUELAS DE EUROPA: MODELO ANGLOSAJÓN Y GERMANO. ESTUDIO COMPARADO

Laura Monsalve Lorente 467

Capítulo 44

FORMAS DE ATENCIÓN A LA SALUD EN LA COMUNIDAD GITANA

Raúl López Cárceles; María Dolores Pereñíguez Olmo 484

Capítulo 45
CON TAPER A LA ESCUELA. APOYO ESPECÍFICO PARA LA SEGURIDAD ALIMENTARIA
María Paloma Mallol Goytre; Juana Romero Cruz; Ángeles Martínez Hernández; Rosario María Bueno Borrego; Emilio José García Peinado; Emilio López Cobos. 493

Capítulo 46
ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LAS CHUCHERIAS EN EL DISTRITO PONIENTE DE ALMERIA
María Paloma Mallol-Goytre; Juana Romero-Cruz; Ángeles Martínez-Hernández; Rosario María Bueno-Borrego; Emilio José García-Peinado; Emilio López-Cobos.. 500

Capítulo 47
EVALUACIÓN DE LA EXPOSICIÓN A PRODUCTOS BIOCIDAS EN LAS AULAS
Rosario Mª Bueno Borrego; Emilio García Peinado; Emilio López Cobos; Paloma Mallol Goytre; Juana Romero Cruz; Ángeles Martínez Hernández.. 507

POBREZA, GRUPOS VULNERABLES Y SALUD

Capítulo 48
EL PAPEL DEL GÉNERO EN EL DESARROLLO DE LA DELINCUENCIA JUVENIL
Juan Miguel Fernández-Campoy; José Manuel Aguilar-Parra.. 513

Capítulo 49
LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL APOYO AL CUIDADO DE LA SALUD DE PERSONAS CON ENFERMEDADES CRÓNICAS: UNA REVISIÓN NARRATIVA
Ma. De Lourdes Vargas Santillán; Ana Olivia Ruiz Martínez; Claudia Rodríguez García; Ana María Oviedo Zúñiga; María del Mar Pastor Bravo; Daniel Guadalupe Choperena Aguilar.. 521

Capítulo 50
ESTUDIO NARRATIVO DE LA POBREZA EN LA PUBLICIDAD AUDIOVISUAL DE MANOS UNIDAS
Estrella Martínez-Rodrigo; Rafael Marfil-Carmona 532

Capítulo 51
BINOMIO ESTILOS DE VIDAS SALUDABLES-MEJORA DE LA CALIDAD DE VIDA
Mª Carmen Ortega Navas 541

Capítulo 52
VALORACIÓN GERIÁTRICA INTEGRAL DE LA POBLACIÓN NONAGENARIA
Raül Sancho Agredano; Victoria Morín Fraile; Joan Maria Estrada-Masllorens; Eva Maria Guix-Comellas; Jordi Galimany Masclans. 550

Capítulo 53
LA POBREZA COMO FACTOR DE RIESGO EN LA SALUD
Cristina Avilés Escudero 554

Capítulo 54
COMPORTAMIENTOS DE RIESGO: CONSUMO DE DROGAS ILEGALES EN ESTUDIANTES DE UN CENTRO EXTREMEÑO
Encarnación Lozano Galván 559

Capítulo 55
DIFERENCIAS EN CONSUMO DE DROGAS EN FUNCIÓN DEL SEXO EN ESTUDIANTES DE UN CENTRO EDUCATIVO EXTREMEÑO
Encarnación Lozano Galván 570

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y TIC

Capítulo 56
EL USO DE UNA PÁGINA DE FACEBOOK PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO
Juan J. Leiva Olivencia; Alicia Peñalva Vélez; Noelia M. Moreno Martínez 580

Capítulo 57
EL CINE COMO HERRAMIENTA DE FORMACIÓN EN EL AULA
Yolanda Cruz; Carmen Parra. 595

Capítulo 58
REALIDAD AUMENTADA Y MOBILE LEARNING COMO MECANISMOS PARA EL DESARROLLO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL E INCLUSIVO
Noelia Margarita Moreno Martínez 614

Capítulo 59
INNOVER EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS FRANÇAIS DU PRIMAIRE : LE PLURILINGUISME COMME RESSOURCE ET OBJECTIF
Rita Peix 625

NUEVAS TECNOLOGÍAS Y CONOCIMIENTO

Capítulo 60
LA POLÍTICA DE COMUNICACIÓN EN RELACIÓN CON EL EMPLOYER BRANDING: EMPRESA Y GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS
Jara Bernués Oliván 638

Capítulo 61

THE EFFECT OF TOP MANAGEMENT ROLE, SUPPLIER RELATIONSHIP, PURCHASING STRATEGIES AND SUPPLY CHAIN INTEGRATION ON PURCHASING PERFORMANCE IN CONSTRUCTION COMPANY

Hotlan Siagiana; Hatane Semuela; Lydia Loaharjob.. 646

Capítulo 62

DOCENCIA Y TIC s EN LOS CAMPAMENTOS DE REFUGIADOS SAHARAUIS

Ana Mª Díaz-Meco Niño; Rosario Oliveros Valenzuela; Inés Moral Gutiérrez; Mª José Calero García; Manuel Linares Abad.. 660

Capítulo 63

EL USO DE LAS TIC EN ALUMNOS ADOLESCENTES: UN RECURSO MOTIVADOR Y PROBLEMÁTICO

Raquel de la Fuente Anuncibay 668

USO DE LAS TICS EN LA SALUD

Capítulo 64

ESTUDIO DE LOS PROBLEMAS QUE OCASIONAN EN LA SALUD, EL USO DE LAS TICS EN LOS ADOLESCENTES DE LA PROVINCIA DE ALMERÍA

Francisco Gabriel Pérez Martínez; Verónica Díaz Sotero; Olga Martínez Buendía. 677

Capítulo 65

LAS TIC COMO DETERMINANTES DEL ENVEJECIMIENTO ACTIVO

José Manuel Aguilar Parra; Juan Miguel Fernández Campoy; Remedios López Liria; Ana Manzano León; David Padilla Góngora 688

Capítulo 66

USO DEL E-LEARNING E ILUSTRACIONES MÉDICAS EN LA TOMA DE DECISIONES COMPARTIDAS EN ATENCIÓN PRIMARIA

Marta Cuní Munné, Jordi Grau i Bartomeu, Isabel Plaza Espuña, Manuela Hidalgo Ortiz, Sonia Alcaraz Puertas, Violeta Antonio Arqués , Natalia Pérez Escalante, Carla Nasarre Codes, Lucía Arias Alonso, María Teresa Fuertes Rodriguez. 695

Capítulo 67

INFLUENCIA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LOS SERVICIOS DE SALUD DE ATENCIÓN PRIMARIA

Silvia González Castillo; Raquel Roldán Roldán 716

Capítulo 68

UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA VIVIR LAS CIENCIAS DESDE UN ENFOQUE POSITIVO Y CREATIVO

Maider Pérez de Villarreal 722

COMPORTAMIENTO Y HÁBITOS SALUDABLES

Capítulo 69

ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE EN LAS ROTULACIONES COMERCIALES DE LAS CIUDADES CONTEMPORÁNEAS

Antonio Alias García 732

Capítulo 70

INTERVENCIÓN EN EMBARAZO CON SÍNDROME DE ABSTINENCIA Y MALTRATO PRENATAL

Ilyass Dalouh. 743

Capítulo 71

PEDICULOSIS COMO PROBLEMA DE SALUD PÚBLICA

Emilio José García Peinado; Emilio López Cobos; Mª Paloma Mallol Goytre; Juana Romero Cruz; Ángeles Martínez Hernández; Rosario Bueno Borrego.. 747

Capítulo 72

INFESTACIÓN POR PIOJOS, CIERTOS MITOS PRESENTES EN DISTINTAS CULTURAS

Rosario Oliveros Valenzuela; Inés Moral Gutiérrez; Ana Mª Díaz Meco Niño; Mª José Calero García; Manuel Linares Abad.. 754

Capítulo 73

INFLUENCIA DE LOS HÁBITOS SALUDABLES SOBRE LA CALIDAD DE VIDA. IMPORTANCIA DE LA PROMOCIÓN SANITARIA

Raquel Roldán Roldán; Silvia González Castillo.. 758

Capítulo 74

TATUAJES Y PRÁCTICAS DE ADORNO CORPORAL EN ADOLESCENTES. EDUCACIÓN PARA LA SALUD

Emilio José García Peinado; Emilio López Cobos; Mª Paloma Mallol Goytre; Juana Romero Cruz; Ángeles Martínez Hernández; Rosario Bueno Borrego 767

PUBLICIDAD Y SALUD

Capítulo 75

SEGURIDAD ALIMENTARIA Y HÁBITOS NUTRICIONALES SALUDABLES

Ángeles Martínez Hernández; Rosario María Bueno Borrego; Emilio José García Peinado; Emilio López Cobos; María Paloma Mallol Goytre; Juana María Romero Cruz. 776

Capítulo 76

EDUCACIÓN NUTRICIONAL: APRENDER A INTERPRETAR LAS DECLARACIONES NUTRICIONALES Y PROPIEDADES SALUDABLES DEL ETIQUETADO DE LOS ALIMENTOS Y DE SU PUBLICIDAD

Rosario Mª Bueno Borrego; Emilio García Peinado; Emilio López Cobos; Paloma Mallol Goytre; Juana Romero Cruz; Ángeles Martínez Hernández. 787

Capítulo 77

LA SALUD FÍSICA Y MENTAL EN EL DISCURSO PUBLICITARIO DE @CAMPOFRIO_ES

Pura Raya-González. 796

EDUCACIÓN PARA LA SALUD AMBIENTAL

Capítulo 78

COMUNIDADES RESILIENTES ANTE EL CAMBIO CLIMÁTICO. CONEXIÓN ENTRE LA EDUCACÓN AMBIENTAL Y EL MOVIMIENTO EN TRANSICIÓN

Miguel Pardellas Santiago; Lucía Iglesias da Cunha; Pablo Á. Meira Cartea 809

Capítulo 79

CONOCIMIENTOS DE LA ENFERMEDAD DE CHAGAS ENTRE ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE DOS ZONAS RURAL Y URBANA DE LA HUASTECA SUR DE SAN LUIS POTOSÍ MÉXICO

Rubi Gamboa-León; Ángeles Tangoa-Villacorta; Sandra Rubio-Martínez; Carmen del Pilar Suarez-Rodríguez 822

Capítulo 80

PERCEPCIÓN DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA SOBRE CAMBIO CLIMÁTICO Y RIESGO PARA LA SALUD

Lucía Iglesias da Cunha ; Pablo A. Meira Cartea. 829

Capítulo 81

RECONOCIMIENTO E IDENTIFICACIÓN DE PRODUCTOS QUÍMICOS CANCERÍGENOS

Juana Romero Cruz; Ángeles Martínez Hernández; Rosario María Bueno Borrego; Emilio García Peinado; Emilio López Cobos 851

Capítulo 82

PRIMERAS INTERVENCIONES EN LAS AULAS SOBRE PRODUCTOS QUÍMICOS

Juana Romero Cruz; Ángeles Martínez Hernández; Rosario María Bueno Borrego; Emilio García Peinado; Emilio López Cobos. 859

SALUD PSICOEMOCIONAL

Capítulo 83
LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN POSITIVA. ¿PODEMOS CONTRIBUIR AL BIENESTAR COMPARTIDO? UN MODELO BASADO EN PSICOLOGÍA POSITIVA PARA LA CONTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO AL BIENESTAR COMPARTIDO
Raquel Albertín; Antonio Ventura-Traveset 868

Capítulo 84
FLUIR Y AUTORREGULARSE: EXPERIENCIA EMOCIONAL Y DE SABER HACER
Ana María Albertín 877

Capítulo 85
PROMOCIÓN DE LA SALUD EMOCIONAL EN EL CUIDADOR DEL PACIENTE CON DISCAPACIDAD
Cristina Avilés Escudero 884

Capítulo 86
EFECTOS EMOCIONALES DE LA MÚSICA PUBLICITARIA DE COCA-COLA
María José Sánchez-Porras; Estrella Martínez Rodrigo 889

EDUCACIÓN, SALUD SEXUAL Y/O REPRODUCTIVA

Capítulo 87
LA EDUCACION SEXUAL EN EL SISTEMA ESCOLAR
Olga Martínez Buendía; Francisco Gabriel Pérez Martínez; Verónica Díaz Sotero. 900

Capítulo 88
SALUD REPRODUCTIVA EN MUJERES INMIGRANTES: CONSTRUCCIÓN DE UNA PROBLEMÁTICA SOCIOSANITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESIONALES
Mª Dolores Pereñíguez Olmo; Raúl López Cárceles. 906

Capítulo 89
INTERRUPCIÓN VOLUNTARIA DEL EMBARAZO EN MUJERES INMIGRANTES
Nuria Rodríguez Ruiz. 918

Capítulo 90
¿CÓMO SE MODIFICA LA SEXUALIDAD EN EMBARAZO Y POSTPARTO? INFLUENCIAS SOCIALES, CULTURALES Y MÉDICAS
Nuria Rodríguez Ruiz. 925

Capítulo 91
EDUCACIÓN SEXUAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS, FORMAL NO FORMAL E INCIDENTAL. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SEXUAL
Rosa María Zapata Boluda; Encarnación Soriano Ayala; Rosa María Marín Zapata 934

Capítulo 92
ETAPAS DEL NIÑO Y ADOLESCENTE Y MODELOS DE CONDUCTA Y SEXUALES
Rosa María Zapata Boluda; Encarnación Soriano Ayala; Rosa María Marín Zapata 949

EDUCACIÓN, FELICIDAD Y SALUD

Capítulo 93
BIENESTAR SUBJETIVO (BS) Y SÍNDROME DE BURNOUT (SBN): ANÁLISIS CORRELACIONAL EN TELETRABAJADORES DEL SECTOR EDUCATIVO
Astrid Sofía Suárez Barros 972

Capítulo 94
TRABAJADORAS MARROQUÍES, PIEZAS CLAVES EN EL BIENESTAR Y LA ESTABILIDAD FAMILIAR, FRENTE A LA CRISIS ECONÓMICA ACTUAL
Naima Ejbari 989

EDUCACIÓN Y RESILIENCIA

CAPÍTULO 1

RESILIENCIA Y DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD LITERARIA: UNA ALTERNATIVA PARA AFRONTAR LOS RETOS DEL SIGLO XXI

Mª Victoria Reyzábal Rodríguez
Instituto Superior de Promoción Educativa (ISPE)
Madrid

Introducción: Se necesita un cambio de modelo teórico para analizar los retos del presente.

Vivimos en una sociedad que ha experimentado cambios tan profundos en las últimas cuatro o cinco décadas que los esquemas clásicos de análisis de índole filosófica, sociológica, política, económica, psicológica, médica… se han convertido en poco útiles para comprender las cuestiones a las que los seres humanos debemos hacer frente en el paradójico primer cuarto del siglo XXI. Lo califico así por la confluencia de nuevas tendencias progresistas enormemente prometedoras con otras involutivas y destructivas que inspiran temores apocalípticos. La tecnología y la ciencia están superando a un ritmo vertiginoso las fronteras de no tan lejanas ficciones, facilitándonos las rutinas cotidianas con máquinas y dispositivos cada vez más asequibles y ayudándonos a superar en mejores condiciones los determinismos genéticos, las limitaciones funcionales del organismo congénitas o adquiridas y hasta ciertas enfermedades crónicas. Paralelamente, el horizonte presente y futuro parece ennegrecerse en función de amenazas como: la contaminación global y su pernicioso impacto sobre la salud, los efectos del cambio climático, las complejas y perversas dinámicas económicas que cíclicamente amenazan en cadena el bienestar de los países más ricos y deterioran continuadamente los recursos y posibilidades de crecimiento material de los más pobres (que cada vez son un colectivo más numeroso), la expansión de los conflictos bélicos en zonas cada vez más extensas del planeta, con los consiguientes movimientos masivos de seres humanos que huyen de la violencia; el fortalecimiento de grupos radicales terroristas que disponen de estrategiasmortíferas progresivamente más sofisticadas, las cuales pueden dirigirse impune e indiscriminadamente sobre grandes colectivos de población.

El panorama en los entornos académicos no resulta mucho más alentador. Los centros escolares en virtud de la inexcusable aspiración a la inclusividad han de dar respuesta a situaciones extraordinariamente complejas y potencialmente conflictivas como la diversidad socioeconómica, étnica, cultural y de capacidades físicas y psíquicas del alumnado. La aspiración de lograr una convivencia pacífica y productiva se encuentra obstaculizada de partida por la existencia de disfunciones e inoperantes formas de organización institucional que acaban convirtiéndose en parte de la explicación de los tan criticados problemas de falta de motivación, del bajo rendimiento, de

indisciplina, de violencia e, incluso, abandono de la escolaridad de la población infantil, adolescente y joven.

Durante años, incluso siglos, la difícil interacción de las personas con los obstáculos que (siempre) plantea la existencia se analizó a través del llamado *enfoque de riesgo o vulnerabilidad*. El mismo implicaba centrarse en las carencias, los síntomas, las enfermedades o minusvalías de algunos individuos (considerados inferiores frente a los privilegiados que han conseguido zafarse de la desgracia) y en la forma de paliar o minimizar a través de intervenciones especializadas (sociales, educativas, médicas, jurídicas…) los efectos dañinos de diversas agresiones biológicas o de índole socioeconómica. Desde la década de los años 80 del siglo pasado, la percepción acerca de cómo interaccionan los seres humanos con las circunstancias desfavorables ha cambiado radicalmente a medida que ha ido fraguándose y consolidándose el denominado **"**paradigma de la resiliencia**"**, el cual, básicamente, plantea que las adversidades de la vida no son un motivo para que nadie renuncie a la felicidad y claudique como una víctima ante una condena inexorable, sino, por el contrario, un estímulo para que cualquier persona pueda y sea capaz (si cuenta con ciertas competencias y apoyos) de buscar un sentido vital y alcanzar la plenitud existencial a través de una búsqueda consciente de los mismos.

Ser resiliente: la posibilidad de renacer y de renunciar a la claudicación.

La incorporación del vocablo "resiliencia" corresponde a los investigadores ingleses y americanos, que acuñaron a lo largo de años los términos "*resiliency*" o "*resilience*", aludiendo metafóricamente a la elasticidad psíquica frente a un choque contra un obstáculo en la trayectoria vital. En los países de habla castellana o francesa, la palabra "resiliencia" sigue suscitando sorpresa y extrañeza, pues remite inicialmente al ámbito de la ingeniería o la mecánica, disciplinas en las que refleja la propiedad de los materiales para no romperse tras un choque. Su etimología remite al término latino *resilium* (*re-salire*), que significa "volver atrás", "volver de un salto", "regresar al estado inicial", "rebotar". La propiedad de ser resiliente -llamada por algunos "resiliar"- aludiría a reanimarse, a ir hacia delante después de haber padecido un golpe o vivido una situación traumática (figura 1).

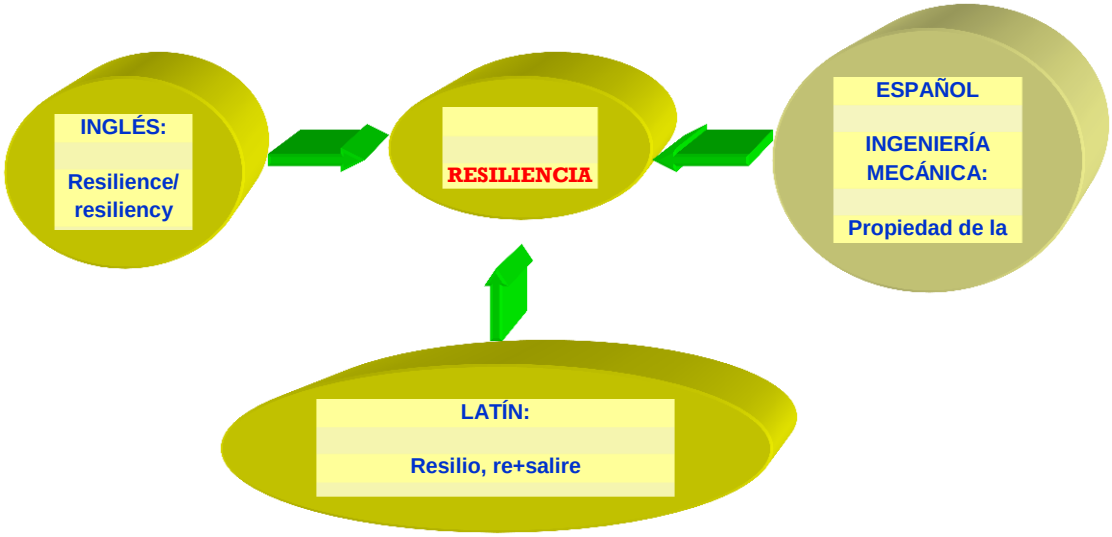


Figura 1
Etimología del término resiliencia
Fuente: Puig y Rubio: 2011, p.37

De las múltiples y parciales definiciones que se han formulado para acotar el concepto, mi propuesta de síntesis es la siguiente: "la resiliencia constituye una potencialidad humana que implica, en última instancia, lograr responder constructivamente, creciendo y mejorando, ante situaciones conflictivas, dolorosas o, incluso, profundamente traumáticas. Semejante reacción ante los hechos vitales requiere contar con un determinado sustrato personal de índole cognitiva, emocional y social que permita esa actitud de lucha y un proceso trabajoso y nada complaciente; de hecho, se basa en un aprendizaje y en la continua puesta a punto a lo largo de la vida de determinados aspectos que la sustentan, entre otros una percepción de la existencia en la que predomine el optimismo, la positividad, la confianza en las capacidades de uno y en las fortalezas de la red social que cada persona ha contribuido a crear" (Reyzábal y Sanz, 2014, p. 46).

Las connotaciones que implica un concepto tan flexible, abierto y optimista del ser humano no pueden dejar de suscitar esperanzas y sensación de mayor poder o autonomía, aunque también remiten al peso de la responsabilidad. En la medida que se plantea la posibilidad de modificar los efectos de un hecho adverso surge inmediatamente la "obligación" de intentar no dejarse arrollar por los acontecimientos ni sucumbir al conformismo que implica el papel de víctima condenada a asumir pasivamente una derrota ante implacables fuerzas al margen de cualquier control. Dicho esto, no quiero dejar de señalar que una visión demasiado extremista o interesada de esta posibilidad de renacimiento tras una caída frente a una crisis tampoco me parece realista ni conveniente porque no creo que se pueda plantear que la capacidad de ser resiliente sea ilimitada o que los mecanismos que hacen posible tal respuesta funcionen en todos los casos y con todas las personas. Y no sería justo que, enfebrecidos por las nuevas teorías, cayéramos en la trampa de penalizar o responsabilizar de su desgracia a los individuos dañados, una posibilidad perversa que ha sido sugerida, por ejemplo, por autores como Tomkiewicz (2004, p. 46) cuando plantea la

siguiente posible conversación entre un trabajador social y un parado: "Ya lo ves, hombre, si fueras resiliente, no tendrías necesidad de mi […] Si no has conseguido encontrar trabajo es porque estás mal hecho por naturaleza y no eres bueno para nada […]. Los buenos, los resilientes, salen adelante sin nosotros […] Volvemos a encontrar así la moral puritana que proclama que Dios recompensa a los buenos haciéndolos ricos y castiga a los malos volviéndolos pobres".

Hablar de resiliencia, implica partir de la premisa de que, a lo largo de su existencia, el ser humano va a verse afectado por situaciones desfavorables de diferente intensidad, algunas incluso traumáticas. Posiblemente, la actitud más "antirresiliente" fuera pretender que los problemas no van a existir, que la vida va a ser un trayecto sin altibajos, en definitiva, la negación de las dificultades o la tendencia a la sobreprotección, tan nefastamente frecuente en las pautas educativas de muchos padres o educadores y cuyos perniciosos resultados sobre las generaciones jóvenes se pueden constatar a diario en la proliferación de personalidades inmaduras, vulnerables, dependientes, propensas a las adicciones o carentes de un proyecto vital (un buen ejemplo de ello son los tan contemporáneos *ninis*). Sin confrontación con la adversidad no existe la posibilidad de desarrollar resiliencia, como lo remarcan desde Edith Grotberg hasta Boris Cyrulnik, pasando por Martin Seligman con su idea de la "inoculación de estrés" a modo de vacuna estimuladora de la resiliencia.

Lógicamente, no todos los conflictos van a tener el mismo calibre o similar impacto sobre la persona y únicamente hablaremos de "trauma" en aquellos casos en que exista una tragedia de gran magnitud que trastoque severamente la integridad física o psíquica del individuo, hasta el punto que menciona Cyrulnik de provocar la muerte "simbólica" o psíquica[2]: "Hay que distinguir entre trauma y prueba. Para hablar de trauma, es necesario haber muerto. No crean que es una imagen, es real. La gente traumatizada dice: `No estoy segura de estar viva. He regresado del infierno y vuelto a la vida´ […] Mucha gente sufre traumas y todo el mundo debe soportar pruebas. Pero en la prueba seguimos siendo nosotros mismos [mientras que tras experimentar un trauma, no, sentimos que -de alguna manera- nos hemos roto o que hemos muerto]". Es quizá en las situaciones traumáticas donde los teóricos de la resiliencia se han concentrado con especial interés, incidiendo en las posibles respuestas del individuo ante ese ataque extremo a su integridad, que, según sistematiza Richardson (1990), serían las que aparecen en la figura 2:

La reintegración disfuncional: consiste en que el sujeto, tras la tragedia, se entrega a acciones autodestructivas para él mismo o para los demás.

La reintegración con pérdida: implica que el afectado vuelve paulatinamente a la normalidad aparente, aunque, por efecto de las heridas no totalmente cicatrizadas, manifiesta ciertos desajustes emocionales y cognitivos.

[2] Morel Montes, M., Morel Montes, C.: "Entrevista al experto en resiliencia Boris Cyrulnik. ¿De qué está hecha la felicidad?", en http://es.scribd.com/doc/120090443/Entrevista-Al-Experto-en-Resiliencia-Boris-Cyrulnik.

La reintegración homeostática: supone una vuelta prácticamente total a la situación de partida, sin que ningún área vital (afectiva, cognitiva, social) se haya visto seriamente dañada.

La reintegración resiliente: conlleva una reconstrucción y un crecimiento personal posterior al trauma, con implicación en actividades diversas (escribir, participar en asociaciones dirigidas al bien común…) que otorgan un sentido trascendente a lo vivido.

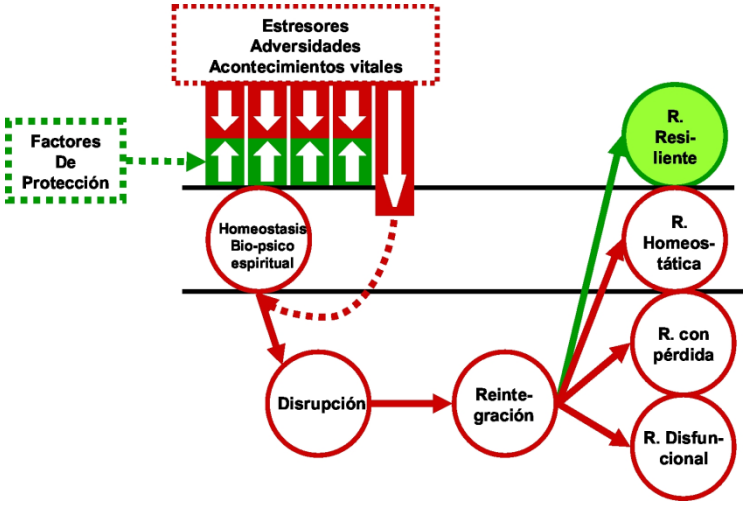


Figura 2
Posibles respuestas individuales frente a la adversidad
Fuente: Adaptado de Richardson y otros (1990)

La manifestación de la resiliencia individual, familiar, institucional o social depende de la interacción entre dos fuerzas contrapuestas: la ejercida por los factores de riesgo (es decir, las desventajas físicas, económicas, sociales, las catástrofes, las enfermedades… entre un nada despreciable etcétera) y la que implican los factores o mecanismos protectores. Es en este aspecto donde se han concentrado muchos de los investigadores sobre la resiliencia, proporcionando diferentes enumeraciones y modelos acerca de qué elementos actúan como protección. Entre los más destacados cabría enunciar: el triádico de Grotberg, basado en la interacción de las fuerzas interiores -yo soy-, las capacidades interpersonales y de resolución de conflictos -yo puedo- y el apoyo exterior -yo tengo- (figura 3); el de los pilares de la resiliencia de Sybil Wolin y Steven Wolin, en el que se identifican siete factores, entre los que se incluyen, la capacidad de relación y el consiguiente apoyo social; el de Vainstendael, conocido popularmente, como el de "la casita", por la forma gráfica en que se plasman los distintos "niveles" de factores de protección, que también incluyen las capacidades personales (primer y segundo piso, en el que identificamos la autoestima, el humor, las aptitudes y competencias propias, así como la capacidad de descubrir un sentido en la vida) y el apoyo social (que se asimilaría a los cimientos de la casa, nutridos por la confianza proporcionada por los vínculos precoces, la solidez de la red social de apoyo –amigos, familiares,

profesores, vecinos, mascotas…-) y la cobertura de las necesidades básicas materiales de alimento, vivienda, vestido… (que correspondería al suelo donde se asienta la edificación) (figura 4).

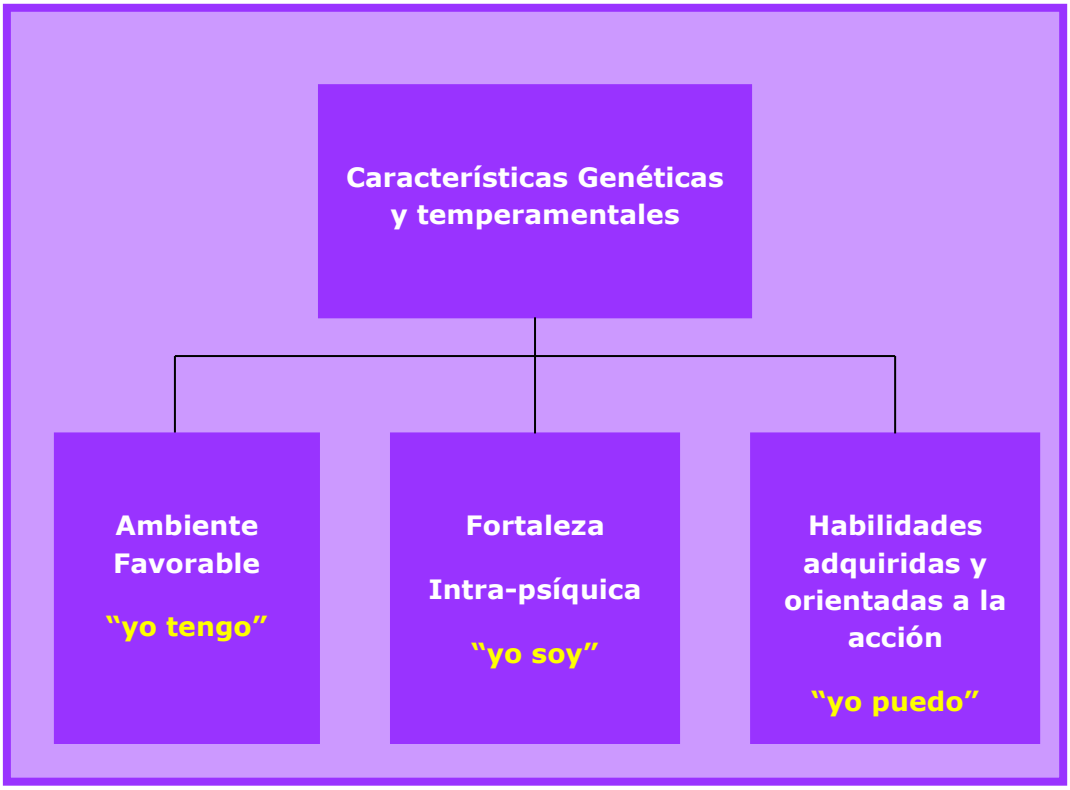


Figura 3
Modelo triádico de Edith Grotberg



Figura 4
La casita de Vanistendael

Se puede observar que todos los modelos expuestos implican una fuerte interacción entre recursos propios del individuo y aportaciones que únicamente pueden provenir de un entorno (familiar, escolar, social) cálido y afectuoso. En ese sentido, podría decirse que el desarrollo de individuos resilientes es una responsabilidad colectiva. Tal planteamiento se refuerza si se tiene en cuenta que la adquisición de capacidades para sobreponerse y crecer con las dificultades no acaba en los años de la infancia, en los cuales las aportaciones de vínculos parentales sanos sustentan lo que se conoce como resiliencia primaria. Resulta esperanzador saber que el fracaso en ese primer momento de consolidación de un yo resiliente puede corregirse más adelante -cimentando la llamada resiliencia secundaria- si la persona con carencias encuentra un soporte relacional lo suficientemente interesado, acogedor y motivante - estas figuras se corresponderían con los tutores de resiliencia, en terminología de Cyrulnik- como para estimular y consolidar los recursos personales que no pudieron desarrollarse precozmente.

La creatividad, pilar de resiliencia

Hablar de resiliencia conduce antes o después a hacer referencia a la creatividad como rasgo destacado de las personas que han mostrado comportamientos de superación ante la adversidad. De los diversos modelos que analizan las características que tienen los sujetos resilientes, el más aceptado es quizá el diseñado por Sybil y Steven Wolin, el cual alude explícitamente a la creatividad como elemento destacado de lo que ellos denominan "pilares de resiliencia", junto a otros seis factores (introspección, independencia, relaciones, iniciativa, humor y moralidad), que se integran gráficamente en el "mandala de la resiliencia", un símbolo que los científicos norteamericanos incorporaron de la tradición religioso-mitológica de los indios navajos ("En las civilizaciones orientales, el mandala es un foco puntual para inducir un estado profundo de meditación. Entre los Navajos se cree que el mandala puede curar enfermedades al devolver a la persona enferma la armonía de su interior. Elegí el mandala para representar las resiliencias por sus asociaciones mitológicas con la paz, la armonía y la salud"; 1993, p.20) (figura 5).



Figura 5
La creatividad dentro del mandala de la resiliencia de Wolin y Wolin (1993)

En el desarrollo que, posteriormente, llevó a cabo la colombiana Mª Piedad Puerta de Klinkert (2002) sobre las propuestas del matrimonio Wolin, esta reformula el referido mandala, vinculando en el mismo sector el humor y la creatividad. Puerta de Klinkert plantea que humor y creatividad "tienen una raíz común. El primero es la capacidad para encontrar el lado cómico o grotesco de una tragedia. La segunda es la capacidad de crear orden, belleza y proponerse nuevos objetivos a partir del caos y del desorden. Ambos son puertos seguros para la imaginación, en donde cada uno puede refugiarse y reestructurar sus experiencias. Capacidad para ver lo absurdo en algunos problemas y dolores propios. Generalmente son la manifestación de que la adversidad ya ha sido superada" (Puerta de Klinkert, 2002, pp. 27-29). Otro aspecto destacable de las observaciones de esta autora es la secuenciación que formula acerca de los cambios que experimentan estas facetas de la personalidad a lo largo de la vida. En el caso de la creatividad, indica que existe una transformación desde el juego infantil a las composiciones artísticas propiamente dichas en la edad adulta, gradación que quizá debería modificarse, puesto que está demostrado que los adolescentes e, incluso, los niños son capaces de aprendizajes significativos en el ámbito de todas las disciplinas artísticas: danza, pintura, música, escritura, teatro… (Beetlestone, 2000; Clouder, 2014).

Resulta curioso comprobar cuántas polémicas ha suscitado este concepto según las épocas y los enfoques tan diferenciados en función del punto de vista aplicado (filosófico, sociológico, psicológico, neurocientífico…) y, a la vez, lo difícil que resulta encontrar definiciones concretas y asequibles acerca de lo que se considera "ser creativo". Por eso, me gustaría partir de dos especialmente sintéticas que pueden servir como sencilla guía conceptual. Menchén (2007, p.20) considera que "la creatividad es la capacidad para captar la realidad de manera singular y transformarla, generando y expresando nuevas ideas, valores y significados". Muñetón Pérez (2009, p. 3) se muestra aún más conciso al definir la creatividad como el "Mirar donde todos han mirado y

ver lo que nadie ha visto". A propósito de estas breves pero claras caracterizaciones de la creatividad se pueden anticipar las siguientes observaciones sobre la misma: no es patrimonio de sujetos con capacidades especiales o de los que se dedican a disciplinas artísticas, sino que es una potencialidad de cualquier individuo, que puede ser potenciada o inhibida por circunstancias derivadas del contexto (entre el que conviene destacar el educativo, pero también el familiar o el social) o del propio sujeto (por ejemplo, se sabe que determinados estados emocionales -en concreto la ansiedad excesiva- influyen negativamente hasta poder llegar a bloquearla) (Clouder, 2014, p. 13); no tiene relación con la enfermedad mental o el desequilibrio emocional; más bien al contrario, adecuadamente canalizada constituye una contribución importante para lograr la estabilidad y madurez de la personalidad; no parece ser equivalente ni radicar en las mismas estructuras y circuitos neurológicos que los procesos cognitivos o racionales sino que se halla más cercana al sustrato fisiológico de las emociones.

Los planteamientos recientes acerca de la creatividad (muchos procedentes del ámbito empresarial, donde esta capacidad o actitud ante los problemas tiene cada vez más protagonismo y resulta más valorada) subrayan el carácter no forzado o aparentemente espontáneo, incluso lúdico o azaroso, de la gestación de las ideas más brillantes, esas que, a modo de bombilla que se enciende bruscamente, surgen en el momento menos esperado o cuando se está focalizando la atención en otra cuestión. S. Johnson denomina a este carácter azaroso de ciertas ideas "geniales" "serendipia", palabra surgida de una leyenda oriental que ha resurgido con fuerza en los últimos años. Las conclusiones de Johnson se ven de alguna forma refrendadas por los hallazgos de ciertos experimentos científicos que, por ejemplo, en los electroencefalogramas de personas inmersas en procesos creativos encuentran patrones eléctricos caracterizados por el predominio de ondas alfa (oscilaciones amplias y de frecuencia lenta propias de los estados de relajación, en los que la actividad del hemisferio izquierdo aumenta y se desconecta del derecho) (Sandküker y Bhattacharya, 2008; Fink, 2012). Autores como Goleman o De Bono, muestran que esta parte "inconsciente" es tan solo el eslabón de un proceso en el que existen otros momentos plenamente conscientes e incluso teñidos por la desazón y la angustia, en los que se detecta una situación problemática o conflictiva y se diseñan estrategias para dirigir la búsqueda de posibles soluciones alternativas a ese obstáculo.

Dado que la creatividad se ha demostrado susceptible de ser estimulada y cultivada (Beetlestone, 2000; De Haan, 2009 y 2011; Reyzábal, 2009; Clifford, 2013; Marina, 2013), el sistema educativo en general y los docentes en particular han de incorporar su potenciación como una prioridad en su tarea, teniendo en cuenta que, entre otras cuestiones, a través de ella pueden favorecer la igualdad de oportunidades en el sistema educativo. Además, como cada vez resulta más evidente, la estimulación y priorización de los procesos y los aprendizajes creativos resultan una estrategia válida para que el alumnado obtenga el bagaje que le permita hacer frente a la sociedad cambiante y

compleja en la que va a convivir con otros, aspirar a un equilibrio emocional, desarrollar positivamente su actividad laboral y crecer como un individuo con continuo interés en ampliar sus conocimientos.

Como señalaba en un trabajo anterior, incorporar la creatividad como prioridad en los currículos y en la organización de los centros no supone aumentar la carga de conocimientos o de materias sino más bien un cambio de actitud y de percepción del alumnado por parte de los responsables de impartir las clases. Así, cualquier planteamiento didáctico que pretenda dar prioridad a la creatividad y al pensamiento crítico ha de partir necesariamente de un modelo que contemple al estudiante como un participante activo, innovador y con autonomía en todos los procesos que le incumben (Reyzábal, 2002, p.12) y que por lo tanto: percibe e interpreta el mundo desde sus propias concepciones personales, indaga respuestas, reflexiona sobre su aprendizaje, posee intereses personales que condicionan su motivación, aprende interactuando con su entorno, se integra activamente en el grupo social, familiar, escolar…no solo necesita "ser enseñado", sino aprender de manera participativa, creativa y crítica.

A su vez, el docente ha de revisar profundamente sus actitudes e ideas acerca de cómo concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre cómo ha de ser su participación e interacción con el alumnado. Producto de ese autocuestionamiento, convendría que potenciara aspectos como:

El convencimiento sobre el valor de la creatividad y del potencial cognitivo existente en cualquier alumno cuando se le motiva y se capta suficientemente su atención.

El conocimiento profundo de la materia que imparte, para ser capaz de seleccionar aquellos aspectos más pertinentes de la misma y de inspirar y transmitir su entusiasmo al alumnado al que se dirige.

El dominio de técnicas productoras o creativas (y no solo reproductoras o memorísticas) en su materia.

La práctica de metodologías activas, participativas y colaboradoras.

La aplicación rigurosa de una evaluación continua y formativa que parta del nivel en que se encuentra el alumno para elevarlo a otros más altos.

En párrafos anteriores marqué la diferencia entre la creatividad en sentido amplio y las especiales dotes y entrenamiento que requiere la creatividad en ámbitos artísticos como la literatura, la música, el dibujo, la danza, el canto, la fotografía, la pintura, el teatro… Una vez aclarado que la creatividad abarca un espectro de acción mucho más amplio que el estrictamente artístico, considero necesario dedicar unas líneas a los aspectos enriquecedores que poseen las enseñanzas artísticas como elemento incorporable de manera transversal al currículo.

Más allá del poder terapéutico de la experiencia artística en general, se sabe que la asimilación de cualquier disciplina artística tiene un hondo impacto en el desarrollo personal de los estudiantes, en

su desempeño académico, en su bienestar emocional y en la mejora de su integración social (Clouder, 2014). Se ha comprobado que la enseñanza a través de las artes (Fiske, 2002; Rabkin y Redmon, 2004, 2006; Winner, 2011; LaJevic, 2013; Winner, Goldstein y Vincent-Lancrin, 2014):

a) mejora la relación de los estudiantes consigo mismos y con los demás;

b) aumenta la motivación para aprender cualquier tema;

c) enriquece el ambiente escolar;

d) facilita la conexión entre el estudiante y el docente;

e) potencia el equilibrio y el autocontrol emocional (Reyzábal, 1999).

Existen experiencias amplias que han ahondado en las posibilidades de fomentar el aprendizaje de disciplinas como las matemáticas, la geografía, la historia, la física y otras ciencias a través de la música (con instrumentos aislados, orquestas, coros…), las artes plásticas, las escénicas, el cine… Menos frecuentes resultan los proyectos aglutinados en torno a la danza y, curiosamente, tampoco se ha insistido demasiado en la utilización de la literatura como núcleo aglutinador de los aprendizajes sobre diversas materias curriculares, un vacío que espero contribuir a llenar en parte a través de esta ponencia.

La literatura, maestra de destrezas resilientes

Se podría afirmar en cierto modo que las construcciones teóricas que sustentan los conceptos vinculados a la resiliencia, "beben" de las enseñanzas aportadas por ciertas creaciones escritas procedentes de todas las épocas, algunas tan antiguas como la Biblia (Vanistendael, 2012) o tan modernas como las biografías de Rigoberta Menchú, Malala Yousafzai o la de personas menos conocidas, cuyos testimonios se han recogido en los estudios de investigadores sobre el tema o en autobiografías escalofriantes y a la vez esclarecedoras. El poder ejemplificador de personajes de ficción como Pulgarcito, Hansel y Gretel, el Lazarillo de Tormes, Oliver Twist o Jan Valjean entre otros muchos ha hecho que algunos consideren que existe lo que llaman una "literatura de resiliencia" (Gianfrancesco, 2010) cuyas tramas y protagonistas muestran de manera especialmente pedagógica el proceso de renacimiento que es posible experimentar incluso después de haber sufrido una herida vital muy profunda.

Desde tal punto de vista, los poemas, las novelas, las obras de teatro… serían inmejorables "libros de texto" para que nuestro alumnado se empapase de cómo un desastre existencial puede dar paso, en lugar de al rencor y al victimismo, a una forma más plena de enfrentar metas personales y colectivas más exigentes y profundas que las que proponen los mediocres y omnipresentes programas de telerrealidad (más comúnmente conocidos como *reality shows*).

Mi propuesta pretende ir más allá de reconocer las bondades de la simple lectura de (buenas) producciones literarias. Las hipótesis surgidas tras años de práctica con talleres literarios me animan

a defender que el proceso de comprensión y creación de textos en un contexto grupal constituye un entorno privilegiado para lograr un proceso emocionalmente enriquecedor (lo cual se proyecta más allá de lo puramente pedagógico) y promover así las destrezas resilientes de los participantes en tal actividad, que pueden ser desde alumnado de educación infantil hasta adultos integrados tanto en ambientes académicos como en otros completamente diferentes (asociaciones socioculturales, agrupaciones sin otra finalidad que el aprovechamiento enriquecedor del tiempo de ocio, cárceles, hospitales de pacientes crónicos, residencias de ancianos, colectivos de autoayuda que afrontan situaciones de enfermedad o de adversidad en general…).

Para cualquiera de esos escenarios resulta válido el concepto general de lo que, según mi planteamiento, es un taller literario: una actividad colectiva, guiada por un coordinador que a la vez es participante, en la que -de manera inductiva y gradual- se avanza desde la degustación, identificación y comprensión del contenido y de los elementos técnicos de los textos literarios seleccionados, a la producción, corrección y revisión crítica de otros propios (Reyzábal, 2009). Lo que implica avanzar en ese sentido supera con creces la simple ampliación de conocimientos estéticos en el ámbito literario. Y es que, a lo largo de ese proyecto de trabajo "se pretende que los [participantes], además de lectores entusiastas de los textos de otros, elaboren los propios de acuerdo con estrategias sistematizadas, pues se equivocan los que creen que una civilización eminentemente tecnológica exige una educación servilmente tecnocrática. Hay que desterrar enciclopedismos inabarcables en nuestros días, metodologías que exigen la pasividad […] y valores rechazados por la comunidad, para formar ciudadanos maduros no sólo intelectualmente, sino en su dimensión individual y social. La literatura debe verse como un ámbito integrador y necesariamente transdisciplinar con el que se garantice una formación básica para todos (comprensividad) pero atendiendo a las variables individuales (diversidad)" (Reyzábal y Tenorio, 1994, p. 29).

La figura del coordinador del taller, sin ser el eje central de las sesiones al estilo convencional de un ponente, resulta clave para que el proyecto logre despegar y arribar a buen puerto. De su adecuada gestión de los elementos motivadores, planificación de objetivos, selección de materiales, diseño de actividades diversificadas y orientación de la evaluación continua de los logros (Reyzábal, 2009) depende en gran medida que los integrantes del taller se impliquen realmente, venzan las frecuentes inhibiciones ante la idealizada y temida experiencia de escribir, vayan afianzando paulatinamente y sin saltos bruscos los avances necesarios en el proceso de comprensión y expresión de textos progresivamente más complejos y disfruten sin traumas o envanecimientos de las autocorreciones y los críticas del grupo acerca de los logros o limitaciones de las composiciones escritas presentadas en cada fase del taller.

La aplicación sistemática y repetida de los pasos referidos conduce, en mi experiencia, a que un elevado porcentaje de participantes: mejoren sus capacidades lectoras, logren vencer sus reticencias

ante la tarea de expresarse verbalmente (de manera oral y escrita), adaptándose a determinados "moldes" genéricos -incluso el poético que suele ser frente al que muestran más reparos iniciales-, y desarrollen un sentido crítico ante los textos producidos por sus compañeros y por ellos mismos.

Pero, lógicamente, no es el conjunto de creaciones recopiladas a lo largo del proceso lo que resulta más significativo con vistas a determinar el potencial de esta metodología didáctica como vía para fomentar el desarrollo de las capacidades resilientes de los integrantes del grupo. Como señalé anteriormente, el aprendizaje de la literatura ofrece posibilidades más profundas que competen al desarrollo de la personalidad, en particular porque en los textos literarios caben todas las vivencias, cualquier conflicto humano con sus correspondientes alternativas de superación y, por supuesto, los más diversos temas (matemáticos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, históricos, arquitectónicos, judiciales, etc.) cuya enseñanza deseemos plantear.

Más allá de su transversalidad y subsiguiente utilidad pedagógica en cualquier tipo de ámbito, en este caso he querido contrastar en qué medida el aprendizaje de la expresión literaria mediante este tipo de planteamiento se ajusta a uno de los protocolos más difundidos para potenciar en ambientes educativos el desarrollo de las capacidades resilientes en instituciones, educandos y educadores. Me refiero, en concreto, a la denominada "rueda de la resiliencia" (figura 6) desarrollada por Henderson y Milstein (1993) y aplicada por ellos con resultados positivos en varios centros educativos estadounidenses. Revisando los cinco elementos directrices de la propuesta de los referidos autores, creo que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión y producción de textos literarios a través de talleres literarios supone aportaciones relevantes en todos ellos, como expongo a continuación.

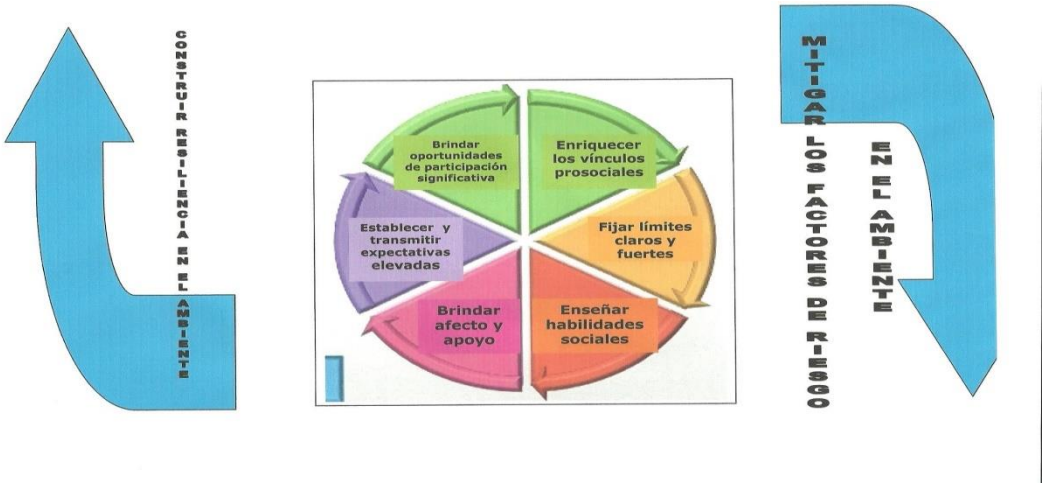


Figura 6: Rueda de la resiliencia (Henderson y Milstein, 1993)

En cualquier caso, considero una alternativa útil y viable para cuantificar la incidencia de estos proyectos en la resiliencia de los participantes, aplicar antes de iniciar el taller y a su finalización una escala de valoración diseñada para nuestro contexto por el Instituto Español de Resiliencia. Se trata de un instrumento consistente en 50 afirmaciones a las que el sujeto ha de responder Verdadero o Falso. Cada cuestión puntúa con 1 ó 0 (Verdadero, es decir, resiliente, puntúa 1 y Falso o no resiliente, a 0 en los enunciados con contenidos "en positivo"- 1-5, 7-20, 22-23, 26-28, 30-36, 38-39, 42-45, 46, 48- y a la inversa en los que se formulan en negativo, 6, 21, 24-25, 29, 37, 40-41, 46-47, 49-50), siendo la puntuación máxima 50. El baremo establecido acerca de los niveles de resiliencia es el siguiente: menos de 25 puntos implica un nivel de resiliencia bajo; normal entre 25 y 40 y elevado por encima de 40.

1. Habitualmente soy optimista. Considero que las dificultades son retos temporales, espero superarlos y creo que las cosas saldrán bien.	
2. En un momento de crisis o situación caótica, me tranquilizo y me centro en las acciones útiles que puedo emprender.	
3. Me siento seguro en el entorno en que vivo y trabajo.	
4. Soy capaz de dar mi opinión aunque ésta no coincida con las personas de las que dependo.	
5. Puedo delegar con confianza en otros sin sentir la necesidad de seguir controlando y comprobar si lo que hacen es lo correcto.	
6. Me inquieta el futuro y me acuerdo más de lo negativo que de lo positivo.	
7. Habitualmente me esfuerzo por lograr mis objetivos y me siento contento pensando que lo estoy logrando.	
8. En mi trabajo puedo tolerar niveles elevados de incertidumbre y ambigüedad sin que me afecten al rendimiento.	
9. Me adapto rápidamente a las novedades sorteando los reverses y dificultades sin que me supongan malestar psicológico.	
10. Tengo la costumbre de aprender de mis aciertos y errores sabiendo que no siempre, ni todo, tiene que salirme bien.	
11. Soy una persona con buen autoconcepto y segura de mí misma.	
12. Pienso que, en general, tengo una vida satisfactoria y me siento feliz.	
13. Soy responsable y tengo voluntad para llevar hasta el final los proyectos superando las dificultades o el poco reconocimiento.	
14. Puedo afirmar con pruebas que soy un modelo positivo para otros.	
15. Admito cambiar de opinión cuando lo veo razonable y no pienso que actuar así vulnere mi reputación.	

16. Cuando siento soledad o incomprensión, puedo racionalizar ese sentimiento para que no me afecte en la conducta.	
17. Pienso que mi familia siempre me apoya.	
18. Soy capaz de recuperarme emocionalmente de las pérdidas y las adversidades en un corto plazo.	
19. Soy capaz de sonreír aunque tenga el alma dolida.	
20. Soy creativo y me gusta intentar nuevas maneras de hacer las cosas.	
21. Con frecuencia me siento inquieto, impaciente y tenso, con dificultad para poder descansar y disfrutar pensando en el trabajo pendiente.	
22. Procuro resolver los problemas pensando de manera analítica, creativa y práctica y no espero que el tiempo arregle los conflictos.	
23. Soy bueno haciendo que las cosas funcionen bien y, a menudo, me piden que lidere grupos y proyectos.	
24. Me invade la incertidumbre ante los cambios y me siento incómodo hasta que compruebo resultados positivos.	
25. He observado que con frecuencia me dejo invadir por el ambiente y las personas que me rodean incluso rechazando lo que realmente deseo.	
26. Prefiero trabajar sin una descripción escrita de mis tareas. Soy más eficaz cuando tengo libertad para hacer lo que creo mejor en cada situación.	
27. Tengo buen humor y sé reírme el primero de mí mismo cuando me encuentro en una situación ridícula sabiendo quitar tensión.	
28. Soy capaz de tomar decisiones y contagio seguridad a los demás.	
29. Siento que no tengo personas de confianza a quien recurrir en caso de problemas.	
30. Procuro escuchar, observando a los demás con empatía para saber conciliar los objetivos míos y los del otro.	
31. Me siento cómodo con distintos tipos de personas y no tiendo a prejuzgar las intenciones o sus apariencias.	
32. Aguanto bien los momentos duros, planteándomelos como un reto.	
33. Soy capaz de trabajar solo pero me integro con facilidad en un grupo de colaboradores implicándolos en el proyecto.	
34. Me gusta apoyar a otros que tienen problemas.	
35. Soy capaz de ser eficaz en mi trabajo aunque esté bajo mucha presión.	
36. Me he hecho más fuerte y he mejorado a partir de experiencias difíciles.	
37. Hay veces que persigo el éxito personal por encima de los sentimientos de otras personas.	
38. Soy constante en buscar el equilibrio personal, familiar y laboral.	
39. En el trabajo me gusta establecer relaciones de amistad con compañeros y dedico tiempo a conocer sus circunstancias personales.	
40. Si pudiera cambiaría muchas cosas de mi mismo.	
41. Cuando alguien critica mi trabajo no tolero la frustración que me produce.	
42. Soy capaz de aguantar mi necesidad de desahogo si considero que ese no es momento oportuno de hacerlo.	
43. Tengo amigos con los que puedo hablar y expresar mis sentimientos, pidiéndoles ayuda cuando lo necesito.	
44. Cumplo siempre lo que prometo y no me dejo llevar con frecuencia por los impulsos del momento aunque me desvían de mi objetivo primero.	
45. He transformado la desgracia en buena suerte y he sabido sacar partido de las malas experiencias.	
46. Me cuesta enfrentarme a las consecuencias que en el futuro pueda tener mi decisión actual.	
47. Me siento más capaz de hacer un gran esfuerzo un día, que pequeños esfuerzos a diario.	
48. Sé responder sin agresividad cuando alguien ironiza o hace bromas sobre mí.	
49. Cuando algo sale mal, me vence la tendencia a dar vueltas y buscar culpables en vez de resolver el problema cuanto antes.	
50. Frecuentemente siento que me falta tiempo y me genera ansiedad el posponer continuamente las tareas pendientes.	

Aspectos dirigidos a mitigar los factores de riesgo en el entorno

Enriquecer los vínculos prosociales

A diferencia de la actividad literaria propiamente dicha, que suele ser producto del aislamiento y el repliegue en el mundo íntimo, la desarrollada en un taller literario implica un continuo intercambio entre sus miembros, en el que se pretende que la cooperación mutua prime sobre la competitividad, algo que parece confirmarse en las evaluaciones llevadas a cabo durante y al final de los talleres, las cuales indican que los momentos de intercambio de opiniones, de corrección y puesta en común y de participación en creaciones conjuntas son más valoradas que las tareas y los logros puramente individuales. Una vez concluido el trabajo grupal, la difusión de este puede constituir un puente para establecer conexiones con foros (públicos) diversos ante los que exponer las producciones textuales logradas (figura 7)

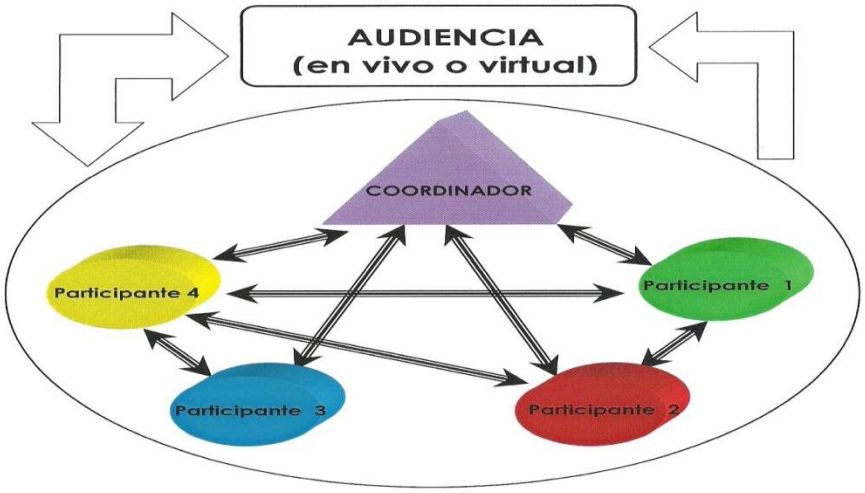


Figura 7: Cómo se establecen vínculos en un taller literario

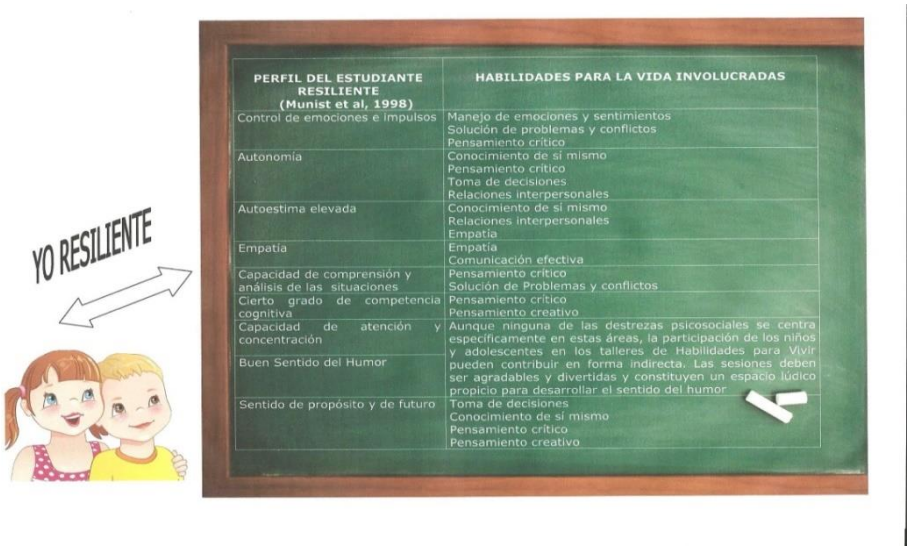
Establecer límites claros y firmes

Como he indicado al referirme a los aspectos metodológicos, un taller literario no constituye una reunión librada a la espontaneidad, sino un tiempo estrictamente planificado y regulado, en el que existen normas precisas -lo cual no resulta sinónimo de rígidas- en torno a la organización de la actividad y de las interacciones de los participantes encaminadas a lograr metas previamente definidas y graduadas. Aún más, la materia sobre la que se trabaja -el código verbal utilizado con fines estéticos y para la manifestación de emociones- supone conocer en profundidad las precisas pautas (fonológicas, semánticas, textuales, incluso paratextuales…) que rigen su funcionamiento para, posteriormente, optar por transgredir conscientemente algunas de ellas con la finalidad de experimentar en la búsqueda de logros expresivos originales, ruptura bien diferente de la que

implica la pérdida de respeto a las normas lingüísticas por desconocimiento o desinterés hacia las mismas.

Enseñar (aprender) habilidades para la vida

Si existe un territorio donde se recoge cualquier posible variante (verosímil o no) de la existencia humana ese es sin duda el de la ficción literaria. Los textos literarios, con un carácter lúdico (pues se presentan como inocentes ficciones que no comprometen en principio a nada salvo al estricto disfrute), nos introducen en las normas y requisitos precisos para acceder a cualquier situación vital, incluso aquellas que nos serían inalcanzables por barreras geográficas, culturales, socioeconómicas… Esa posibilidad de acceso a las vivencias más diversas, tanto las cotidianas como las extraordinarias o incluso extremas, convierte los textos literarios de diversos géneros en un perfecto "banco de pruebas" para mostrar y ejercitar lo que se viene denominando "habilidades para la vida", que la OMS ha desgranado en diez categorías y que muchos autores han considerado como las características fundamentales de una personalidad resiliente (figura 8)



PERFIL DEL ESTUDIANTE RESILIENTE (Munist et al, 1998)	HABILIDADES PARA LA VIDA INVOLUCRADAS
Control de emociones e impulsos	Manejo de emociones y sentimientos Solución de problemas y conflictos Pensamiento crítico
Autonomía	Conocimiento de sí mismo Pensamiento crítico Toma de decisiones Relaciones interpersonales
Autoestima elevada	Conocimiento de sí mismo Relaciones interpersonales Empatía
Empatía	Empatía Comunicación efectiva
Capacidad de comprensión y análisis de las situaciones	Pensamiento crítico Solución de Problemas y conflictos
Cierto grado de competencia cognitiva	Pensamiento crítico Pensamiento creativo
Capacidad de atención y concentración	Aunque ninguna de las destrezas psicosociales se centra específicamente en estas áreas, la participación de los niños y adolescentes en los talleres de Habilidades para Vivir pueden contribuir en forma indirecta. Las sesiones deben ser agradables y divertidas y constituyen un espacio lúdico propicio para desarrollar el sentido del humor
Buen Sentido del Humor	
Sentido de propósito y de futuro	Toma de decisiones Conocimiento de sí mismo Pensamiento crítico Pensamiento creativo

Figura 8: Habilidades para la vida (Mantilla, 2001, p.13)

A. Habilidades sociales

- *Conocimiento de sí mismo*. Plasmar verbalmente con belleza un texto literario conlleva una ardua tarea de mirar hacia dentro (*insight*) para buscar las claves de nuestras experiencias, emociones y conductas. Cuando escribimos, bien en primera persona, bien asumiendo la identidad de otras voces damos cauce a los aspectos más auténticos y quizá recónditos del yo. Al respecto, indicaba Elliot (1992, pp.16-17) que "al expresar lo que sienten otros también cambia el sentimiento, porque lo muestra más consciente; permite que las personas se apropien de lo que sienten, y por lo tanto les enseña algo sobre sí mismos". En definitiva, esa parte de nosotros que emerge (voluntaria o

involuntariamente) en la ficción se hace más consciente al corregir lo producido o al releerlo para nosotros mismos o ante los demás.

- *Empatía*. Al leer comprensivamente cualquier obra escrita aprendemos a adentrarnos en la conducta y la subjetividad de otros, que abarcan tanto los personajes que pueblan una determinada ficción como, incluso, la mente del autor que en su momento les dio vida. El proceso se hace más complejo aún cuando pasamos de receptores a creadores y adoptamos el punto de vista de un tercero o terceros, especialmente cuando este (o estos) se encuentran muy alejados de nuestra realidad (en identidad sexual, procedencia cultural, estatus social, etc.).

- *Comunicación asertiva*. Las variadas situaciones comunicativas ante las que nos colocan los textos literarios permiten desarrollar la capacidad de adaptar con flexibilidad y versatilidad nuestra forma de expresarnos según el contexto y las características de los receptores, garantizando con ello que el acto comunicativo tenga lugar con la máxima eficacia y riqueza posible. Por ello, cuando se progresa en la comprensión y producción de textos literarios se perfecciona la competencia de transmitir verbalmente con propiedad, corrección y pertinencia los pensamientos, opiniones, deseos, fantasías, conductas, etc. de los muy diversos "otros" que pueblan las ficciones verbales o las de aquellos seres humanos con los que interaccionaremos en distintos momentos de nuestra vida.

- *Relaciones interpersonales*. Perfeccionar las capacidades expresivas constituye uno de los eslabones decisivos para lograr concretar interacciones humanas positivas. En definitiva, cuanto más clara y fluida es la expresión de nuestras intenciones y mejor integra el fondo (contenido) y la forma (estructuración del discurso, codificación verbal...), la calidad del vínculo que establecemos con los otros deviene más auténtica y profunda.

B. Habilidades cognitivas

- *Capacidad para tomar decisiones*. La descodificación y la producción de textos literarios estimulan casi instantáneamente la necesidad de plantearse interrogantes que, a su vez, exigen la puesta en práctica de procesos tanto deductivos como inductivos dirigidos a profundizar la tarea iniciada. El principiante puede necesitar que las preguntas o las sugerencias acerca de cómo resolverlas sean guiadas por un docente o un coordinador experto en el tema. No obstante, la meta que el aprendiz (lector/autor) debiera marcarse sería lograr autonomía en la planificación y desarrollo del comentario de un determinado escrito o en la producción autónoma de un texto.

- *Capacidad para resolver problemas y conflictos*. Amores, pérdidas afectivas, dilemas existenciales o éticos, lucha con la rutina... Toda historia o composición lírica implica una plasmación de situaciones vitales que colocan a su emisor en una encrucijada biográfica. La tarea de leer o crear exige colocarse ante potenciales preguntas y valorar las posibles respuestas que

aportarían el o los protagonistas de la ficción, que no necesariamente son afines a las que compartiría o elegiría el individuo que lee o escribe.

- *Pensamiento crítico*. La literatura no admite ni se resigna a que ninguna cuestión humana admita un planteamiento único, y, en consecuencia, fuerza a un continuo preguntarse por los cómos y los porqués de cada situación casi siempre para concluir que otra forma de realidad alternativa (menos injusta y alienante, más humana) es posible. Autores tan diferentes como Homero, Safo, Ovidio, Fray Luis de León, Santa Teresa de Jesús, Sor Juana, María de Zayas, Cervantes, Shakespeare, Rosalía de Castro, Cecilia Böhl de Faber, Emilia Pardo Bazán, Virginia Woolf, Alfonsina Storni, Borges, Cortázar, Federico García Lorca, Alejandra Pizarnik o tantos otros fueron, en cierta medida, visionarios o incluso revolucionarios (en todo caso, incómodos para los poderosos, que no pocas veces les hicieron pagar sus críticas). Al releer sus escritos, el lector competente capta un mensaje de inconformismo y autoexigencia que se traduce en la renuncia a conformarse con lo dado, pretendiendo siempre ir más allá, buscando algo nuevo y mejor para los individuos y para el conjunto de la humanidad, para uno mismo. Por todo ello, autores como Lorenzo Silva, comprometido con la publicación de cartas de "gente corriente", manifiesta: "Yo animo a la gente a escribir porque escribir ayuda a pensar" (*ABC Semanal*, nº 1442, junio de 2015).

- *Pensamiento creativo*. La expresión literaria se encuentra entre las variantes más genuinas de la creatividad artística. El que escribe (y lee) literatura busca la belleza, la originalidad, el discurso no útil sino impactante por su lograda conjunción de fondo y forma. Cualquier avance en el dominio de la competencia literaria implicará profundizar en nuevas formas de percibir y pensar la realidad y de analizarnos a nosotros mismos tendentes a establecer conexiones cognitivas y emocionales liberadas de los prejuicios, de las formas estereotipadas de pensamiento que tienden a imponer los grupos sociales dominantes y que acallan la subjetividad y la autonomía y, finalmente, la posibilidad de transformar el entorno y a nosotros mismos. Conviene insistir en que este potencial creativo alude tanto a la generación de producciones propias como a la lectura de otras obras, en las que no se produce una mera reproducción de lo escrito, sino un acto original, con la impronta personal del que lo ejecuta. Como señalaba R. W. Emerson en sus *Ensayos*: "El buen lector es el que hace que un libro sea bueno; encuentra pasajes en cada libro que vive como confidencias o matices ocultos para otros pero, indiscutiblemente, escritos para sus oídos; el beneficio del libro depende de la sensibilidad del lector, de las pasiones y pensamientos más profundos que duermen en su mente, como enterrados en una mina, hasta que una mente gemela los despierta".

C. Habilidades emocionales

- *Manejo de los sentimientos y las emociones*. La creatividad literaria se ha vinculado demasiadas veces al tópico del desequilibrio mental, el abuso de alcohol o el suicidio. Menos frecuentes

resultan las referencias al efecto calmante de la escritura o incluso liberador en circunstancias límites. Presos, desterrados, víctimas de serias deprivaciones… se han sobrepuesto a su difícil presente a través de la creación de otros mundos más propicios, plagados de belleza, humor y sentido. El conocimiento sobre la naturaleza humana que aporta la experiencia literaria y el acercamiento a sus desbordamientos emocionales, sus pozos de angustia y también a su capacidad de superación, ayudan a comprender que la angustia, la inseguridad, el miedo pero también la sensación de placer extático o incluso de omnipotencia son raptos pasajeros que pueden (y deben) ser domados y dosificados y que la plasmación estética de esas emociones intensas constituye una vía sumamente productiva para lograrlo (Reyzábal, 1999, pp. 47-49). En definitiva, avanzar en la competencia lectora y escritora se acompaña de una paralela capacidad de relativizar y transformar el sufrimiento, incluso el aparentemente insoportable, en una experiencia a la que se le da sentido y se canaliza para que no sea destructiva.

- *Manejo de las tensiones y el estrés*. El placer estético que aporta la degustación y la expresión literaria cuando se cuenta con adecuadas estrategias para hacerlo con suficiente profundidad, actúa como un idóneo sedante de las tensiones internas sin necesidad de recurrir a drogas anestesiantes (incluida la nefasta televisión) tan usuales hoy. Así lo declaraba Goldberg (1993: 90): "si queréis emborracharos no bebáis whisky; leed en voz alta a Shakespeare, Tennyson, Keats, Neruda, Hopkins, Millay, Whitman y dejad que vuestro cuerpo cante con ellos". En el mismo sentido y en clave más española, conviene recordar las observaciones no carentes de mordacidad del genial Jardiel Poncela: "Escribo, porque nunca he encontrado un remedio/ mejor que el escribir para ahuyentar el tedio/ y en las agudas crisis que jalonan mi vida/ siempre empleé la pluma como insecticida" (Olmos, 2015: 49).

Aspectos dirigidos a construir resiliencia en el entorno

Brindar apoyo y afecto

Las fuentes de apoyo emocional en el contexto de un taller de creación literarias son múltiples. El conjunto de la estructura grupal se convierte en un soporte importante para vencer las inhibiciones iniciales y reforzar los progresivos pasos que se van consiguiendo y para estimular que ese camino iniciado no se detenga en el marco temporal de la actividad concreta y se prolongue y traslade a la vida cotidiana de cada uno de los participantes. Las logros escritos -que persisten en su plasmación en papel o en otro tipo de soportes- constituyen un estímulo que se mantiene sobreviviendo a la fugacidad temporal que implica la experiencia del encuentro creativo concreto.

Establecer y comunicar expectativas elevadas

Al iniciar un taller literario, coordinador y participantes se proponen un objetivo que muchos de los integrantes vivencian como inalcanzable. Al aportarse -mediante el trabajo sistemático y bien temporalizado- las estrategias adecuadas para comprender y experimentar que lo aparentemente imposible se puede conseguir, los incipientes lectores/escritores se animan a descubrir y a poner en marcha capacidades (presentes siempre aunque no se sea un genio literario) que se habían autocensurado. De esta forma aumenta la autoconfianza y también la sensación de ser capaz de logros que se creían muy lejanos y que ahora se convierten en factibles en función de una disciplina de trabajo persistente y bien dirigida (figura 9).

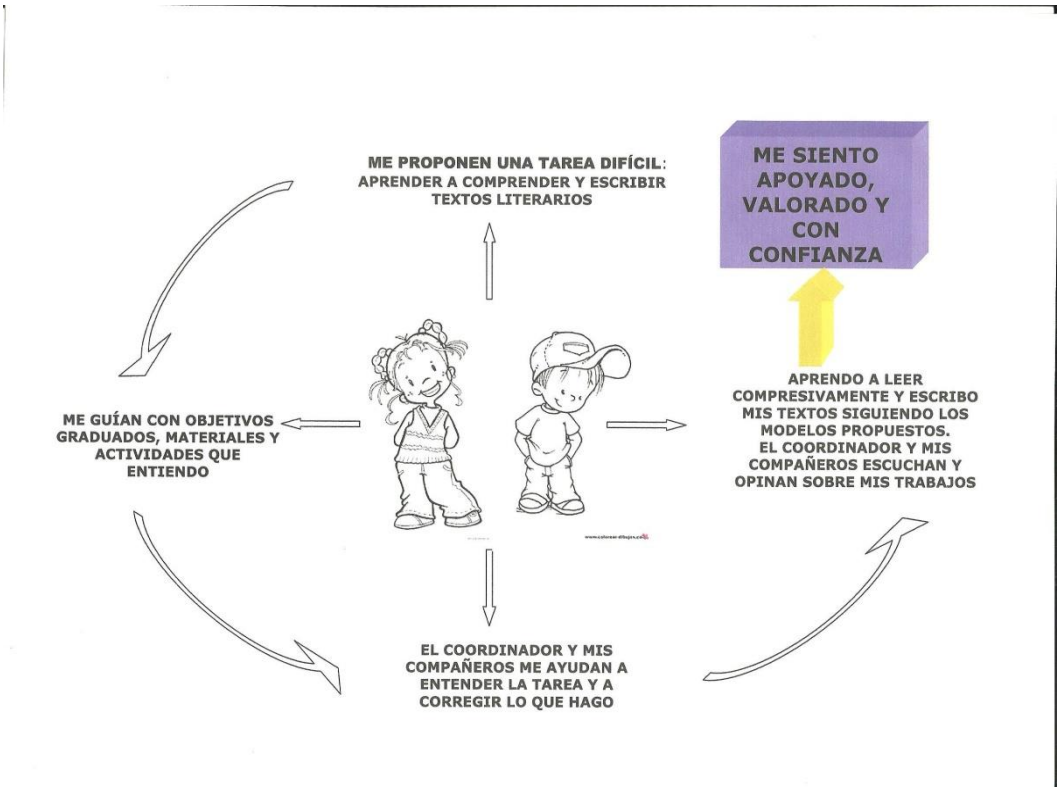


Figura 9: Mantener expectativas elevadas

Resulta elocuente el descubrimiento de Guille cuando comienza a utilizar su lápiz (figura 10):

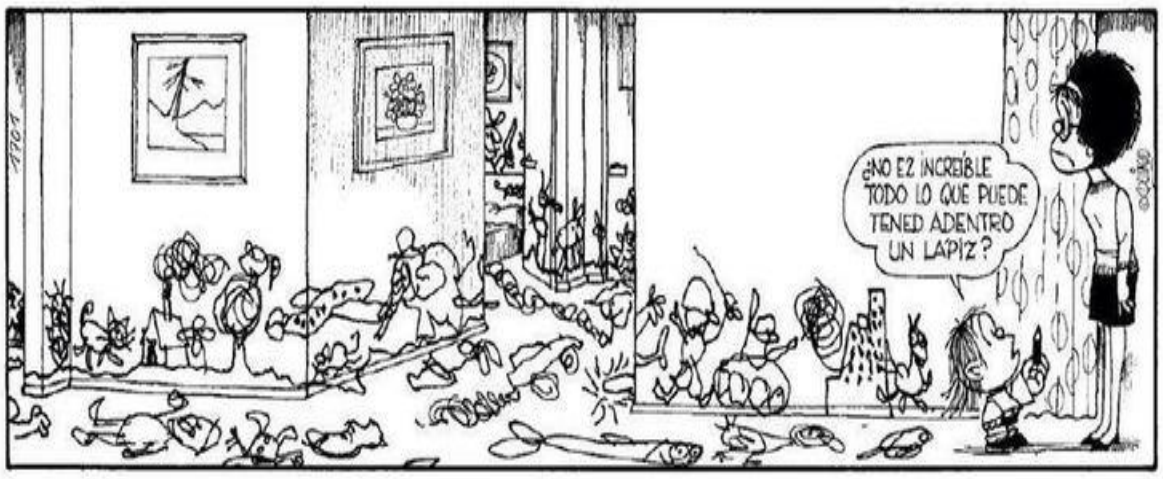


Figura 10: El descubrimiento de la creatividad

Brindar oportunidades de participación significativa

El acceso al disfrute de textos literarios, bien como lector bien como escritor, se acompaña de la llave para descodificar mediante la reflexión la realidad palpable extraliteraria y plantear alternativas, puntos de vista diferentes, percepciones y formas de afrontarnos a nosotros mismos y al contexto que nos rodea totalmente renovadas. Pero el que se implica en estas experiencias literarias colectivas no solo disfruta de la posibilidad de reformular su experiencia, sino de compartir y hacer una contribución activa a lo que están construyendo los que le rodean. De hecho, el corolario más elaborado de estos talleres radica en las producciones colectivas en forma de textos producidos en común o recopilaciones de las composiciones del grupo en plasmaciones diversas (murales, revistas o libros, producciones digitales difundidas por internet a través de wikis, foros, blogs...).

Conclusiones

La trepidante e incierta coyuntura que nos toca vivir en este siglo XXI convierte el paradigma de la resiliencia en una propuesta necesaria y a la vez motivadora para comprender y afrontar con optimismo y éxito los retos que se nos presentan. La resiliencia, más allá de ser un modelo teórico que cuenta ya con una notable trayectoria, alude a un proceso multifactorial y a rasgos personales cuyo desarrollo está al alcance de los individuos cuando se les ofrecen los medios y el contexto adecuado para que tales potencialidades emerjan y se pongan en funcionamiento.

La creatividad constituye en todas las propuestas desarrolladas para explicar el funcionamiento resiliente un elemento fundamental, presente potencialmente en todos los individuos y que también hay que estimular, pues no han sido pocos los factores socioculturales que durante largos períodos han tendido a reprimirla e inhibirla. La vertiente artística de la creatividad (música, pintura,

fotografía, danza, escultura, literatura…) es reconocida ya por amplios sectores como una vía de desbloqueo primordial de las capacidades emocionales, cognitivas y sociales que precisan los individuos para devenir más resilientes. En el presente texto se plantea una propuesta de trabajo para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias literarias, tanto en la vertiente compresiva como expresiva. La experiencia con talleres literarios confirma que se puede enseñar a escribir literatura en cualquier edad de la vida y en las situaciones más diversas, incluso las desfavorables y extremadamente marginales. A través del aprendizaje de cómo ser mejor lector y escritor se consigue ser mejor persona y con más recursos para hacer frente a la inevitable dureza de la vida. Dice Ray Bradbury con ironía: "Dale unos cuantos versos a un hombre y se creerá el Señor de la Creación; creerá incluso que con los libros podrá caminar sobre el agua" (2012, p.133).

Bibliografía

Beetlestone, F. (2000). *Niños creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid: La Muralla.

Bradbury, R. (2012). *Fahrenheit 451*. Barcelona: Debolsillo.

Clifford, M. (2013). 30 formas de promover la creatividad en el aula. Disponible en http://www.innovationexcellence.com/blog/2013/01/30/30-formas-de-promover-la-creatividad-en-el-aula/

De Haan, R. L. (2009). Teaching creativity and inventive problem solving in science. *Life Sciences Education, 8.*

De Haan, R. L. (2011). Teaching creative science thinking. *Science,* 334.

Eliot, T. S. (1992). *Sobre poesía y poetas*. Barcelona: Icaria.

Fink, A. (2012). What we know about creativity from the neuroscience perspective. En A. Perote Alejandre y M. Martín-Loeches Garrido (coords.) (2012). *Creatividad y neurociencia cognitiva (43-58).* Madrid: Fundación Tomás Pascual y Pilar Gómez-Cuétara.

Fiske, E. (Ed.) (2002). *Champions of change. The impact of the arts on learning*. Washington: The John D. And Catherine T. MacArthur Foundation.

Clouder, Ch. (Coord.) (2014). *Artes y emociones que potencian la creatividad*. Santander: Fundación Botín.

Gianfrancesco, A. (2010). La literatura de resiliencia. Intento de definición. In M., Manciaux, *La resiliencia: resistir y rehacerse* (28-44). Barcelona: Gedisa.

Goldberg, N. (1993). *El gozo de escribir*. Barcelona: Libros de la liebre de marzo.

Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Johnson, S. (2011). *Las buenas ideas. Una historia natural de la innovación*. Madrid: Turner.

LaJevic, Lisa. (2013). Arts Integration: What is Really Happening in the Elementary Classroom? *Journal for Learning through the Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities*, 9, 1; http://escholarship.org/uc/item/9qt3n8xt.

Mantilla, L. (2001). *Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*. Bogotá: Fe y Alegría, Disponible en www.feyalegria.org/images/acrobat/729798105108105100971001010115_849.pdf

Marina, J. A. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Ariel.

Menchén, F. (2007). *La creatividad en el aula*. Santiago de Chile: Abrayan.

Munist, M. (2004). Resiliencia y ADHD. En M. J., Moyano Walter y otros (comp.). *ADHD: enfermos o singulares*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M. A., Suárez, E. N., Infante, F., Grotberg, E. (1998): *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Santiago de Chile: Organización Panamericana de la Salud. Organización Mundial de la Salud.

Muñetón Pérez, P. (2009). Creatividad: el arte de reinventar la vida. Entrevista con el dr. Francisco Menchén Bellón. *Revista digital universitaria*, 10, 12, http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art91/art91.pdf.

Olmos, V. (2015). *¡Haz reír, haz reír! Vida y obra de Enrique Jardiel Poncela*. Sevilla: Renacimiento.

Puig, G., Rubio, J. L. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. Barcelona: Gedisa.

Rabkin, N. y Redmond, R. (2004). *Putting the arts in the picture: Reframing Education in the XXI Century*. Chicago: Columbia Collegue Chicago.

Rabkin, N. y Redmond, R. (2006). The Arts Make a Difference. *Educational Leadership*, 63, 5, 60-64.

Reyzábal, MV. (1999). Literatura y placer: paradigma estético del lenguaje. *Educare Educere*, 6, 39-52.

Reyzábal, MV. (2009). *La lírica: técnicas de comprensión y expresión* (3ª ed.). Madrid: Arco Libros.

Reyzábal, M. V. y Sanz, A. I. (2014). *Resiliencia y acoso escolar. La fuerza de la educación*. Madrid: La Muralla.

Reyzábal, M. V. y Tenorio, P (1994). *El aprendizaje significativo de la Literatura (2ª ed.).* Madrid: La Muralla.

Sandküker S. y Bhattacharya J. (2008). Deconstructing insight: EEG correlates of insightful problem solving. *PLoS ONE 3*.

Santos, R. (2013). *Levantarse y luchar*. Barcelona: Conecta.

Tomkiewicz, S. (2004). El surgimiento del concepto. En B. Cyrulnik y otros (eds.): *El realismo de la esperanza* (33-50). Barcelona: Gedisa.

Tomkiewicz, S. (2010). El buen uso de la resiliencia. Cuando la resiliencia sustituye a la fatalidad, en M., Manciaux (comp.). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (289-300).Barcelona: Gedisa.

Vanistendael, S. (2012). La résilience: á la recherche d´une espérance réaliste. *Hokma* 102,1-15.

Vainstendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2004). *Resiliencia y sentido de vida*. Buenos Aires: Paidós.

Winner, E. (2011). The Impact of Arts Education. *Education for Innovation: The Role of Arts and STEM Education.* OECD//France Workshop, Paris, May 23-24, 2011.

Winner, E., Goldstein, Th. y Vincent-Lancrin, S. (2014). *El arte por el arte. La influencia de la educación artística*. México: OCDE/ Instituto Politécnico Nacional.

Wolin, S.J. y Wolin, S. (1993). *The resilient self. How survivors of troubled families rise above adversity* (libro electrónico). New York: Villard Books.

World Health Organization (1193). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. Geneva: World Health Organization.

CAPÍTULO 2

MEDIACIÓN COMUNITARIA Y CAMBIO DE CULTURA ESCOLAR. OTRA ESCUELA PARA LA INCLUSIÓN DE LA COMUNIDAD GITANA

María Jesús Márquez García; María Esther Prados Megías; Daniela Padua Arcos

mariajesus.marquez@uva.es
eprados@ual.es
danielapadua@gmail.com

La situación actual de la comunidad gitana en la escuela

Cuando nos adentramos en el estudio de la trayectorias educativas e indagamos en el éxito de la Comunidad gitana en las instituciones educativas (Primaria, ESO, Bachillerato, Universidad) y de forma particular en niñas y adolescentes gitanas encontramos una realidad diversa que sigue manteniendo lazos con la historia de segregación y exclusión que caracterizó sus inicios (Márquez y Padua, 2016). En España la escolarización del alumnado gitano desde los años 80 viene marcada por la sociedad mayoritaria no-gitana que realiza y decide cómo afrontar esta situación sin contar con el mundo gitano, sin dialogar con sus intereses, ni tener en cuenta sus experiencias. Teresa San Román (1992), al resumir los últimos treinta años de escolarización del alumnado gitano, recuerda que la mayoría de los gitanos y gitanas han pasado por un modelo escolar segregacionista y oscurantista, es decir, se les ubica en escuelas ordinarias pero se les mantiene relegados en escuelas especializadas o exclusivamente étnica.

Para situar el contexto de este trabajo vamos a utilizar una serie de tablas que recogen de forma breve los estudios por encuesta realizados en los últimos años y promovidos por la Fundación Secretariado Gitano (FSG). Estos estudios nos muestran que de los aproximadamente doscientos mil niños, niñas y jóvenes gitanos en edad escolar que hay en España, sólo hay unos pocos cientos que tendrán la posibilidad de acceder a la universidad y de ellas/ellos, sólo una pequeña parte se encuentran cursando estudios en la misma (Salinas, 2009). Además algunos de estos estudios evidencian avances y también nuevas problemáticas que afrontar en cuanto a la continuidad y éxito de chicos y chicas gitanos en la consecución de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y su continuidad en estudios postobligatorios (Márquez y Padua 2016).

A continuación presentamos dos tablas que reflejan los resultados de diversas encuestas realizadas a la comunidad gitana sobre distintas temáticas. En el año 2001 la encuesta pone de manifiesto que a pesar de los avances en la universalización de la escolarización existe un gran abandono de la escuela en edades tempranas entre chicos y chicas de la comunidad gitana

En 2010 la FSG y el Instituto de la Mujer realizan un estudio sobre *incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la ESO*. En éste se profundiza en la permanencia en la educación secundaria de chicas y chicos gitanos. Siendo menor el número de chicas que empiezan la ESO, acaban esta etapa tituladas más chicas que chicos, casi el doble. Al preguntarles por la situación socio-emocional que viven en los centros, las alumnas gitanas reconocen que es menos satisfactoria que la de las chicas y chicos no-gitanos.

Tabla 1. Datos de la Escolarización Incorporación de las niñas gitanas a la ESO

Año 2001	Resultados	Año 2010	Resultados
Escolarizados	94% de niñas y niños	Escolarizados	100% de la población
Mayor permanencia	En Infantil	Mayor permanencia	En Infantil y Primaria
Mayor abadono	En Primaria y ESO	Mayor abadono	De niñas en la incorporación a la ESO
Interrogante	¿Qué pasa en la escuela?	Interrogante	¿Cuáles son factores de abandono en los IES?

El estudio de la trayectoria educativa de las y los jóvenes gitanos realizado 2013, nos ofrece datos relevantes para seguir pensando en la necesidad de cambios en las instituciones educativas

Table 2. Trayectoria educativa de jovenes gitanos/as

Año 2013	Edad	Gitanos/ Gitanas	Difercia. población general
No concluyen estudios obligatorios	16 a 24 años	64%	51 puntos
Esperanza vida escolar	Desde los 12 años	17,8 /15,5	Chicos 20,7/chicas 21,3
En cuanto a la permanencia	15 Años	89,1% / 83%	
	16 Años	63,4% /48%	

Un estudio cualitativo, "Brudila Calli: Las mujeres gitanas contra la exclusión. Superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas" (Aubert y Larena, 2004; Márquez y Padua, 2004, 2009), profundiza en la necesidad de transformación de los centros educativos para la inclusión y continuidad de las adolescentes gitanas desde distintas dimensiones dando respuesta a las barreras de las adolescentes gitanas en las trayectorias educativas y favoreciendo la inclusión. Este estudio supone un avance importante hacia una inclusión educativa de la comunidad gitana, apuntando dos cuestiones centrales: la importancia de la construcción de una *Comunidad de Aprendizaje* basada en el diálogo igualitario de todas las partes y la participación de las familias como ejes centrales de la transformación.

Por ultimo nos centramos en el estudio que hemos realizado recientemente con mujeres gitanas que trabajan como mediadoras interculturales en centros educativos con alumnado perteneciente a comunidad gitana. Lo novedoso de esta investigación es que a partir de los relatos biográficos recogemos sus experiencias, vivencias y puntos de vista sobre la escuela, así como, sus trayectorias personales y profesionales como tituladas en educación y mediadoras en instituciones educativas.

Son profesionales de la educación que asumen las tareas de contribuir a la educación inclusiva con bases curriculares, organizativas, culturales y comunitarias.

Proceso metodológico de la investigación

En este capítulo presentamos parte de una investigación más amplia realizada en Andalucía en las ciudades de Sevilla, Granada y Almería, a partir de los *relatos biográficos profesionales* de mediadoras interculturales que trabajan en centros educativos, de Educación Primaria y Secundaria, con un elevado porcentaje de alumnado gitano. Aunque el estudio abarca una mayor población, para este trabajo nos centramos en el análisis y resultados de los relatos biográficos de dos mujeres mediadoras gitanas de Granada, por ser mujeres gitanas universitarias, tituladas como profesoras de Educación Primaria que trabajan en instituciones educativas para la inclusión y continuidad educativa de la población gitana en la etapa de educación obligatoria. Entre ambas atiende a un total de 5 centros de primaria y 4 de secundaria con un alto porcentaje de alumnado de etnia gitana.

Tabla 3. Mediadoras y Población a la que acceden

Mediadoras	Edad	Centros en los que trabaja	Años de experiencia Mediación con población Gitana
Simza	28	2 Primaria y 2 Secundaria	2 años interrumpidos
Vadoma	45	3 Primaria y 2 Secundaria	21 años continuados

Objetivos del estudio:

- Analizar aspectos de los relatos que identifican una trayectoria personal inclusiva
- Señalar de sus relatos los aspectos que contribuyen a la continuación en los estudios de las niñas y adolescentes gitanas desde la cultura escolar
- Señalar propuestas para la transformación de la escuela desde un sentido comunitario y participativo, que faciliten la emancipación de la C.G.

Relatos biográficos de mujeres gitanas:

Junto a las aportaciones citadas sobre el fracaso y abandono escolar de las niñas y adolescentes gitanas, incorporamos una investigación biográfica-narrativa que nos ofrece una nueva visión a partir de las trayectorias de vida de mujeres gitanas referentes “con éxito académico” y sus experiencias profesionales con centros educativos, profesorado y familias. Esta investigación nos conecta a un conocimiento construido desde la identidad y experiencia profesional de mujeres gitanas que en su trabajo cotidiano reivindican y desarrollan posibilidades para la inclusión educativa, el reconocimiento de la cultura gitana y la emancipación como motor de cambio social y educativo.

Como hemos mencionado, la investigación se realiza desde una perspectiva biográfica-narrativa. Este es un enfoque integrado en el paradigma cualitativo y significa una práctica accesible, naturalista y democrática. Contar y narrar vivencias propias y compartir las narraciones de los actores supone una relación dialógica e intersubjetiva, entendiendo que la subjetividad es una condición necesaria para el conocimiento social. El enfoque narrativo-biográfico ocupa un lugar importante en el paradigma cualitativo, por su credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación (Connelly y Clandinin, 1995; Bolívar, 2002; Goodson, 2004; Rivas, 2009; Chase, 2015).

Desarrollo metodológico:

El instrumento principal de recogida de información son las entrevistas biográficas, destacando aspectos personales de su historia de vida, sus opiniones, sus reflexiones y sus experiencias profesionales en centros educativos como mediadoras interculturales. Se realizan entrevistas en profundidad y observación participante en la que se establece una relación "in situ" con las mujeres gitanas en los centros educativos. En este proceso hemos de destacar la importancia de la ética como eje transversal en cada uno de los momentos de la investigación. Cuando hablamos de ética en la investigación biográfica-narrativa nos estamos refiriendo a la *ética contingente,* que surge de los modelos feministas y que a diferencia de la ética universalista incluye "el respeto a los otros, pero también saber escuchar y compartir, así como la generosidad, la cautela y la humildad" (Denzin, 2008, p. 189). En la investigación, desde las entrevistas y conversaciones hasta la relación con el análisis, la interpretación, la escritura y representaciones de informes, las investigadoras estamos dentro del grupo, no fuera, situadas en una ética local, feminista y comunitaria que respeta y protege los derechos, los intereses y las sensibilidades de las participantes en la investigación (Christians, 2011). El eje de todo el proceso es un diálogo abierto basado en la *igualdad, solidaridad, creación de sentido, transformación y el respeto a la diferencia.*

Table 4. Proceso metodológico

Participantes	Entrevistas biograficas	Observación Participante	Devolución de entrevistas	Análisis Temático Entrevistas y observaciones	Construcción de relato	Diálogo sobre relato personal	Informe final Interpretativo
Simza	4 en profundidad	6 meses	Borrador sobre temáticas que emergen de entrevistas	Analisis conjunto a partir de tematización y categorías de análisis emergentes	Se contruye un relato personal destacando aspectos relevantes de identidad y profesional	Se revisa el relato por la participante, visto bueno, credibilidad y recomendaciones	Evidenciando aspectos que impiden y aspectos que facilitan la transformación
Vadoma	5 en profundidad	1 año	Tematizadas y nueva entrevista	Presentación de borrador y Analisis conjunto	Relato personal con aspectos communes y diferenciados	Revisión del relato finalizado y aceptación	Desde sus propias propuestas. La escuela como comunidad

El análisis de la información está basado en la teoría fundamentada, es decir la teoría emerge inductivamente de los datos. La codificación de la información se realiza en tres momentos: 1º *Codificación Abierta*, se lee el texto de manera reflexiva para identificar temáticas. 2º *Codificación Axial*, las temáticas se relacionan e interconectan. 3º *Codificación selectiva*, una categoría nuclear o central une todas las demás temáticas formando una historia que relaciona las categorías y temáticas (Gibbs, 2012). A continuación destacamos las temáticas de análisis que representan el hilo conductor de los relatos de cada una de las participantes.

Tabla 5. Selección de temáticas extraídas de los relatos autobiográficos

RELATOS	Presentación	Temáticas Autobiográficas
Simza	Mujer gitana, 28 años. Profesora Titulada Trabaja en ONG. Programa continuidad educativa Jóvenes Gitanos	**Una historia de resiliencia personal y familiar.** Cambios familiares desde la vida de sus abuelos, sus padres y su propia vida en 20 años. Las relaciones familiares. Su madre, una luchadora. Transformaciones en el entorno familiar. Su experiencia escolar. Las amigas como apoyo para la emancipación. Vivir entre el mundo de los gitanos y el mundo de los no-gitanos. Su lucha con el patriarcado en su entorno próximo. Los estudios en la universidad, fuera del pueblo natal. **La necesidad de cambios rápidos en la escuela.** Importancia a la relación entre las familias y los profesores/as. La escuela resistente al cambio. Sentirse reconocida por el profesorado. La vergüenza de las familias para participar en la escuela. **Sus preocupaciones:** la necesidad de contribuir al cambio en la comunidad gitana. Ser gitana referente para las familias y chicas gitanas. Romper estereotipos desde dentro. Romper estereotipos en la sociedad en general.
Vadoma	Mujer gitana, 45 años. Casada, tres hijos. Profesora Titulada Con experiencia en el trabajo socieducativo y mediador. Trabaja en ONG. Programa continuidad educativa Jóvenes Gitanos.	**Una historia personal de reivindicación:** vida familiar en un pueblo sin diferencias por ser gitano. Una familia reconocida en el pueblo. Su tío profesor en la universidad. Su padre, impulsor de sus estudios. Complicidad con su familia. Casada, dos hijas y un hijo. Convivencia con gitanos y no gitanos. Estudios universitarios. Compromiso político.. Su implicación en los movimientos asociativos. Participante en movimientos de jóvenes gitanos. Su vinculación a movimientos artísticos. **La historia viviente de la escolarización de la población gitana:** 29 años en contacto con el mundo asociativo gitano y el inicio de la escolarización de la población gitana. Trabajo con asociaciones de mujeres gitanas. Trabaja en las segregadoras "aulas puente" primera experiencia de escolarización de la C.G. Monitora de absentismo, trabajo subsidiario. Actualmente coordina un programa mediador de educación en una ONG para la promoción de la comunidad gitana. Desarrolla labor contra prejuicios y estereotipos hacia C.G. Busca la relación entre familias, profesorado y alumnado. Trabaja prejuicios con las familias acerca de la escuela. Formadora y asesora de mediadoras. **Sus preocupaciones:** La interacción de los centros educativos con el entorno y el barrio. El diálogo entre culturas. Las transformaciones comunitarias de la escuela. Los procesos y metodologías inclusivas. La lucha de la mujer contra el patriarcado. La emancipación.

Discusión de Resultados

Simza y Vadoma toman conciencia de la diferencia, de los roles y estereotipos que se les adjudica por ser mujeres, por pertenecer a una cultura minoritaria a la que se mira con prejuicios y estereotipos desde la cultura hegemónica, ellas inician un camino de reflexión sobre sus vidas, su cultura, la cultura hegemónica y sobre la diversidad sobre el que discutimos en este apartado. En este caminar reflexivo, las experiencias vitales y la transformación que propician en su entorno, constituyen cuestiones claves para el desarrollo de su trabajo de mediación en la encrucijada de los contextos educativos en los que converge la cultura social y la cultura escolar. Nos cuentan cómo han vivido y reflexionado sobre la diferencia, sus particularidades, el modo de verse a sí mismas y los estereotipos asociados por pertenecer a una cultura desprestigiada. Para ellas la interacción con personas y contextos socioculturales diversos, ha sido clave para verse así mismas y a los demás

como iguales y diferentes, sin que la diferencia suponga una categoría excluyente, sino incluida en la pluralidad que ha de caracterizar la igualdad.

La *identidad reflexiva,* o emancipada como la llamaría Freire (1970, 1996, 1997), les ha llevado a transformar su vida familiar en un contexto de negociación continua que ha significado un desafío. La familia es el primer espacio de controversia y apoyo. Otro espacio importante es la escuela, siendo la amistad y la diversidad de interacciones puntos clave para seguir adelante. Sus historias muestran, que esta diversidad y la elección personal de su forma de vida es compatible y no una fractura con su grupo de pertenencia. Las participantes señalan *la identidad múltiple*, siempre en proceso de construcción, liberándose de lo que las determina y sumando particularidades, articuladas por la igualdad de la diferencia (Ramón Flecha, 1997; Lidia Puigvert, 2004). En algunas ocasiones nos puede parecer que mantienen una posición ambigua, "híbrida", como la denominan algunas de ellas, o pertenecientes a "dos mundos", sin embargo, lo consideran como un lugar privilegiado, lleno de riqueza personal (Habermas, 1999; Maloouf, 1999; Dubar 2000; Amartya Sen, 2007).

Simza y Vadoma nos cuentan que el desafío de sus propias vidas y la *identidad reflexiva-solidaria* que van construyendo, son aspectos claves para el trabajo en contextos multiculturales y concretamente en los barrios gueto. En ellos es necesario trabajar con la población minoritaria para elevar sus expectativas, presentar la heterogeneidad de la comunidad gitana y buscar elementos de superación desde un diálogo igualitario que recupere el sentido social de la educación para grupos excluidos: "la educación como oportunidad personal y social". Por otra parte es importante trabajar con el profesorado para romper estereotipos sociales atribuidos a la cultura minoritaria y recuperar la posibilidad emancipadora de la cultura escolar. Ellas nos hablan de su compromiso por emprender procesos de cambio mostrándose a ellas mismas como referentes gitanas y contribuir al cambio de otras mujeres con un mensaje claro *"estudiar y ser gitana es compatible".*

Las aportaciones de las participantes nos permiten analizar los centros educativos en los que día a día desarrollan su trabajo. Uno de los grandes conflictos que encuentran al iniciar su trabajo con población vulnerable y en zonas de exclusión social, es *la cultura segregadora de los centros escolares*. Un contexto que describen en la mayoría de los casos como, jerárquico, cerrado al entorno y al trabajo interprofesional; con un marco normativo sancionador-conductista; con una respuesta segregadora hacia la diversidad y a los conflictos; con una relación burocrática y en algunos casos prejuiciosa con los familiares y con bajas expectativas en el alumnado; con una organización basada en la especialización atomizada y fracturada y con la creencia de que han de cambiar los de fuera, refiriéndose al contexto social y familiar del alumnado, para que cambie el aprendizaje y la vida educativa del centro.

Uno de los conflictos que encuentran Simza y Vadoma en los IES situados en contextos sociales vulnerables es la incomunicación, la falta de diálogo como base de un proyecto educativo comunitario. Por lo tanto, uno de los retos de su trabajo como mediadoras es contribuir a cambiar el *marco de relaciones* del centro escolar con los familiares y el entorno, y crear una comunidad abierta, compartida, basada en el reconocimiento cultural y el desafío por la igualdad social y educativa. Para este propósito plantean su trabajo como una estrategia conjunta para producir diálogo intercultural a partir de generar espacios de interacción, encuentro y acercamiento de las familias al centro y del profesorado al barrio. Producir el diálogo para la transformación, significa entender su tarea como un puente entre distintas realidades en las que todos han de cambiar. Las participantes proponen que una forma de conseguir el diálogo y el acercamiento entre las partes es aumentar la presencia de personas gitanas en los centros (bien familiares, mediadoras o profesoras), fundamentalmente por la diversidad de puntos de vista que puede aportar a las situaciones, por el referente que significan para el entorno de su trabajo y para mayor riqueza en la reflexión, el intercambio, la formación y la crítica, tanto de la cultura de los centros como de la cultura del grupo minoritario.

Conclusiones a modo de propuestas

Lo que aporta esta investigación es que la mediación intercultural ha de favorecer el desarrollo de una cultura mediadora asumida por el profesorado y toda la comunidad (Corbo, 1999; Boqué, 2003). Para ello es necesario desarrollar un espíritu mediador en el centro, basado en el cambio de las relaciones entre los distintos actores, la ausencia de prejuicios, el aumento de las expectativas, un lenguaje positivo y la incorporación de las familias y del entorno a la vida académica, social y organizativa del centro y el aula.

Esta posibilidad la encuentran en los "centros abiertos", es decir, democráticos o que comparten una cultura escolar comunitaria. En ellos lo que se vive dentro del centro y del aula está relacionado y conectado con lo que pasa fuera. De la misma manera existe una comunicación abierta entre la familia y el profesorado, generando una interacción y acercamiento de las familias al centro y del profesorado al barrio y al entorno, creando un compromiso sociopolítico compartido.

Lo pedagógico se constituye mediador y lo mediador pedagógico, sin definir límites entre ambos, permitiéndose una continuidad del trabajo mediador y pedagógico. La potencialidad de esta simbiosis es la posibilidad de conectar lo social, lo participativo y lo curricular en un proyecto comunitario conjunto para la transformación social y educativa. La mediación dialógica para las participantes tiene un sentido que va más allá de la intervención puntual de mediadores y mediadoras, es una cultura que ha de ser compartida y una acción pedagógica que supone la transformación del marco relacional implicando a todos y todas como educadores y mediadores.

Desde esta perspectiva la mediación se aleja de intervenciones a demanda y de la aplicación de técnicas de resolución de conflictos rutinarias en un marco normativo etnocéntrico y se acerca al modo de construir un proyecto educativo relevante y una escuela como movimiento social, es decir, la escuela como mediadora o puente para la igualdad social desde el reconocimiento a la diferencia cultural.

El estudio realizado con biografías de mujeres gitanas pone de relieve para la sociedad actual los grandes cambios que se han producido en las vidas de éstas mujeres en los últimos 30 años y el compromiso que han adquirido en el desarrollo emancipador de otras mujeres gitanas que viven en situaciones de exclusión social, educativa y emocional. Grandes cambios que también albergan grandes retos para un contexto educativo que sigue siendo segregador y en el que actualmente abandonan la educación secundaria 6 de cada 10 jóvenes gitanos, profundizando esta situación en la exclusión social de grupos vulnerables.

El paradigma desde el que abordar los cambios actuales en la educación ha de superar viejas tendencias "academicista y selectivas y orientarse hacia un proyecto educativo emancipador, pasando de subjetividades inconformistas pasivas a subjetividades democráticas activas (Barbosa, 2008). En este sentido es necesario levantar diversas capas que sistemáticamente conectan una lógica anticolonialista y por lo tanto anti-neoliberal que favorece el desarrollo de subjetividades colectivas emancipadas como:

- El espacio doméstico- ámbito de afectividades - contra el patriarcado- para el desarrollo de una nueva cultura familiar
- El espacio escolar- ámbito de conocimiento, experiencia y convivencia- contra la segragación- para el desarrollo de la cultura democrática
- El espacio comunitario- ámbito de etnicidad, barrio, religión…- contra la discriminación étnica, local y religiosa- para el desarrollo del conocimiento comunitario, la igualdad y el reconocimiento de la diversidad como riqueza.
- El espacio de la ciudadanía- ámbito de la ciudadanía- contra la dominación- para la democratización de saberes y dialogo intercultural

Desde la perspectiva que nos muestran los relatos biográficos de este estudio, el trabajo mediador en los centros educativos deben centrarse en generar un diálogo igualitario y contribuir a la construcción de una cultura mediadora en el centro escolar, compartida por todos y todas las educadoras los familiares, entidades sociales del entorno, etc. Esta transformación significa contemplar relaciones intersubjetivas horizontales que generen un proyecto de *Comunidad de Aprendizaje* que vinculen el espacio doméstico, escolar, comunitario y ciudadano contra la exclusión social.

Bibliografía

Aubert, A. and Larena, R. (2004). Brudila Callí. La dona gitana contra l'exclusió. Superació de l'absentisme i fracàs escolar de les nenes i adolescents gitanes. *Temps d'Educació*, 28, 241 - 257.

Barbosa de Oliveira, I. (2008). *Boaventura e a Educaçao.* Ramada: Ediçoes Pedago. Lda

Boqué, M. C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social.* Barcelona: Gedisa.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 4 (1), retrieved from: http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html

Denzin, N. K. (2007). The politics and ethic of performance pedagogy: toward a pedagogy of hope. In P. McLaren and J. L. Kincheloe (eds.) McLaren, P. and Kincheloe, J.L,. *Critical Pedagogy: Where are We Now?* New York: Peter Lang, 127 - 142.

Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. In Denzin I. y Licoln N. (eds) *IV Manual de Investigación cualitativa. Métodos de recolección y análisis de datos.* Barcelona: Gedisa.

Connelly, F. Michael and Clandinin, D. Jean (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research.* San Francisco: Jossey-Bass.

Corbo, E. (1999). Mediación: ¿cambio social o más de lo mismo? In F. Brandoni (comp.) *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias.* Buenos Aires: Paidós, 141-152.

Christians, C.G., (2011) Ethics and politics in qualitative research. In Denzin y Lincoln: *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications, Thousand Oaks, pp. 61–80.

Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles.* Paris: Armand Colin.

Elboj, C; Puigdellívol, I; Soler, M and Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación.* Barcelona: Graó.

Fundación Secretariado Gitano (FSG) (2001). *Evaluación de la Normalización educativa del alumnado gitano en la Educación Primaria.* CIDE, UNICEF.

Fundación Secretariado Gitano (FSG) (2010). *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la ESO.* CIDE e Instituto de la Mujer.

Fundación Secretariado Gitano (FSG) (2013). *Gitanos en la ESO. Un estudio comparado.* Retrieved from: https://gitanos.org/upload/92/20/EstudioSecundaria.pdf

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.* Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Política y educación.* 2nd ed. Mexico: Siglo XXI.

Gibbs, G. (2012). *Análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.* Madrid. Morata.

Goodson, I. F. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado.* Barcelona: Octaedro.

Habermas, J (1999). *La inclusión del otro.* Barcelona: Paidós.

Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino.* Buenos Aires: Katz Editores.

Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas.* Madrid: Alianza.

Márquez, M.J ad Padua. D. (2004). Las voces de las adolescentes gitanas. Propuestas para superar el fracaso escolar. *Revista. Perspectiva.* 8, 73 - 93.

Márquez, M.J and Padua. D. (2009). La institución educativa un espacio a revisar: Las adolescentes gitanas en su trayectoria educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (Monográfico Género y Educación),* 64, 73 - 88.

Márquez, M.J and Padua. D. (2016). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (Monográfico Escuela Pública: su importancia y su sentido),* 85, 91 - 103.

Puigvert, L. (2001). *Mujeres y transformaciones sociales.* Barcelona: El Roure.

Salinas, J. (2009). Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. *Anales de historia contemporánea,* 25, 165 - 188.

San Román, T. (1992): *Pluriculturalidad y marginación, en Sobre interculturalitat.* Girona: Fundació Ser.Gi.

INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA

CAPÍTULO 3

TAG2LEARN: UNA HERRAMIENTA PARA LA INTEGRACIÓN DE REDES SOCIALES Y PLATAFORMAS DE TELEDOCENCIA

Emilio Peña Martínez; Fracesc M. Esteve-Mon

Introducción

No cabe duda de que la llegada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al sector educativo viene enmarcada por una situación de cambios (Cabero et al., 2003) y de que además estas juegan un papel decisivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debido a esto, las universidades han tenido que abrir sus puertas a nuevas metodologías que permitan el desarrollo de competencias profesionales y potencien el trabajo colaborativo. En este sentido, los entornos virtuales que ofrecen las redes sociales, que se han convertido en un auténtico fenómeno de masas (Flores, 2009), nos ofrecen las herramientas y mecanismos necesarios para desempeñar dichas competencias. Y aunque las instituciones educativas ofrecen plataformas de teledocencia los estudiantes se coordinan, cada vez en mayor medida, mediante herramientas externas como las redes sociales (Dans, 2009) perdiéndose así el control de la información generada y con ello dificultando, en gran medida, el proceso de evaluación de las acciones formativas.

Este trabajo describe el proceso que se ha seguido para el de diseño, desarrollo y evaluación de una herramienta, Tag2Learn, que permite el análisis de redes sociales y la su integración con plataformas de teledocencia.

Plataformas LMS y SNS

Las plataformas de teledocencia (*learning management systems*, o LMS) son infraestructuras para la gestión de cursos online. Las instituciones universitarias ponen a disposición de estudiantes y docentes plataformas LMS como Moodle o Blackboard, con un número determinado de herramientas que permiten desarrollar actividades de enseñanza aprendizaje de manera virtual (Area, 2001; Cabero y Llorente, 2005; de Benito y Salinas, 2008; Salinas, 2005).

Por otro lado las plataformas de comunidades virtuales, comúnmente conocidas como sitios de redes sociales (*social network sites*, o SNS), son servicios web que permiten poner en contacto a personas con intereses comunes y les ofrecen numerosas y diferentes herramientas, entre las cuales se suelen incluir grupos, mensajería privada, mensajes públicos, etc. (de Haro, 2009). Dado que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) establece una tendencia hacia una enseñanza más práctica, fomentando métodos de aprendizaje más autónomos y colaborativos (Esteve, 2009), esto sitúa a los SNS como "herramientas de mejora de la praxis docente" (Fondevila et al. 2012).

Tanto las plataformas LMS de universidades, para el aprendizaje formal, como los SNS, más relacionadas con el aprendizaje informal, son herramientas que estudiantes y docentes utilizan como parte de sus entornos personales de aprendizaje o PLE (Salinas, 2013). Los PLE, del inglés *Personal Learning Environments*, se configuran como un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza para aprender a lo largo de su vida (Castaneda y Adell, 2013; de Benito et al., 2013; Esteve y Gisbert, 2011; Salinas, 2008). Si bien, en un principio plataformas LMS y SNS funcionan de manera independiente, existen, como veremos en el siguiente punto, posibilidades de integrarlas.

Integración

La denominada Web 2.0 no solo ha supuesto una revolución a nivel tecnológico sino que además ha facilitado a los usuarios de internet la capacidad de crear información de manera descentralizada sin apenas necesitar conocimientos informáticos. Iniciativas como el estándar RSS (documento en lenguaje XML que se proporciona en la mayoría de páginas web y que contiene un resumen de lo publicado) surgen para centralizar los intereses informativos de los usuarios que a través de una sola aplicación, lector RSS, pueden consultar y organizar las novedades de varios sitios web (O'Reilly, 2007). Los SNS no hacen uso de este estándar, en cambio ofrecen a desarrolladores ciertos componentes software, denominados Web APIs, que permiten interactuar con los datos que albergan. Los Web APIs no siguen ningún tipo de estándar, por lo que cada SNS ofrece documentación oficial donde se encuentran los pormenores de su funcionamiento (Lara, Corella y Castells, 2006).

Existen otros métodos como el etiquetado de información (a través del uso del *#hashtag*) de usuarios (a través del @) o de datos de localización que los usuarios pueden utilizar de manera consciente cuando publican contenidos en los SNS (O'Reill y Battelle, 2009). Estos métodos de etiquetado de información junto a las Web APIs de los SNS se puede utilizar para crear herramientas que analicen, clasifiquen, identifiquen y geolocalicen las publicaciones de los usuarios. Así, por ejemplo, un equipo de la Universidad de Stanford realizó un estudio sobre el estado de ánimo de usuarios en el SNS Twitter, analizando las publicaciones de manera automática a través de una aplicación que hacía uso de la Web API del SNS (Go y Huang, 2009).

Las plataformas LMS integran Web Services, herramientas similares a los Web APIs de los SNS pero estandarizados y respaldados por organizaciones. Entre estos Web Services destaca el estándar LTI, del inglés *learning tool interoperability*, de IMS Consortium ya que se incluye de per se en la mayoría de plataformas LMS (Blackboard, Moodle, Sakai, Canvas, etc.) utilizadas actualmente en universidades españolas (Prendes, 2009). Siguiendo las directrices marcadas por el estándar LTI los

desarrolladores pueden crear herramientas que sean compatibles con diferentes plataformas LMS. Una herramienta y una plataforma LMS tienen que compartir una *key*, que sirve como identificador del LMS, y un *pass*, como clave de cifrado de la conexión, para poder establecer una conexión LTI (IMS, 2005) tal y como se ilustra en la fig. 1.

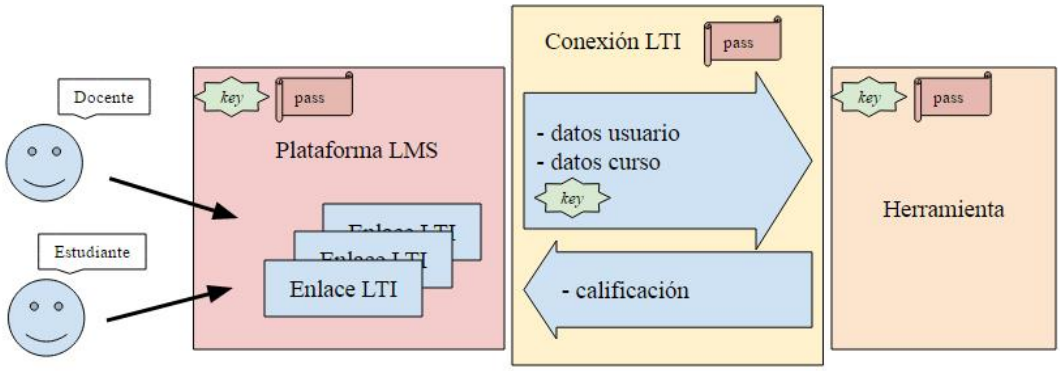


Fig. 1. Esquema conexión LTI. Fuente: elaboración propia con base en (IMS, 2005).

Orduña et al. (2013) plantean una integración de plataformas LMS con los Laboratorios Virtuales del MIT (http://ilab.mit.edu/) utilizando LTI. Esto permitiría a las instituciones, con plataformas LMS compatibles con LTI, solicitar acceso a los laboratorios del MIT y crear enlaces directos para interactuar con ellos desde sus cursos virtuales.

Por tanto, dado que tanto las plataformas LMS como los SNS disponen de mecanismos para interoperar, sería factible crear una herramienta que filtre y capture información de los SNS, aprovechando las Webs APIs, y la ponga a disposición de usuarios de un LMS a través de un acceso LTI dentro de un curso virtual.

Middleware Tag2Learn

Para integrar diferentes plataformas LMS y diferentes SNS se hace necesaria una plataforma que haga de intermediaria, lo que se denomina un middleware. Aunque el término middleware carece de una definición clara, ya que se trata de un tecnicismo utilizado en conversaciones sobre ingeniería del software, podemos resumirlo como un software que conecta dos o más aplicaciones separadas a través de redes como Internet (EBU, 2005). Así, la herramienta Tag2Learn la definimos como un middleware que hace de interlocutor entre plataformas LMS, utilizando el estándar LTI, y diferentes SNS, utilizando las Web APIs correspondientes, y que hace uso de una base de datos para almacenar la información capturada de los SNS tal y como muestra la fig. 2.

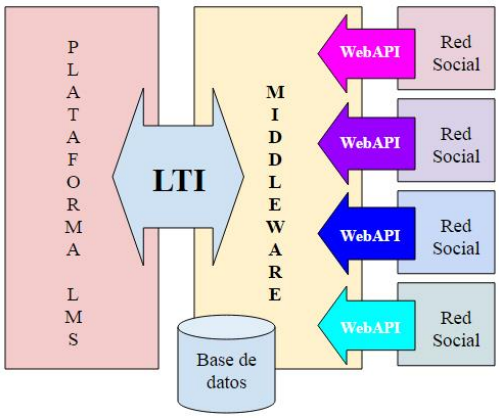


Fig. 2. Esquema comunicación Middleware. Fuente: elaboración propia.

La herramienta Tag2Learn, cuyo nombre proviene de etiquetar (tag) para aprender (learn) es un middleware instalado en un servidor independiente que ha sido conectado a la plataforma LMS de la Universidad Rovira i Virgili (Moodle) y a la de la Universidad de Almería (Blackboard) a través del protocolo LTI con el objetivo de promover y facilitar el desarrollo de actividades académicas utilizando SNS. La integración ha sido posible ya que (1) ambas plataforma LMS son compatibles y tienen habilitada la funcionalidad LTI y (2) tanto Tag2Learn como las dos plataformas LMS comparten los datos necesarios para realizar una conexión LTI (url, key y pass). Gracias a esto, los docentes de ambas universidades pueden agregar enlaces independientes a Tag2Learn, como un recurso más, dentro de sus cursos virtuales. La primera vez que un usuario accede a un enlace a Tag2Learn creado dentro de un curso del LMS configura (1) si es docente el #hashtag que Tag2Learn va a utilizar para identificar las publicaciones en las SNS que corresponden a la actividad y (2) los identificadores de usuario de sus cuentas en las diferentes SNS a través de las cuales desea participar para que Tag2Learn pueda asignar la propiedad de las publicaciones que captura a un usuario del LMS.

Estructura de una actividad Tag2Learn

El entorno web que ofrece Tag2Learn, que a continuación vamos a explicar con más detalle, tiene un menú principal que permite navegar por las diferentes pantallas de cada actividad, compuestas por dos apartados, resumen y participación y uno más, solo disponible para docentes, evaluación específico para calificar la actividad de los estudiantes:

Resumen

Es el primer apartado que se muestra a los usuarios una vez se ha configurado la actividad Tag2Learn (ver Fig. 3). En él, se muestra información cuantitativa que resume el estado de la actividad: número total de aportaciones, número de participantes, etc; gráficas informativas, con el total de participaciones por día y por tipo de red social; y una bandeja de entrada de mensajes personales enviados por el docente a los estudiantes con feedback de su actividad.

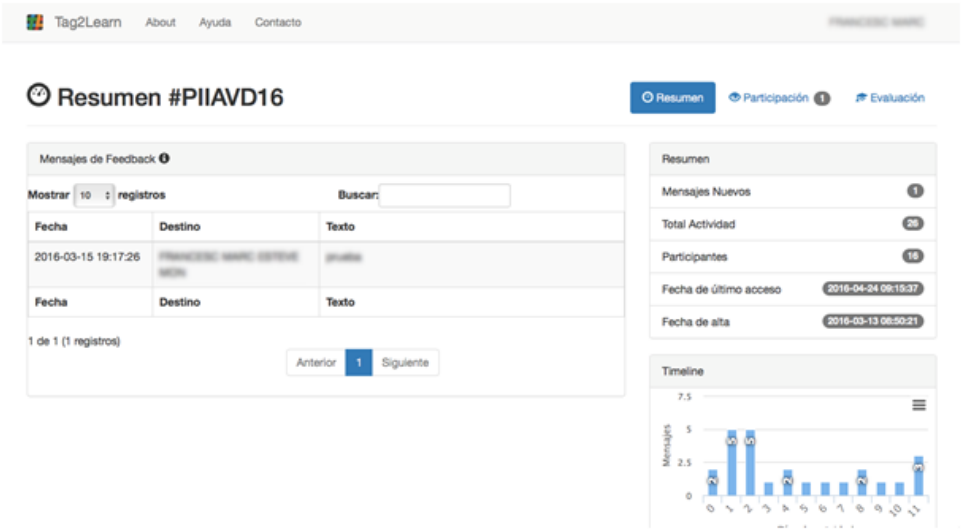


Fig. 3. Tag2Learn – Resumen.

Participación

Muestra una tabla donde aparecen todas las publicaciones realizadas en los diferentes SNS utilizando el #hashtag configurado para la actividad, un menú lateral con el listado de usuarios de la plataforma LMS que participan en la actividad y un menú superior con diferentes filtros (ver Fig. 4).

La tabla de participación muestra las publicaciones ordenadas cronológicamente de manera descendente y paginada. Por cada publicación se muestra la imagen de perfil del usuario en la SNS, un icono identificador de la SNS, la fecha y el texto de la publicación y enlaces para consultar la geolocalización o el recurso multimedia adjunto (imagen o vídeo) en caso de que existan. El docente además puede enviar feedback y ocultar publicaciones de la tabla.

En el listado de usuarios se muestra el nombre, apellidos y el total de aportaciones realizadas que pueden ser filtradas de la tabla de participación al pulsar sobre cada uno de ellos.

El menú superior permite filtrar las aportaciones de la tabla de participación por tipo de red social, tipo de recurso multimedia adjunto (imagen o vídeo) o geolocalización, mostrar publicaciones visibles u ocultas (solo para docentes); publicaciones internas, realizadas sólo por usuarios de la plataforma LMS, o externas, de cualquier otro usuario de los SNS que haya utilizado el #hashtag.

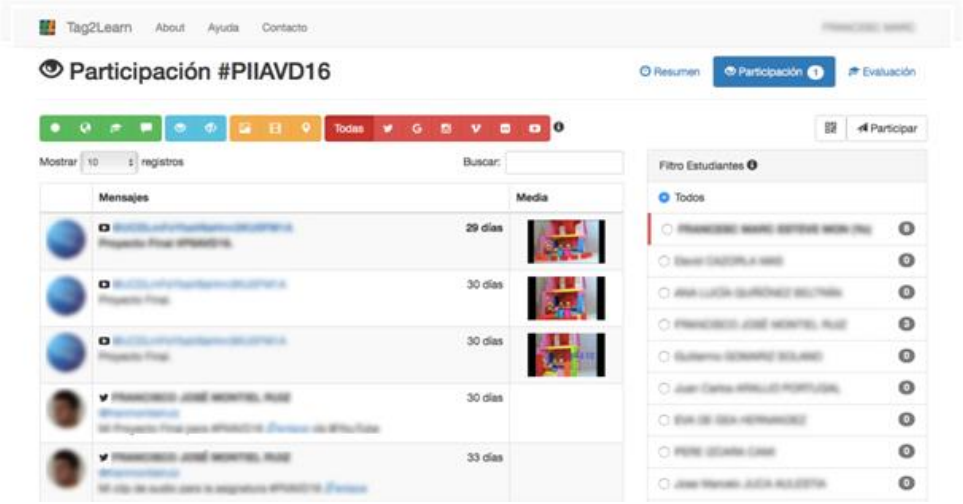


Fig. 4. Tag2Learn - Participación.

Evaluación

Este último apartado, sólo disponible para usuarios con rol docente, muestra una tabla con los estudiantes de la plataforma LMS, que han participado en la actividad, con datos cuantitativos como la suma total de aportaciones o por cada uno de los SNS. Por cada estudiante hay cuadro de texto para introducir una calificación numérica que se envía de vuelta a la plataforma LMS utilizando el protocolo LTI e integra con el cuaderno de calificaciones del estudiante (ver Fig. 5).

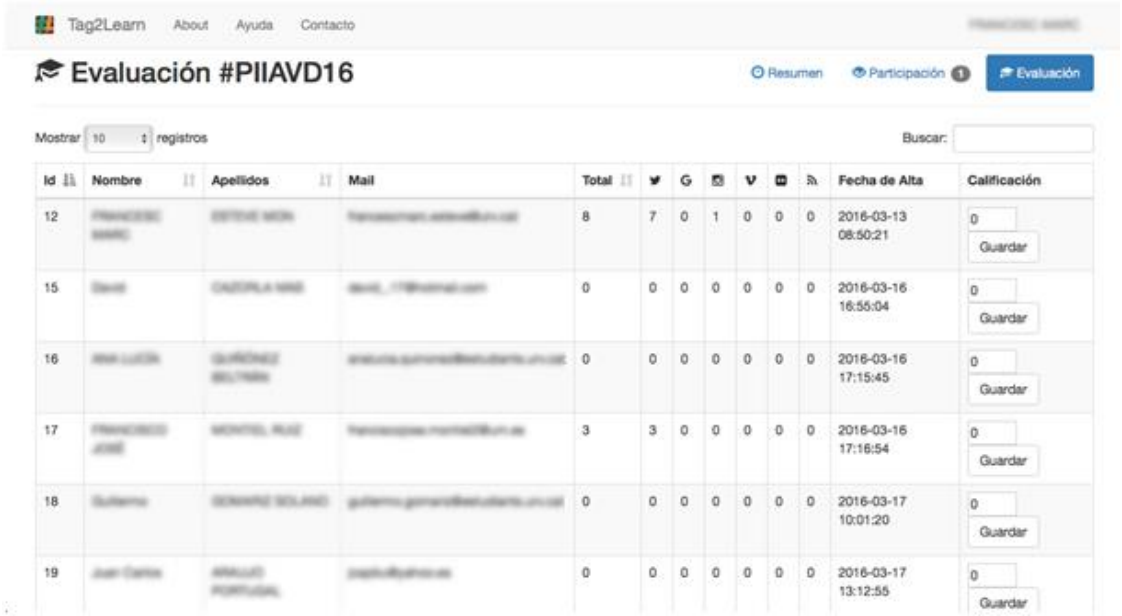


Fig. 5. Tag2Learn - Evaluación.

Estructura de una actividad Tag2Learn

Este proyecto ha sido creado con una metodología participativa e intervencionista DBR (Design Based Research) de carácter iterativo que viene a conectar investigaciones de la didáctica y la pedagogía con problemas reales y, desde una orientación hacia la utilidad práctica, buscar una solución para la mejora de la práctica educativa (Romero-Ariza, 2014).

El proceso podría resumirse en una fase inicial de investigación preliminar en la cual se realiza un estado del arte y un análisis de necesidades. A esta fase le sigue el desarrollo y pilotaje de la aplicación llevaba a cabo en dos ciclos de refinado (ver Fig. 6) hasta alcanzar los objetivos perseguidos siguiendo la base de Plomp (2013, p. 17).

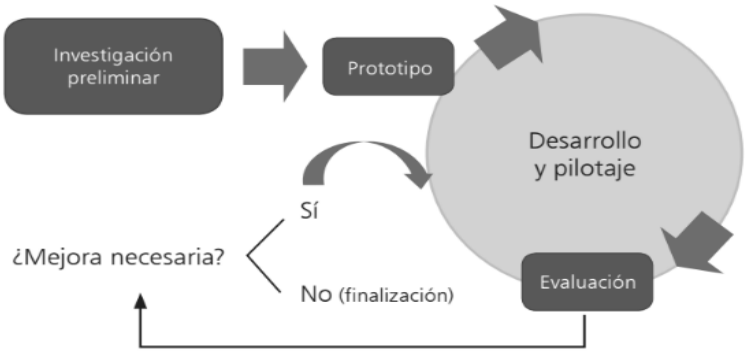


Fig. 6. Ciclo de refinado (Romero-Ariza, 2014).

Partiendo de la detección de la situación problemática, las fases de investigación y desarrollo suponen una continua reflexión y análisis buscando la mejora de la aplicación. Tras cada ciclo, se evalúan los resultados, a través de la opinión de expertos, cuyos aportes se intenta reflejar en el siguiente ciclo. En la siguiente tabla (ver Tabla 1), se ilustran cada una de las fases del proyecto:

Tabla 1. Fases del proyecto. Fuente: elaboración propia.

Fases		Toma de datos
Investigación preliminar	Estado del arte	
	Análisis de necesidades	
Desarrollo y pilotaje	Ciclo 1: diagramas de flujo y wireframes de la aplicación	Entrevistas con los expertos
	Ciclo 2: desarrollo de una beta de la aplicación	En proceso
Evaluación	Desarrollo de informe de evaluación de la experiencia	

En el análisis de necesidades se realizó una estudio de los diferentes SNS y LMS más utilizadas, las especificaciones de estándares de interoperabilidad de plataformas LMS, así como las documentaciones para desarrolladores de cada Web API de SNS con el fin de (1) conocer patrones de uso de los usuarios de SNS, (2) identificar las diferentes plataformas LMS utilizadas en universidades españolas y sus estándares de interoperabilidad y (3) establecer la reglas que permitieran la creación los diferentes conectores para obtener las publicaciones, y sus metadatos, de los SNS.

Para la evaluación del primer ciclo se contó con la colaboración de cinco docentes universitarios expertos en el uso de tecnologías educativas. Se realizó una entrevista abierta donde se mostraron maquetas (*wireframes*) de las diferentes pantallas y diagramas de fijo de la aplicación Tag2Learn. Se les preguntó acerca de la relevancia del tema y la consistencia del proyecto (Plomp y Nieveen, 2009). Estas entrevistas se registraron, transcribieron, codificaron y analizaron de manera

cualitativa, y se presentan a continuación en formato relato junto con algunas frases literales, lo cual ayuda a ilustrar y comprender su significado (Rodríguez, Flores y García. 1999).

Resultados

De las entrevistas abiertas realizadas se han obtenido puntos de vista similares con respecto a las plataformas LMS. Muchos de ellos están de acuerdo en que son plataformas necesarias y que ofrecen herramientas básicas para poder interactuar con los estudiantes aunque declaran que no siempre es fácil y requiere mucho tiempo motivarlos.

> "tengo falta de tiempo para fomentar el uso de otras herramientas"
> "siempre que he utilizado los foros he tenido mucho éxito pero me ha llevado mucho trabajo"
> "Cuando un estudiante ve que un profesor fomenta el uso de las herramientas y que además lo sigue y proporciona feedback, los estudiantes si participan"

Referente a los SNS, todos están de acuerdo en que, en mayor o menor medida, sus estudiantes hace uso de ellos y que estos ofrecen las mismas herramientas que las plataformas LMS pero en entornos abiertos, que facilitan la interacción otras personas y contenidos complementarios.

> "La redes sociales son el entorno natural de los estudiantes, donde ellos se comunican, las utilizan como parte de su PLE"
> "Las plataformas de teledocencia son un espacio cerrado las redes sociales son un espacio abierto"
> "twitter es una herramienta que te da acceso al pensamiento instantáneo de gente interesante"

Algunos entrevistados incluso realizan actividades a través de SNS que aporta a los estudiantes una visión más profesional y de servicio a la sociedad:

> "Los estudiantes no ven los problemas más allá de los libros de texto, necesitan comunicar con la sociedad para saber lo que necesita. Las redes sociales son una ventana a la calle, una ventana a lo que se está haciendo"
> "Los estudiantes tenían que desarrollar una campaña de sensibilización ... a través de una página de facebook"
> "Veo interesante que los trabajos realizados por los estudiantes puedan estar disponibles de manera pública y esto no se lo ofrece la plataforma de enseñanza virtual"

Y aunque valoran mucho los SNS como herramienta para trabajar con los estudiantes, indican que la evaluación de la actividad que se realiza fuera de los LMS no es sencilla:

> "Mis estudiantes tienen que entregar un informe de lo que han hecho porque no puedo controlar todo lo que hacen fuera de la plataforma LMS"

> “Lo ideal sería que lo compartieran su trabajo en las redes pero no tengo tiempo para comprobar todo eso, solo les paso un pequeño informe donde indican cómo han conseguido la información”
> “Es uno de los retos que tenemos los docentes, cómo evaluamos las competencias que se adquieren a través del uso de las redes sociales”

Y recalcan la importancia de evaluar y guiar a los estudiantes de manera continua independientemente de la plataforma en la que se trabaje:

> “Si se abre un canal de comunicación donde no hay ninguna aportación por parte del profesor... los estudiantes dejan de utilizarlo”
> “Los estudiantes participan pero hay que dar pié al debate, no vale abrir un foro del tema 1 y ya“
> “Lo fundamental es que los estudiantes tengan un feedback”
> “hay que considerar la evaluación continua, que tenga una función formativa y al final evaluar el logro de todas las competencias”

Por último, las impresiones de los entrevistados tras mostrarles los wireframes de las páginas y los procesos de la herramienta Tag2Learn son positivas y todos los entrevistados se ofrecieron a probarla:

> “Esto es justo lo que hago yo de manera artesanal”
> “Podría desarrollar una asignatura entera a través de esta herramienta”
> “El hecho de monitorizar todo el trabajo y mostrarlo dentro del curso es muy interesante”
> “Quizás a profesores que no hacen uso de las redes sociales, al ver ahora todo integrado les llame más la atención”
> “Es una herramienta que puede facilitar que una actividad propuesta por el profesor se realice en las redes sociales que sean (en las que se encuentren más cómodos los estudiantes) además facilita la tarea de evaluación. Cualquier herramienta que facilite esto es estupenda, especialmente para mí que no soy usuaria de redes sociales”

Se obtuvieron también comentarios sobre posibles cambios o puntos a mejorar de la herramienta. (1) Se aconseja informar claramente a los estudiantes en todo momento de todos los aspectos relacionados con la privacidad. Este punto tan importante se ha tratado de solucionar, en el segundo ciclo, integrando una pantalla que se muestra a los usuarios la primera vez que acceden a la herramienta, informando del proceso y solicitando su consentimiento para realizar la conexión LTI a la herramienta externa Tag2Learn. (2) Varios de los entrevistados hacen hincapié en implementar una evaluación no solo final sino, de manera continua. En el segundo ciclo se agregó un módulo de mensajería a través del cual los docentes pueden enviar mensajes privados con feedback, de manera continua y asociado a los contenidos publicados por los estudiantes. (3) Se transmitió también la inquietud referente a la estabilidad de la herramienta y la accesibilidad, esto último se ha sido

comprobado con éxito realizando pruebas validadas por W3C en el segundo ciclo de desarrollo. (4) Igualmente se tendrá en cuenta en futuros ciclos la propuesta de integrar alguna funcionalidad que permita a los estudiantes valorar la experiencia.

Los resultados obtenidos en este trabajo son (1) un prototipo funcional de herramienta que permite gestionar y evaluar de manera continua y formativa el trabajo realizado por estudiantes en los SNS Twitter, Google Plus, Instagram, Flickr, Vine y Youtube a través de plataformas LMS compatibles con el protocolo LTI. La herramienta ha sido probada con las plataformas LMS, Moodle y Blackboard, y actualmente en un piloto con estudiantes de una asignatura de máster de la Universidad Rovira i Virgili; y (2) principios de diseño que pueden aplicarse en investigaciones similares que permitan entre otros: ampliar el número de SNS compatibles con la herramienta; establecer procedimientos de uso de la herramienta a través de metodologías educativas innovadoras que hagan uso de los SNS; estudiar y analizar la repercusión del uso de la herramienta Tag2Learn en procesos de enseñanza aprendizaje.

Conclusiones

El escalón de infraestructura tecnológica está superado y las plataformas LMS universitarias han crecido y se han consolidado como representación necesaria en Internet de nuestras instituciones educativas, pero también se les está demandando abrir las puertas a nuevas funcionalidades que no tienen por qué ser transversales y donde los estudiantes adquieran más protagonismo. Integraciones que nos ayuden a crear espacios más flexibles y permeables a los contenidos y a las conexiones personales que nos ofrecen los SRS. Tenemos las herramientas, tenemos las metodologías y el respaldo de los investigadores, nos falta dar el paso y analizar cuáles son los resultados.

Bibliografía

Area, M. (2001). *Los campus virtuales universitarios en España. Análisis del estado actual*. In Comunicación presentada al II Congreso Europeo sobre Tecnología de la Información en la Educación y la Ciudadanía: Una visión crítica, organizado por la Universitat de Barcelona, Barcelona (España).

Cabero, J. y Llorente, M. (2005): *Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación*, en Revista electrónica *Alternativas de Educación y Comunicación*. Disponible en http://www.ealternativas.edu.ar/

Cabero, J., Castaño, C., Cebreiro, B., Gisbert, G., Martínez, F., Morales, J., et al. (2003). *Las Nuevas Tecnologías en la Actividad Universitaria*. Disponible en http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n20/n20art/art2008.htm

Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil. Disponible en http://www.um.es/ple/libro/

Dans, E. (2009). *Educación online: plataformas educativas y el dilema de la apertura*. Disponible en http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v6n1-dans/v6n1-dans

De Benito, B. y Salinas, J. (2008). *Los entornos tecnológicos en la universidad*. Pixel-Bit: Revista de medios y educación, (32), 83-100.

De Benito, B., Mesquida, A., Carrió, A., Juarros, V., García, J. y Ibáñez, J. (2013). *Agregación, filtrado y curación para la actualización docente*. Pixel-Bit: Revista de medios y educación, (42), 157-169. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4223752

De Haro, J. (2009). *Las redes sociales aplicadas a la práctica docente*. Didáctica Innovación y Multimedia. N.º 13. Disponible en http://www.raco.cat/index.php/dim/article/view/138928/189972

EBU project group (2005). *Supplement to the Middleware Report*. Disponible en https://tech.ebu.ch/docs/tech/tech3300s.pdf

Esteve, F. (2009). *Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0*. La cuestión universitaria, 5, 59-68. Disponible en http://www.anobium.es/docs/gc_fichas/doc/LRSPFDzlbc.pdf

Esteve, F. y Gisbert, M. (2011). *El nuevo paradigma de aprendizaje y nuevas tecnologías*. REDU. Revista de Docencia Universitaria,9(3), 55-73. Disponible en http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/301

Fiore, S., D'Anca, A., alazzo, C., Foster, I., Williams, D., Aloisio, G. (2013). Ophidia: Toward Big Data Analytics for eScience, *Procedia Computer Science*, Vol. 18, pp. 2376-2385.

Flores, J. (2009). Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales. *Comunicar,* 33; 73-81.

Fondevila, J., Carreras, M. y del Olmo, J. (2012). Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la elección de universidad: el caso de internet y las redes sociales. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa,* (39). Disponible en http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/378

Go, A., Bhayani, R. y Huang, L. (2009). Twitter sentiment classification using distant supervision. *CS224N Project Report, Stanford*, 1, 12. Disponible en http://s3.eddieoz.com/docs/sentiment_analysis/Twitter_Sentiment_Classification_using_Distant_Supervision.pdf

IMS Global Learning Consortium, Inc. (2005). *IMS Global Learning Tools Interoperability® Implementation Guide*. Disponible en https://www.imsglobal.org/specs/ltiv1p2/implementation-guide

Orduña, P., Botero, S., Hock, N., Sancristobal, E., Emaldi, M. et al. (2013). *Generic integration of remote laboratories in learning and content management systems through federation protocols*. Disponible en http://ieeexplore.ieee.org/xpls/abs_all.jsp?arnumber=6685057

O'Reilly, Tim. (2007). What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *Communications & Strategies*, No. 1, p. 17. Disponible enhttp://ssrn.com/abstract=1008839

O'Reilly, T., y Battelle, J. (2009). *Web squared: Web 2.0 five years on*. O'Reilly Media, Inc.

Plomp, T. y Nieveen, N. (2009). *An introduction to educational design research.* Enschede: Netherlands Institute for curriculum development.

Plomp, T. (2013). Educational Design Research: An Introduction. En T. Plomp & N. Nieveen (eds.). *Educational Design Research*. Enschede: SLO.

Prendes, M. (Dir.) (2009). Plataformas de Campus Virtual de software Libre: Análisis comparativo de la situación actual en las universidades españolas. *Informe del Proyecto EA-2008-0257 de la*

Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Disponible enhttp://www.um.es/campusvirtuales/informe.html

Lara, R., Corella, M. y Castells, P. *A Flexible Model for Web Service Discovery*. 1st International Workshop on Semantic Matchmaking and Resource Retrieval: Issues and Perspectives (SMR 2006) at the 32nd International Conference on Very Large Data Bases (VLDB 2006). Seoul, Korea, September 2006. Disponible en http://ir.ii.uam.es/~rlara/publications/LaraCorellaCastellsFlexibleDiscovery.pdf

Rodríguez, G., Flores, García, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe. Málaga.

Romero-Ariza, M. (2014). Uniendo investigación, política y práctica educativas: DBR, desafíos y oportunidades. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 159-176. . Disponible en http://www.redalyc.org/html/2810/281032883012/

Salinas, J. (2005). *La gestión de los entornos virtuales de formación.* En: Seminario Internacional: La Calidad de la Formación en Red en el Espacio Europeo de Educación Superior. Disponible en http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es.pape.gte/files/gestioEVEA_0.pdf

Salinas, J. (2008). *Algunas perspectivas de los entornos personales de aprendizaje*. TICEMUR Jornadas Nacionales de TIC en la educación. Lorca, Murcia. Disponible en http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es.pape.gte/files/TICEMUR08salinas.pdf

Salinas, J. (2013). Enseñanza Flexible y Aprendizaje Abierto, Fundamentos clave de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 53-70). Alcoy: Marfil.

Soto, C., Senra, A., Neira, M. (2009). *Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles*. Universidad de las Islas Baleares, Grupo de Tecnología Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación. Disponible en http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec29/articulos_n29_pdf/5Edutec-E_Ferro-Martinez-Otero_n29.pdf

CAPÍTULO 4

ENSEÑANZA DE LENGUAS ORIGINARIAS COMO SEGUNDA LENGUA (L2). METODOLOGÍA, PRINCIPIOS Y PROBLEMÁTICAS

Gervasio Montero Gutenberg

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
g.er_07@hotmail.com

Antecedentes

En el ámbito de enseñanza de lenguas ha tenido avances de acuerdo a sus propósitos. Ha existido o existen diversos métodos de acuerdo con el tipo de competencia lingüística oral que promueven para los estudiantes. El Método Gramática Traducción (siglo XVIII), como heredera de la práctica académica alemana que centra su objetivo sobre el análisis detallado de la gramática de la lengua, donde la lectura y escritura son los focos principales.

A mediados del siglo XIX se empieza a cuestionar este método y surge el Método Directo donde las clases en lengua objeto cobraba relevancia, pero cuestionado por seguir siendo tradicional y verticalista. Posteriormente en décadas mucho más reciente, en la década de los 90 surge el *Enfoque Comunicativo*, basado en una enseñanza horizontal de interacción oral, y dentro de estas dimensiones en 1983, Krashen y Terrell, proponen el Enfoque Natural para el aprendizaje de primeras y segundas lenguas.

En la enseñanza de segundas lenguas, las circunstancias han sido diversas. En el ámbito educativo en México, las lenguas originarias han sido las grandes ausentes en los diversos programas de formación a nivel básico y superior, no sólo en la presencia de estudiantes que se reconocen como hablantes de alguna de ellas, sino también en oferta educativa para su aprendizaje y su enseñanza. Como lo señalan enseñan Pérez, Bellaton y Emilsson (2007):

> […] El español, se encuentra incluido, como lengua materna, en todos los planes de estudio desde la educación básica hasta el nivel medio superior y como especialidad en la mayoría de las facultades […]. El inglés por su parte, principal lengua extranjera enseñada en el sistema educativo nacional. […] En lo que concierne a la enseñanza de las lenguas nacionales originarias la situación es mucho más delicada ya que nos encontramos con una gran diversidad de contextos de enseñanza y aprendizaje. (2)

A partir de la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), se plantea de acuerdo a sus disposiciones, llevar a cabo la enseñanza de las lenguas originarias como segundas lenguas en las comunidades donde han sido desplazadas por el español, así como a los funcionarios que están en contacto directos con poblaciones hablantes.

Las nuevas tendencias internacionales hacia la preservación de las lenguas del mundo, así como la actual política educativa Bilingüe e Intercultural para el medio indígena y la ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Originarios, han dado lugar a una preocupación por visibilizar las lenguas originarias para su enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, este trabajo tiene como principal premisa, abordar una serie de reflexiones y situaciones derivadas de la experiencia de enseñanza de la lengua ombeayiüts[3] (huave) como L2, con estudiantes adultos alfabetizados. Dichas reflexiones se generan en el marco del proyecto "Fortalecimiento a las Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Indígenas como Segundas Lenguas" que promueve el área de Políticas Lingüísticas del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).

¿De dónde partir? Argumentación

La idea que subyace a la enseñanza de una segunda lengua está estrechamente relacionado con los conceptos de adquisición y aprendizaje. Para dirimir estos dos conceptos, podemos decir, que la adquisición se da cuando se habla de primeras lengua, porque se adquieren en el contexto familiar, social y comunitario, pero podemos encontrar que también se puede hablar de adquisición de una segunda lengua, consecuencia de la inmersión total del niño o el adulto en una comunidad bilingüe, o monolingüe distinta a la primera lengua del sujeto.
En este texto, se hace referencia al aprendizaje de una segunda lengua, es decir, aquella que se desarrolla con posterioridad a la primera, con la L2 ya existe una intención o propósito deliberado, porque el aprendizaje se da manera consciente y programada y que lleva a un sistema planificado y en un contexto institucional (Krashen, 1981, Ascencio, 2010).

A partir del proyecto del INALI, se empieza a anteponerse las interrogantes ¿De dónde partir? ¿Por dónde empezar?; ya que las lenguas originarias como L2, es relativamente nuevo, si bien existe todo un ámbito consolidado en cuanto a la enseñanza del español o inglés, no así con las lenguas originarias. Se partió con la revisión del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCRL), y junto a ésta propuesta también dos nuevas interrogantes: ¿Cómo evitar la simple transposición del mismo? ¿Cómo interrelacionar tradición y modernidad recuperando cosmovisiones pero a la vez, ampliando ámbito de uso?

El MCRL es un documento elaborado por la Comunidad Económica Europea, resultado de años de investigaciones y evaluaciones en el terreno de enseñanza de lenguas a no hablantes en los diversos países que la componen. Se retoma como punto de partida para la organización de los contenidos, ya que "uno de los resultados de esas investigaciones es la de haber definido como se pueden

[3] La lengua ombeayiüts, es hablada en el istmo de Tehuantepec, al sureste del estado de Oaxaca, México

graduar los contenidos para llegar al dominio de la misma. Los contenidos se refieren a funciones comunicativas que se emplean para hablar una lengua" (Montero Gutenberg y Pérez López, 2015:89).

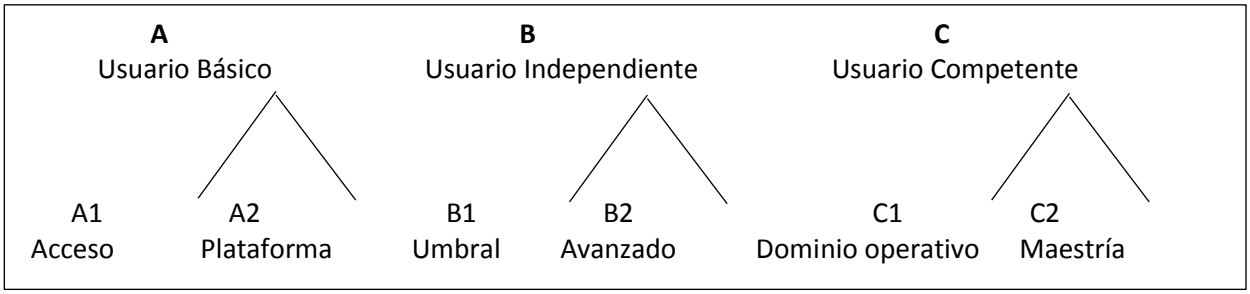


Fig. 1. Niveles del MCRL.

MCREL, ofrece una serie de descriptores de posibles tareas comunicativas graduadas por nivel:

- **Nivel A:** Usuario básico. Este nivel se divide a su vez en un nivel introductorio, de descubrimiento o de acceso (A1) y un nivel intermediario o plataforma (A2)
- **Nivel B**: Usuario independiente, subdividido en nivel umbral (B1) y avanzado o autónomo (B2). Corresponde a una competencia operacional limitada o a una respuesta apropiada en situaciones comunes.
- **Nivel C**: Usuario competente o experimentado, subdividido en dominio operativo o autónomo (C1) y maestría (C2).

Cada uno de los niveles, contienen una serie de las habilidades y competencias que tiene que lograr el alumno. Estos descriptores son orientaciones e indicadores que llevan a la respuesta de la segunda interrogante planteada: ¿Cómo evitar la simple transposición del MCRL? El MCRL no es un recetario, ni antología de métodos, sino una guía para la elaboración de referenciales de lenguas. Para esto fue necesario también, la determinación de contenidos de enseñanza en términos de situaciones comunicativas a partir de las características funcionales de cada lengua, en este caso; la lengua ombeayiüts.

Un referencial, como afirma Cuq (2003) es "un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes" (212). De tal forma que no son recetas, reglas o normas, sino orientaciones sobre las competencias que se tienen que aprender por parte de los estudiantes. Para poder enseñar dichas competencias, debe ser bajo las características y particularidades de cada lengua, y nos lleva a retomar las funciones, situaciones y eventos comunicativos para la organización y desarrollo de los contenidos de enseñanza. Dichos elementos se consideran como:

- **Función comunicativa:** se puede entender como el propósito por el cual establecemos una interacción en un momento determinado (Santos, 2014: 43)

- **Situación comunicativa:** Es el contexto o lugar donde se lleva a cabo un acto comunicativo.
- **Evento comunicativo:** Serie de actividades que tienen lugar en situaciones específicas.

Cada uno de esos elementos están normados culturalmente, es decir, la selección de los contextos comunicativos en los que tienen lugar los eventos, los intercambios verbales, dan una imagen de la cultura en la que están inmersos los locutores y esto nos lleva a considerar, que lengua y cultura van de la mano, y que al enseñar una lengua, también se enseña la cosmovisión de la cultura.

Metodología

Para la elaboración del material de enseñanza de la lengua ombeayiüts como L2, se desarrolló con base en el siguiente esquema:



Fig2. Proceso de diseño de un curso de lengua.

En enfoque adoptado para la enseñanza de la lengua ombeayiüts es un *enfoque comunicativo y accional*, en el ámbito de la enseñanza de lengua este enfoque tiene como objetivo principal, desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes, teniendo como principio fundamental que la lengua es comunicación (Richards y Rogers 1986, Littlewoods, 1998, Gabbiani, 2007). Esto significa que la clase se desarrolla en la lengua meta y siempre se parte de la práctica oral para después llegar a la escritura.

a. Selección de funciones y situaciones comunicativas.

La selección de las funciones y situaciones comunicativas deben ser a la luz de las características de la lengua y la cultura. Por ejemplo:

Con la función comunicativa: *Puede expresar gustos y preferencias*

La lengua ombeayiüts no posee el verbo "gustar", pero si tiene el verbo "querer".

1. ***Xike sandiüm aaga nüx kiaj*** 'yo quiero a esa muchacha'

En contraste con la lengua hñahñu (otomí, variante Valle del Mezquital, Hidalgo, Mex.), que sí posee los dos verbos "querer y gustar"

2. ***Di ho nuna pahni*** 'Me gusta esa blusa'
3. ***Nuga di ne ga tai n´a ra pahni*** 'Yo quiero comprar una blusa'

4. ***Nuga di mädi ma nana*** ‘Yo quiero a mi mamá’

Mientras que la lengua ombeayiüts solo tiene un verbo para trabajar dicha función comunicativa, la lengua hñahñu tiene los dos verbos, pero a la vez el verbo ‘querer’ presenta dos realizaciones, una si se refiere a cosas-objeto y otra si hace alusión a querer a una persona. Cada uno de los verbos tiene su propio contexto de uso y cumple una función específica, por eso, decimos que las funciones comunicativas no son universales. De estas consideraciones, se plantean las siguientes interrogantes: ¿Expresar lo que me gusta y lo que quiero es lo mismo? ¿Se logra la misma meta comunicativa? ¿En la cultura ombeayiüts se recubre dicha función?

b. Actividades de lengua

Las actividades de lengua, deben tener carácter comunicativo y poner en práctica estrategias de comunicación, y con el enfoque que se está retomando, se prioriza la interacción oral. Las actividades de lengua son:

- ***Actividades de expresión oral:*** Cada uno de los temas privilegian siempre la práctica oral del lenguaje, a través de documentos, gráficos, o audios. La pronunciación ‘correcta’, no es el objetivo a lograr.
- ***Actividades de comprensión escrita:*** Los textos son elaborados a partir de lo que se ha practicado oralmente. Es la oportunidad de abordar nuevos léxicos y algunos aspectos culturales de la comunidad de habla.
- ***Actividades de comprensión oral:*** Se trabajan a partir de los audios que se proporcionan en cada unidad. Los audios se elaboran con contenidos ya trabajados en la interacción oral y no se agregan nuevos léxicos.
- ***Actividades de expresión escrita:*** Se abordan a partir de las temáticas revisadas, los estudiantes tienen que expresar la síntesis de lo que se trabaja así como la práctica de las estructuras revisadas en la reflexión sobre la lengua.
- ***Reflexión sobre la lengua:*** Se refiere a la reflexión sobre la estructura de la lengua. En esta actividad se propone ejercicios dirigidos a alcanzar objetivos lingüísticos.

Una vez analizados y definidos las funciones, situaciones y eventos comunicativos, el programa para la enseñanza de la lengua ombeayiüts como L2, quedó integrado de la siguiente manera:

Cuadro 1. Contenido del curso A1 de ombeayiüts. Elaborado por el equipo del proyecto de L2 del INALI.

I	Miyagayoots ombasaats 'Conozcámonos'	1.1 Niüng akiaacheyoots 'En la escuela'	Aprenderá a proporcionar y pedir información personal
		1.2 Tiül saniüng akiiüb sakwalaats 'Con mis familiares'	Sabrá proporcionar y pedir información personal sobre los miembros del núcleo familiar
II	Ajüy teat nüt 'Camino del señor sol'	2.1 Tiül kambaj 'En la comunidad'	El estudiante aprenderá a hablar de lo que hace cotidianamente
		2.2 Tiül tiiüd 'En el camino'	El estudiante aprenderá a hablar de lo que se encuentra haciendo.
III	Andokaran 'La pesca'	3.1 Niüng üteran 'En el comedor'	El estudiante aprenderá a desenvolverse en un lugar de venta de comida
		3.2 Tiül ndek 'En el mar'	El estudiante aprenderá a hablar de lo quieren los otros
IV	Nenüjpeay ikoots 'Vendedora ikoots'	4.1 Tiül plas 'En el mercado'	El alumno aprenderá a desenvolverse en una situación de compra venta
		4.2 Wüx angowüüch 'En el intercambio'	El alumno podrá desenvolverse en una situación de intercambio de productos.
V	Nendüy 'El curandero'	5.1 Tiül ximeaats 'En mi interior/corazón'	El alumno aprenderá a expresar y a preguntar a otros sobre su estado de ánimo
		5.2 Akiiüb nendüy 'Con el curandero'	El alumno aprenderá a expresar y a preguntar a otros sobre su estado de salud en una situación de curación

A cada uno de los referentes del programa, le puede corresponder una o varias situaciones comunicativas. Los referentes fueron elaborados y pensados para ser trabajados en cualquier lengua, no así las situaciones comunicativas, las actividades de lengua pueden ser una vía para la determinación de las situaciones.

A partir de los referentes y el análisis de los eventos comunicativos, se estructura la planeación y la secuencia de actividades. Los contenidos se organizan como en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Planeación de la lección 1.1 del curso de ombeayiüts.

Nivel	A.1.	Unidad: I	Lección: 1.1
Descriptores	• Puede pedir y proporcionar sus datos personales: nombre, origen, ocupación • Puede preguntar y decir lo qué está haciendo y lo que están haciendo los otros. • Puede llenar una cédula con sus datos personales. • Entiende conversaciones sencillas sobre datos personales. • Puede describir a otros sobre datos personales.		
Situación comunicativa	Niüng akiacheyoots **'**En la escuela / en el salón de clases'.		
Objetivo comunicativo	Aprenderá a proporcionar y preguntar información personal.		
Objetivos culturales	Conocerá las reglas del primer contacto verbal en la lengua ombeayiüts.		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	"Saludo, singular, plural. "Pronombres ligados de 1o , 2o y 3º persona" La forma atemporal de los verbos, NÜT (llamarse) , KIAJCHAY(estudiar) y NAW (ser de/salir de),	
	Frases	Tamtamiün ijlayiün -Tamtamiün ¿kwane minüt? - Xike xinüt….. ¿ngiane niriüw? - Xike nawas… ¿Nej, ngiane naw aga Carlos – Nej, naw… ¿Nej, kwane andüy wüx akiajchay? – Nej, akeajchay andüy wüx…	
	Léxico	**Saludos** Tamtamiün, jowa? Tabaats, Ijlayiün **Pronombres** ike, xike, nej **Interrogativos** Kwane, ngiane, jane **Nombres** nüt **Verbos** Niriüw, naw, keajchay **Numerales** 1. Nop, noik, nots 2. Ijpüy, ijkiaw, ijtsüw 3. Arojpüw, arej, arojtsüw 4. Apikiw, 5.- akokiaw	
Materiales	Ejercicios de la lección 1.1, proyector, reproductor audio, grabación		
Evaluación	Los alumnos aplicarán los conocimientos adquiridos a través de la "presentación final" frente a todo el grupo.		

Principios para la enseñanza de lenguas bajo en el enfoque comunicativo

Algunos de los principios metodológicos del enfoque comunicativo que han orientado el trabajo con la lengua ombeayiüts son los siguientes:

- Las clases se desarrollan en todo momento en la lengua meta.
- Se privilegia las actividades de expresión oral, esto no excluye que se vaya abordando paulatinamente las otras actividades de lengua.
- Parte de la idea que la lengua es comunicación.
- De lo más productivo a lo menos productivo en términos de uso de la lengua.
- La segunda lengua se enseña y se aprende, pero también puede darse procesos de adquisición durante la enseñanza.
- El aprendizaje de la lengua se desarrolla de manera consciente.
- Se privilegia el significado antes que la forma (pronunciación).

- Se aprende a través de discursos no con vocabulario.
- Parte de una visión inductiva-deductiva.
- Primero se interactúa luego se reflexiona la lengua meta.
- El alumno tiene que ser un ente activo.

Las problemáticas en la enseñanza

Las problemáticas surgen desde el momento de la definición de los referenciales, las funciones, las situaciones y los eventos comunicativos, ya que implica adentrarse en la estructura lingüística, social y cultural de la lengua, tanto. Porque "hablar una lengua no es lo mismo que enseñarla", sino que se requiere otras competencias por parte del facilitador.

Así mismo, de acuerdo a las características propias de la lengua, se presentaron ciertas problemáticas para los estudiantes durante el aprendizaje; como los siguientes:

a. Los clasificadores numerales

De acuerdo con Stairs (1981) en la lengua ombeayiüts existen seis clasificadores numerales, esto en relación a los sustantivos que describan. Dichos clasificadores solo se presentan del número uno al tres, ya que a partir del cuatro, solo existe una sola forma para los distintos tipos de sustantivos. Para el curso del nivel A1, solo se ha trabajo con éstos tres:

Tipo de sustantivo		1	2	3
a.	Objetos rectangulares y seres vivos.	nop	ijpüw	arojpüw
b.	Objetos redondos o cuadrados	noik	ijkiaw	arej
c.	Objetos largos y delgados.	nots	ijtsüw	arojtsüw

La dificultad que les presenta a los estudiantes, es poder relacionarlos con el tipo de sustantivo que describen. En ocasiones cuando cuentan personas, utilizan la opción (b), cuando cuentan objetos largos utilizan la opción (a), inclusive a veces, una combinación de todas las opciones. Con la práctica y uso de éstos numerales se ha ido superando dicha situación.

b. Los pronombres plurales

En la lengua ombeayiüts existen los siguientes pronombres plurales libres:

Pronombres plurales	Glosa
Ikore	Nosotros 'tú y yo' dual
Xikona	Nosotros 'yo y él, yo y ellos' exclusivo
Ikootsa	Nosotros 'yo, tú, él, ustedes y ellos' inclusivo
Ikona	Ustedes
Nejiw	Ellos

Cómo se puede ver en al cuadro, en ombeayiüts hay tres formas para referirse a 'nosotros' cosa contraria al español, que solamente se utiliza una sola manera, por eso los alumnos se confunden en su uso, y eso se nota en sus construcciones, por ejemplo:

a) Xinoj nej Héctor. ***Ikootsa*** nawasa Estado de México, tiül kambaj Cuautitlán Izcalli.
   'Mi esposo es Hector. Nosotros somos del Estado de México, del pueblo de Cuautitlán Izcalli'

La hipótesis que hizo la estudiante es muy interesante, la traducción literal al español estaría correcta con el uso de *ikootsa* como 'nosotros', pero en la realidad sintáctica del ombeayiüts la forma adecuada es con el pronombre exclusivo *xikona* para referirse a "ella y a él (su esposo)". Esta situación es algo normal en el aprendizaje de una segunda lengua, realizar hipótesis y posteriormente corroborarlas porque son particularidades de la lengua meta y que en la primera lengua no existe tal significado y por lo tanto, no se puede hacer una correspondencia directa.

c. La posición de los adjetivos

En ombeayiüts, los adjetivos siempre anteceden a los sustantivos o nombres, parecido a la construcción del inglés. Esto ha sido también un punto de conflicto para los estudiantes, en su producción siguen la construcción del español, donde las palabras que califican o determinan un nombre van después de éstos. Cuando se enfrentan al ombeayiüts construyen frases como los siguientes:

1. Ximüm ajiür noik meed ***mbeots***.
   'Mi mama tiene un huipil morado'
2. Nej andiüm müt nop küt ***nadam***.
   'Él quiere comer un pescado grande'

La traducción literal al español es correcta, pero en la construcción del ombeayiüts los adjetivos *mbeots* 'morado' y *nadam* 'grande' deben anteceder a los sustantivos *meed* 'huipil' y *küt* 'pescado' respectivamente. Lo que optan los estudiantes, es seguir la lógica del español, entendible porque es su primera lengua.

Conclusiones

Como se ha expuesto, la enseñanza de una lengua originaria como L2 tiene muchas implicaciones, desde el diseño, la metodología y enfoque a seguir, ha implicado un gran reto ir consolidándolo. Es de señalar también, que las investigaciones y aportaciones que se hacen a nivel internacional se pueden retomar para la enseñanza de las lenguas originarias siempre y cuando se ponga énfasis en las características y particularidades de la lengua meta.

Visibilizar a las lenguas originarias cobra relevancia en la actualidad, por el interés que ha mostrado el público hispanohablante en aprender lenguas originarias, entre ellas el ombeayiüts. A partir de esta experiencia nos muestra también, que aún falta mucho trabajo e investigaciones en el campo de las lenguas para conocer sus características lingüísticas y culturales para que se retomen en su enseñanza.

Bibliografía

Ascencio, M. (2009). Adquisición de una segunda lengua en el salón de clases ¿subconsciente o consciente? en *Revista Diálogos.* No. 4. pp 26-38. Disponible en: http://www.udb.edu.sv/dialogos/Articulos.html

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris: Clé International.

Gabbiani, B. (2007). Enseñar lengua: reflexiones en torno al enfoque comunicativo, en *Quehacer educativo*, Año XVIII, Nº 86: 50-56.

Krashen, S. (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

Litlewoods W., (1998) *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Montero Gutenberg, G. y M. Soledad Pérez, L. (2015) *Mandeakaats ombeayiüts 1. Minawiig nekiaach. Guía para el facilitador*. México: INALI

Pérez López, Ma. S, Bellaton P. y Emilsson E. (2007). *La enseñanza de lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe*. Disponible en http://educa.upn.mx/hecho-en-casa/num-10/92-la-ensenanza-de-lenguas-en-mexicohacia-unenfoque-plurilinguee

Richards, C. J. y Rodgers, S. T. (1986) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Santos García, S. (2014) "Definición del componente léxico de un curso de lengua indígena como L2 a partir de un estudio de disponibilidad léxica". En *Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS*, Vol. I, No. 5 julio-diciembre: UABJO

Stairs, G. y Emily, F. (1981) *Diccionario huave de San Mateo del Mar*. México: ILV.

CAPÍTULO 5

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EL ÁMBITO LINGÜÍSTICO: LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA A TRAVÉS DEL GÉNERO PERIODÍSTICO

María del Carmen Mondragón Mullor

maricarmenmondragon@hotmail.com

Introducción

La selección y aplicación del modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la etapa de educación secundaria obligatoria nos proporciona la posibilidad de trabajar con el alumnado desde un enfoque interdisciplinar y global. Permite fomentar la participación del estudiante en su proceso de enseñanza y aprendizaje, la investigación formativa y la integración de las diferentes competencias claves (LOMCE, 2013) del currículum en un contexto dinámico y funcional para su adquisición (Guerrero, 2013).

La diversidad y heterogeneidad del alumnado, en esta etapa educativa, en las aulas hace necesario la utilización de estrategias didácticas que conformen una metodología interactiva y significativa que tenga en cuenta las necesidades específicas de apoyo educativo del grupo y sus motivaciones personales para la implicación y desarrollo de las actividades propuestas, al mismo tiempo que conformen un currículum integrado (Arandia y Fernández, 2012).

El análisis y estudio del género periodístico a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) fomenta la comprensión lectora y mejora la producción escrita con el alumnado de la ESO. La utilización del periódico como herramienta didáctica inserta en el proyecto implica la integración de conocimientos diferentes y la participación del alumnado en su proceso de enseñanza y aprendizaje desde un modelo interactivo (García-Valcárcel, 2009).

Se trata de una propuesta didáctica alternativa que implica el estudio de diversos aprendizajes relevantes y funcionales en donde se desarrollan habilidades cognitivas, metacognitivas y sociales-afectivas desde contextos colaborativos y dinámicos. Se articula en torno a una temática comprensible (estudio del género periodístico) referida a una determinada dimensión del conocimiento que permite tratar variados contenidos y desarrollar competencias básicas del currículum, implicando al alumnado en un proceso dialogado y participativo. El docente actúa como mediador y diseñador de entornos de aprendizaje en un contexto colaborativo (Villa y Poblete, 2008).

Se integra la teoría con la práctica en las que se inician acciones formativas facilitándose la inserción con el mundo real a través de actividades de aprendizaje interdisciplinares y adaptadas a las características educativas del grupo. Según las investigaciones de Díaz-Barriga (2005) la utilización del trabajo por proyectos facilita la integración del conocimiento y su aplicación a situaciones de realidad.

La interacción del estudiante en un contexto comunicativo y colaborativo promueve su crecimiento emocional, intelectual y personal mediante experiencias directas y desde una retroalimentación constructiva en el desarrollo y afianzamiento de los contenidos a trabajar. Por otro lado, el docente actúa en este proceso como facilitador de recursos y orientador en el trabajo con el alumnado, así como animador en la utilización de los procesos metacognitivos y evaluador de los resultados (Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano y Luna-Cortés, 2010).

La incorporación del Aprendizaje Basado en Proyectos en la etapa de educación secundaria obligatoria contribuye a fomentar el interés y la motivación del alumnado por conocer e investigar temáticas relacionadas con sus intereses y a desarrollar aprendizajes significativos e interdisciplinares a través de variadas fuentes de información.

La posibilidad de consultar y utilizar diferentes herramientas didácticas relacionadas con las Tecnologías de Aprendizaje y Comunicación (TAC) permite mejorar la competencia digital (Trujillo, 2011) y acrecentar las comunidades de aprendizaje (Hung y Nichani, 2002) del alumnado en un marco metodológico interactivo.

Objetivos

Se estableció como objetivo general mejorar la comprensión lectora y la expresión escrita en el alumnado de la etapa de educación secundaria obligatoria (ESO). Seleccionando el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se perseguía que el alumnado adquiriera los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para planificar, realizar y desarrollar las actividades establecidas en el proyecto diseñado relacionado con el currículum a través del género periodístico.

Nuestra intención ha sido desarrollar un proyecto de aprendizaje desde un enfoque funcional e interdisciplinar basado en un modelo interactivo y de ayuda con el alumnado, orientado a desarrollar las diferentes competencias claves que se especifican en el currículum. Se trata de fomentar un aprendizaje responsable, con métodos activos con el objetivo de propiciar en el alumnado la motivación y la investigación en su proceso de enseñanza y aprendizaje (Morales, 2005).

Se desarrolla una propuesta de carácter global que implica la colaboración del alumnado y la integración de las diferentes dimensiones del currículum, así como la actuación del docente como

guía para dinamizar el proceso de aprendizaje (Guitert y Romeu, 2011) y desarrollar capacidades cognitivas, metacognitivas y sociales (de Miguel, 2005).

Los objetivos específicos que promueven nuestro proyecto son los siguientes:

- Mejorar la competencia lingüística centrada en la comprensión lectora, expresión escrita y producción de textos.
- Fomentar las habilidades cognitivas, metacognitivas y afectivas-sociales en el alumnado a través del género periodístico.
- Conectar diferentes materias favoreciendo aprendizajes integrados y significativos.

Metodología

El planteamiento metodológico está basado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) caracterizado por incentivar en el alumnado la investigación y la resolución de problemas a través de la planificación y diseño de un proyecto, dándoles la oportunidad de de trabajar de forma autónoma en su realización (Jones, Rasmussen y Moffitt, 1997). Seguimos las diferentes fases de investigación que nos propone Guzmán Casas (2009).

Participantes

Nuestro proyecto se desarrolla con el alumnado de tercero de la ESO grupo D, en el curso 2014/15, inscrito en los Programas de Diversificación Curricular (DICU) en un instituto público del poniente almeriense. El grupo lo forman 32 alumnos con edades comprendidas entre 15- 17 años, caracterizados por tener dificultades de comprensión lectora y expresión escrita, estar pocos motivados y mantener un historial de fracasos académicos continuado. Se trata de un alumnado con evidente riesgo de abandono que necesita de una metodología motivadora y adaptada a sus necesidades específicas de apoyo educativo. La colaboración del alumnado en el aprendizaje ha sido necesaria para un resultado óptimo en su desarrollo.

Tabla 1. Alumnado participante

ESTUDIANTES	3º ESO D	3º ESO D (DICU)
CHICOS	18	7
CHICAS	14	5
Total	32	12

Instrumento

Para conocer las dificultades en la comprensión lectora y producción escrita del alumnado se utilizó un cuestionario validado por expertos que contenía preguntas relacionadas con la comprensión y

producción de textos en una primera fase de intervención (segundo trimestre del curso 2014/15) yn una rúbrica para el seguimiento del proceso evaluador del ABP en el tercer trimestre. El cuestionario tenía un texto narrativo dirigido para que el alumnado respondiese a unas cuestiones planteadas con el objetivo de comprobar su comprensión lectora, al mismo tiempo que se pedía la creación de un texto de 150 palabras a partir de la selección de 3 palabras por parte del profesorado (isla, barco y náufrago).

El cuestionario se presentó en el segundo trimestre en el horario de mañana por la profesora que impartía la materia de lengua castellana y literatura con el objetivo de conocer las principales dificultades en la comprensión lectora y expresión escrita, así como comprobar su capacidad de colaboración con las actividades presentadas. Nuestro objetivo era comprobar si las dificultades de aprendizaje relacionadas con la comprensión lectora y expresión escrita mejoraban con la aplicación de la metodología ABP en el tercer trimestre y realizar un análisis comparativo entre la fase anterior a la intervención y la posterior a su desarrollo.

Tabla 2. Rúbrica competencial (Aplicada antes de la intervención del ABP)

		Excelente 4	**Satisfactorio 3**	**Puede mejorar 2**	**Inadecuado 1**
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	Presentación del texto				
	Ortografía				
	Gramática				
	Léxico				
COMPETENCIA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS	Organización del texto				
	Desarrollo del tema				
	Adecuación				

Tabla 3. Porcentajes evaluadores de los cuestionarios

Proceso Evaluativo	
Presentación del texto	**20%**
Expresión escrita (ortografía, gramática y léxico)	**30%**
Comprensión lectora	**25%**
Producción de textos	**25%**

Tabla 4. Rúbrica analítica para el proceso evaluador ABP

DESCRIPTORES	**NIVELES (ESCALA DE CALIFICACIÓN)**			
	CRITERIOS			
	Excelente (4)	**Satisfactorio (3)**	**Puede mejorar (2)**	**Inadecuado (1)**
Comprensión de los distintos géneros periodísticos.	Se evidencia comprensión total de los géneros periodísticos.	Incluye un alto porcentaje de comprensión	Se evidencia poca comprensión de la noticia	No comprende las diferencias de los géneros periodísticos.
Creación de una noticia (reportaje o entrevista). Estructura organizativa.	Sigue la estructura de la noticia, reportaje o entrevista.	No desarrolla algunas de las partes de la estructura de la noticia, reportaje o entrevista	Les faltan bastantes elementos de la estructura	No mantiene la estructura de la noticia, reportaje o entrevista.
Utilización de variadas fuentes de información	Utiliza distintos recursos que fortalecen la presentación	Utiliza uno o dos recursos	Utiliza solo un recurso	No utiliza recursos adicionales en la presentación de tema
Comprensión lectora	Capta la idea del texto	Comprende casi en su totalidad la información contenida en el texto.	Comprende de forma fragmentaria la idea del texto.	No comprende la temática del texto ni sabe resumir.
Expresión escrita	Redacta de forma correcta y no tiene faltas de ortografía	Existen algunas dificultades en su expresión escrita	Se evidencian problemas en su expresión escrita	No sabe redactar y mantiene muchas faltas de ortografía
Participación y colaboración con el grupo	Muestra creatividad y se comporta de forma colaborativa en el grupo	Manifiesta cierta dificultad en mostrar originalidad y no siempre colabora	Se evidencian ciertos problemas con el grupo	Tiene problemas con el grupo y no muestra originalidad en sus escritos
Presentación de las tareas	Muestra interés y entrega las tareas en el período señalado	Evidencia problemas en la entrega	No siempre entrega las tareas en el período señalado	No muestra interés y no entrega las tareas
Exposición con PowerPoint	Expone con claridad y seguridad el desarrollo de los contenidos	Desarrolla cierta ambigüedad en los contenidos.	Transmite la información de forma deficitaria.	No transmite la información de forma adecuada

Procedimiento

El cuestionario se aplicó en el segundo trimestre en horario de mañana por la profesora que imparte la materia de lengua castellana y literatura a todo el curso de 3ª ESO D, y a partir del tercer trimestre se aplicó la metodología ABP solo al grupo de DICU (ocho horas semanales) para un análisis comparativo.

El alumnado se organizó en tres grupos; Grupo 1 (información), Grupo 2 (opinión) y Grupo 3 (mixtos) formado por cuatro alumnos, en donde cada uno de los grupos se corresponde con los géneros periodísticos detallados. En cada grupo se investigan las características de cada uno de los géneros periodísticos a través de periódicos impresos (cuatro a criterio del grupo) y digitales, teniendo como referente el análisis de los ámbitos seleccionados por ellos: nacional, internacional, cultura y deportes. Cada grupo tiene un coordinador que planifica y organiza el trabajo con el asesoramiento del docente para consensuarlo con sus compañeros. Por otra parte, deberán desarrollar entrevista y reportajes a personajes y eventos relacionados con su contexto familiar y local.

Al alumnado se le presenta un esquema con todas las tareas que tienen que realizar y el plazo de entrega, así como los objetivos y temáticas que tienen que investigar. Cada grupo seleccionará noticias, reportajes y entrevistas que ya estén publicadas en función de sus preferencias y adaptándose a la temática por ámbitos ya seleccionada, al mismo tiempo deberán crear y desarrollar nuevas noticias, reportajes y entrevistas acaecidas en su contexto.

El alumnado a través de los géneros periodístico analizará y sintetizará el contenido y desarrollo de cada uno de los subgéneros investigados. Desde una perspectiva analítica y significativa deberá comprender, resumir y crear cada uno de los subgéneros estudiados y posteriormente.

Tabla 5. Cronograma informativo

CURSO 2014 / 2015 **Tercer trimestre** **(abril – junio)**	**CRONOGRAMA INFORMATIVO EN EL ABP (DICU)**	
ABRIL **(7-10)**	**Semana 1**	- Información del proyecto: objetivos y líneas de investigación. - Propuesta temática y selección del alumnado. - Formación de grupos y distribución de tareas. - Búsqueda de información y selección de fuentes.
(13-17)	**Semana 2**	- Trabajo en clase: investigación de los grupos. - Tutoría con el alumnado.
(20-24)	**Semana 3**	- Trabajo en clase: investigación de los grupos.
(27-30)	**Semana 4**	- Trabajo en clase: investigación de los grupos. - Tutoría con el alumnado.
MAYO **(5-8)**	**Semana 1**	- Trabajo en clase: investigación de los grupos.

(11-15)	**Semana 2**	**-** Trabajo en clase: investigación de los grupos.
(18-22)	**Semana 3**	**-** Trabajo en clase: investigación de los grupos.
(25-29)	**Semana 4**	**-** Trabajo en clase: investigación de los grupos. - Tutoría con el alumnado.
JUNIO **(1-5)**	**Semana 1**	**-**Exposiciones de los trabajos de los diferentes grupos (Grupo 1, 2 y 3).
(8-12)	**Semana 2**	**-** Proceso evaluativo del grupo/docente y comentarios.

En total, el ABP se desarrolló en 10 semanas y 40 sesiones durante el tercer trimestre con el alumnado de los Programas de Diversificación Curricular (DICU). El alumnado trabajaba en la clase y comentaba las dudas con el grupo y el docente. Cada alumno tenía un cometido que debía investigar a través de diversas fuentes (impresas y digitales) para posteriormente integrarlas con el grupo para su análisis.

Las tareas se secuenciaban por semanas y eran revisadas para su evaluación. Se trataba de conseguir que el alumnado participara en su proceso de enseñanza-aprendizaje de forma significativa y colaborativa.

Análisis de datos

Para la evaluación de la calidad del texto presentado en el cuestionario se utilizaron las medidas centradas en la interpretación global de los textos en su primera fase de intervención (coherencia, calidad gramatical y ortográfica y estructura) y en las medidas formales con indicadores en cada una de las dimensiones analizadas y para el proceso evaluador ABP, en la segunda fase de intervención con el alumnado de DICU, una rúbrica con los criterios de evaluación.

Resultados

Los resultados obtenidos se organizaron desde dos fases de actuación: antes y después del desarrollo del proyecto:

1. Fase anterior a la intervención y aplicación de la metodología ABP en 3ª ESO D:
    - Alumnado desmotivado en la clase y con baja autoestima.
    - Problemas a la hora de producir textos coherentes.
    - Dificultades de comprensión lectora y expresión escrita.
    - Nula planificación y organización en su trabajo y dificultades de integración entre los compañeros.

2. Fase posterior a la intervención y desarrollo de la metodología ABP en DICU:
   - Alumnado participativo e integrado en el proyecto y con sus compañeros.
   - Producciones escritas coherentes y adecuadas a las normas ortográficas y mejora en la comprensión lectora.
   - Autonomía y desarrollo creativo-planificado en sus tareas y exposiciones orales.
   - Participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

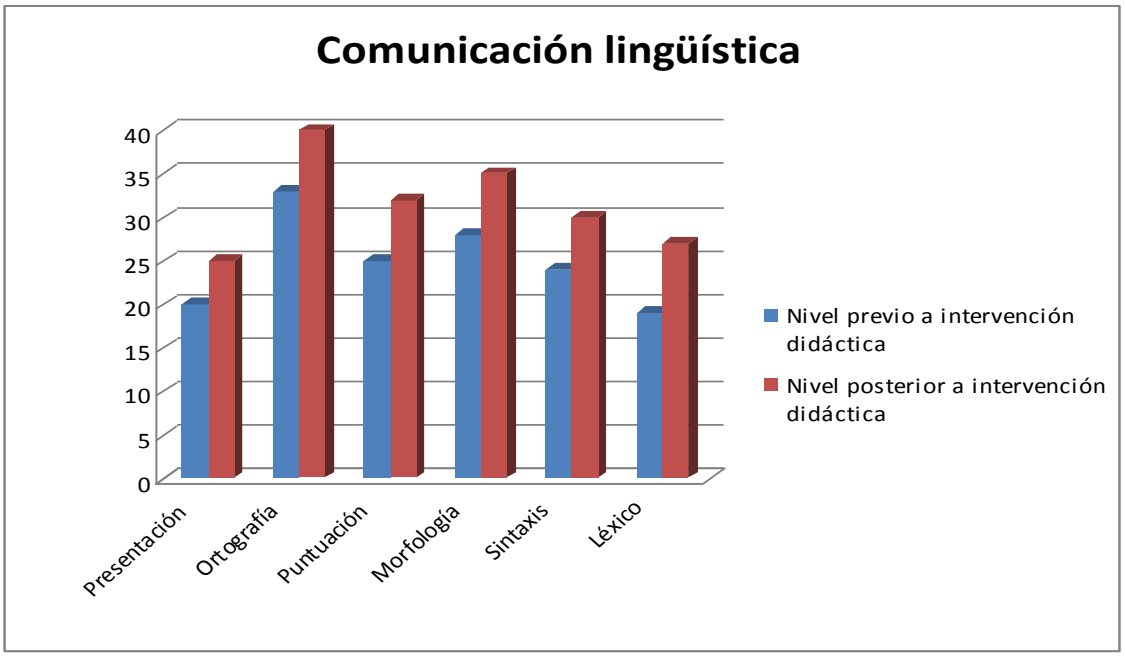


Figura 1. Competencia lingüística

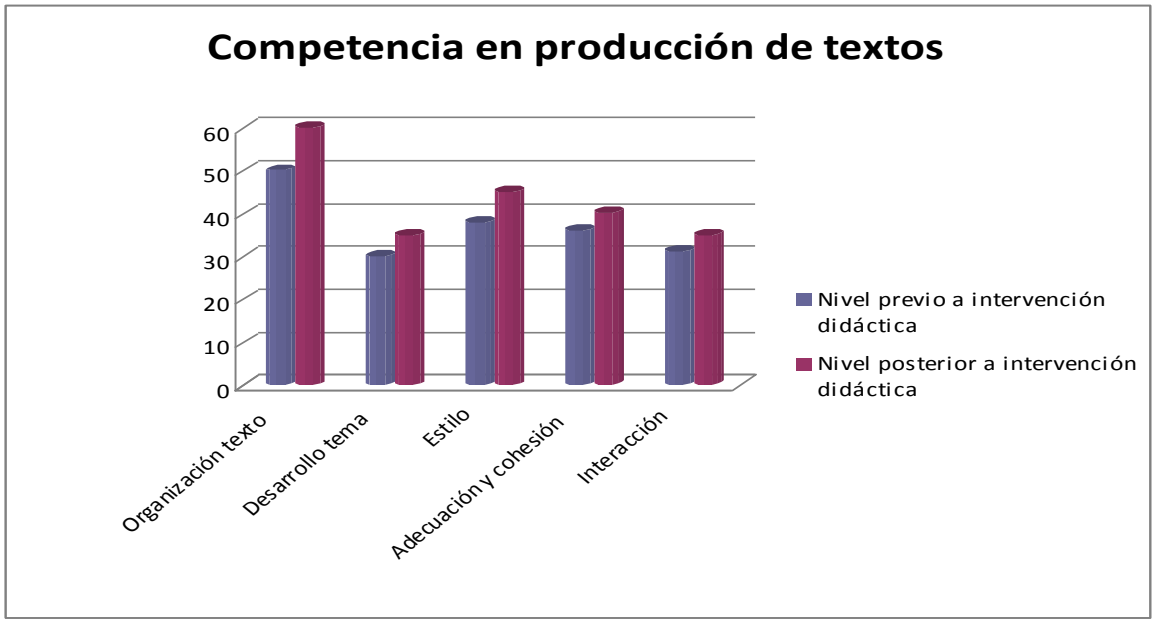


Figura 2. Competencia de producción de textos

Comprobamos cómo el alumnado, tras la aplicación del ABP, mejora su expresión escrita y producción de textos, lo que pone de manifiesto la importancia de la comprensión lectora y la utilización de una metodología funcional adaptada a las necesidades específicas del grupo-clase que fomente su motivación, colaboración e integración con las demás materias y competencias claves.

Conclusiones

Nuestra investigación se desarrolla a partir de los resultados obtenidos de la aplicación de un cuestionario para analizar el grado de compresión lectora y producción textual en 3ª ESO D. La posibilidad de poder trabajar con grupos reducidos como los Programas de Diversificación Curricular (DICU) favorece la aplicación y desarrollo de una metodología funcional y significativa. La aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) fomenta la capacidad de investigar, la autonomía del alumno y la integración con otros conocimientos. Comprobamos cómo la metodología del ABP a través del género periodístico mejora la expresión escrita, la comprensión lectora y la producción de textos, al mismo tiempo que desarrolla habilidades sociales afectivas entre el alumnado.

Es necesario saber planificar el proyecto y ofrecer al alumnado una guía que contenga los objetivos, tareas y temáticas a investigar, así como un cronograma temporal de la entrega del trabajo. El ABP se presenta como una alternativa entre el profesorado para servir de mediador y orientador con el alumnado y colaborar en el diseño del proyecto.

La implicación entre el profesorado y la interdisciplinariedad de las diferentes materias que componen el currículum de secundaria proporciona las bases para el desarrollo de esta metodología que fomenta y favorece el aprendizaje significativo, autónomo y contextualizado con la realidad más próxima al alumno. La investigación que realizan a través del género periodístico y la utilización de diversas fuentes mejoran las funciones ejecutivas y su capacidad de liderazgo y creatividad.

Con la metodología ABP a través del género periodístico fomentamos el entusiasmo entre el alumnado, su capacidad de investigar, crear y mejorar su comprensión lectora y producción escrita. Se implica en su proceso de enseñanza y aprendizaje y el profesorado se convierte en orientador y mediador en el transcurso de la clase.

Bibliografía

Arandia, M; Fernández, I. (2012). ¿Es posible un currículum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco. En *Revista de Docencia Universitaria.* Monográfico: *Innovaciones párale diseño curricular de los planes de estudio*, 10 (3), .99-123. Disponible en www.red-u.net

De Miguel Díaz, M. (2006). *Metodologías de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.

Díaz Barriga, A. F. (2005). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2),1-13. Disponible en http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no2/contenido-arceo.pdf

García-Valcárcel, A. (2009). *Modelos y estrategias de enseñanza*. Videoconferencia presentada como parte de los documentos de la materia Modelos y estrategias de enseñanza, de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico de Monterrey.

Guerrero, E. y Calero, J. (2013). El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el grado de Educación Social. *Revista de Intervención Socioeducativa,* 53, 73-91

Guitert, M. y Romeu, T. (2011). La formación en línea un reto para el docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 418, 77-81.

Guzmán Casas, M. D. (2009). Los proyectos y su secuencia de trabajo. *Revista digital Enfoques Educativos*, 38, 42-48.

Hung, D. y Nichani, M. R. (2002). Bringing communities of practice into schools: Implications for instructional technologies from Vygotskian perspectives. *International Journal of Instructional Media*, 29(2), 171-184. Base de datos ProQuest. (Consulta: feb.2009).

Jones, N.F., Rassmussen, C.M. y Moffitt, M.C. (1997). *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning.* Washington: American Psychological Association.

Morales, P. (2005). Implicaciones para el profesorado de una enseñanza centrada en el aprendizaje. Disponible en: http://www.upcomillas.es/ees/Documentos/ense%C3B1anzacentrada%20aprendizaje-pdf

Rodríguez-Sandoval, E., Vargas- Solano, E.M., y Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y educadores*, 13 (1) ,13-25.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. LOMCE (BOE del 10/12/2013).

Trujillo Sáez, F. (2011). La competencia digital en el trabajo por tareas *Aula de Innovación Educativa,* 200, 29-31.

Villa, A; Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.

CAPÍTULO 6

EL ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE EN EL AULA UNIVERSITARIA: UNA APORTACIÓN DESDE EL AULA DE GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Verónica Marín-Díaz
Universidad de Córdoba
vmarin@uco.es
Mª Magdalena López-Pérez
Universidad de Extremadura
magdalenalopez@unex.es
Begoña E. Sampedro-Requena
Universidad de Córdoba
bsampedro@uco.es

Introducción

Hablar hoy de entornos personales de aprendizaje en el ámbito de la educación superior, es hacerlo del empleo de una combinación de diversas herramientas tecnológicas, las cuales fomentan de un lado la autorregulación y de otro el aprendizaje colaborativo y cooperativo entre los estudiantes (Valtonen, Hacklin, Dillon, Vesisenaho, Kukkonen y Hietanene, 2011), aspecto este último que va tomando gran relevancia en los diseños metodológicos de los últimos años.

Los PLE tratan de superar a las actuales plataformas de teleformación (LMS) y a los tradicionales entornos virtuales de aprendizaje (EVA), ya que si bien estas eran unas herramientas que ayudaban al docente, al alumnado y a la institución en el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje, la participación de los estudiantes de forma espontánea, -aspecto que se revaloriza con la implantación de los nuevos splanes de estudio-, era muy limitada (Dabbagh y Kitsantas, 2011). Las diferencias entre ambas son latentes, mientras que aquellos presentan relaciones simétricas que permiten de forma simultánea la coordinación entre varios contenidos, son abiertos y diversos, estas presentan relaciones asimétricas, la coordinación está vinculada a un contenido concreto, a estándares de controles, etc. (Wilson, Liber, Johnson, Beaivioir, Sharples, y Milligan, 2006).

Debemos ser conscientes de que hoy, a través de la incorporación de las TIC a la docencia universitaria, trabajamos por y en espacios, en lo que se ha venido a denominar *wordspace,* para lo cual los PLE se convierten en una herramienta vital, a nuestro juicio, puesto que partimos de la concepción de que se transforman en una base que ayuda al alumno en su aprendizaje, pues se trabaja en redes colaborativas/cooperativas, donde todos los individuos saben quién sabe qué, tratando así de fomentar el intercambio continuo de información y la visibilidad de las acciones que cada uno lleva desde su individualidad o realidad educativa.

Castañeda y Adell (2011, p. 18) definen los PLE como un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender. A

nuestro juicio, esta conceptualización se sustenta en gran medida en las herramientas denominadas 2.0, nacidas bajo el paraguas del desarrollo de Internet, dado que si atendemos a la clasificación que de estas realiza Castaño, Maíz, Palacio y Domingo (2008) y a la perspectiva que aportan Cabero, Barroso y Llorente (2010), los PLE son una combinación de tecnología y de las visiones que se tengan de estas, con lo cual nos acercamos más a una perspectiva pedagógico/educativa de estos, que nos ayudaría a complementar la conceptualización aportada por Castañeda y Adell (2011), pues así será "un conjunto de herramientas de aprendizaje, servicios y artefactos recogidos de diversos contextos y entornos para que sean utilizados por el estudiante" (Rodríguez, 2013, p.9).

Algunos autores como Martindale y Dowdy (2010) y Mödritscher (2010), apuestan por la incorporación de los PLE en las dinámicas de aula, pues, según ellos, fomentan lo que plantea el EEES, que no es más que la posibilidad de trabajar de forma colaborativa-cooperativa, tanto entre docentes como entre docentes y alumnos y estudiantes entre sí. Sea como fuere, los PLE son algo más que simples herramientas tecnológicas, son una actitud y unos valores ante el aprendizaje, son las relaciones interpersonales que se establecen entre los individuos, las cuales ayudan a generar conocimiento.

Por otra parte, existe otra línea de trabajo en la que podemos encontrar a Lybensky (2006), quien señala que los PLE son en realidad el sumatorio de los entornos virtuales de aprendizaje y de los portafolios electrónicos o e-portfolio (Barberá, Gewerc y Rodríguez, 2009), ya que los rasgos que lo caracterizan son: ser herramientas de ilimitada variedad, son asequibles por todos los sujetos, el tiempo no es una barrera, son abiertos a la interacción continua, el intercambio y la conexión, se centra en el estudiante y los foros tienen contenidos que se gestionan a través de sencillas herramientas, aspectos estos que definen a los PLE. Sin embargo, más allá pues de las ventajas e inconvenintes que presentan la combinación de ambas lineas de trabajo, los beneficios del empleo de los PLE son superiores a las limitaciones (ver tabla 1), dado que los eportafolios tiene una duración limitada en el caso de los estudiantes, dado que su vida útil es el tiempo que se encuentran vinculados a una materia.

Tabla 1: Ventajas y limitaciones de los PLE educativos.
Fuente: Cabero, Barroso y Llorente (2010, p. 30).

Ventajas	limitaciones
El alumnado es actor activo en su proceso de aprendizaje, adquiriendo el control de la acción.	Escaso desarrollo pedagógico de acciones formativas que los empleen.
Son fáciles y amigables de construir, manejar y desenvolverse sobre ellos.	Necesidad de una formación básica y a veces avanzada en tecnología.
El alumno es el autor y los derechos de propiedad recaen en él.	Escaso control de la institución sobre ellos.
Aumento de la presencia social.	
Entornos abiertos a la interacción y relación con las personas.	
Centrado en el estudiante.	

Los PLE son herramientas personales que van a reflejar la complejidad, el interés o intereses de la comunidad educativa (profesores y alumnos) y la funcionalidad del trabajo del mismo, son peuqñas partes de información del sujeto. Nos permiten combinar el aprendizaje formal con el informal (Dabbag y Kitsantas, 2011), las redes sociales con los espacios de trabajo compartido, con lo cual, es conveniente la combinación de las diversas modalidades de acceso a la información junto con la pontenciación del ya mencionado trabajo colaborativo-cooperativo. Consideramos, a tenor de lo expuesto hasta ahora, que su principal ventaja es que permite que el aprendizaje sea más activo, en función de los objetivos que el sujeto se haya establecido, por lo que admitirá que este se construya y reconstruya, además de desarrollar una identidad digital que permita una mayor vinculación del sujeto (en este caso del estudiante) con las tareas a realizar. Dicha identidad digital, que, por otra parte, la tecnológica sociedad actual demanda, a veces rozando casi la exigencia, debe ser formada desde una perspectiva crítica, constructiva y educativa, líneas que la Unión Europea (2007) ha marcado en sus directrices de trabajo con TIC en la formación de los niños y jóvenes europeos.

Mediante los PLE se accede a la información (blogs, wikis, videos, sitios de noticias, portales, repositorios,…) se crea y se edita información (wikis, herramientas ofimáticas, de edición, de audio y video, creación de presentaciones…) se relacionan con otros (a través de objetivos de información tales como Youtube, Flicker, Slidersaher; a través de compartir experiencias y recursos tales como Delicius, Diigo, Twtter; a través de las interacciones comunicativas tales como Facebook, Linkedinln,… (Tagua, 2012, p. 26), de ahí que la identidad y el aprendizaje autorregulado tomen las riendas del proceso de aprendizaje en general y del superior en particular.

En definitiva, el objetivo principal de un PLE será el de crear un entorno que anime a la innovación docente, donde la información, la investigación, las relaciones y la colaboración sean el centro de su desarrollo.

El entorno personal de aprendizaje en el aula universitaria: una aportación desde el aula de Grado de Educación Infantil

En la gran red de redes, existen numerosos generadores de entornos personales de aprendizaje. A nuestro juicio los más significaitos son Netvibes (www.netvibes.com) y Examtime (https://my.examtime.com)

En el caso de Netvivbes nos encontramos tres opciones a la hora de crear una cuenta de usuario, una gratuita y dos de pago. El diseño o interfaz del escritorio o del PLE podrá girar en torno a diversas opciones que determinarán las pestañas de trabajo que luego nos va a ofertar el generador, así por ejemplo si ponemos un diseño de videojuegos nos nos vincualará a noticias relacionadas con este tema, así como a las diferentes empresas de videojuegos (Sony, Nintendo, PC, etc). Un ejemplo de PLE generado con Netvibes lo encontramos en el creado por M L. Stocker, destinado al aprendizaje el inglés (ver figura 2) y creado con la tecnología Netvibes. A través de diferentes pestañas, la autora nos presenta: ejercicios, diccionarios, test y lo más importante, quizás, está distribuido el cuerpo formativo en niveles de aprendizaje, de tal modo

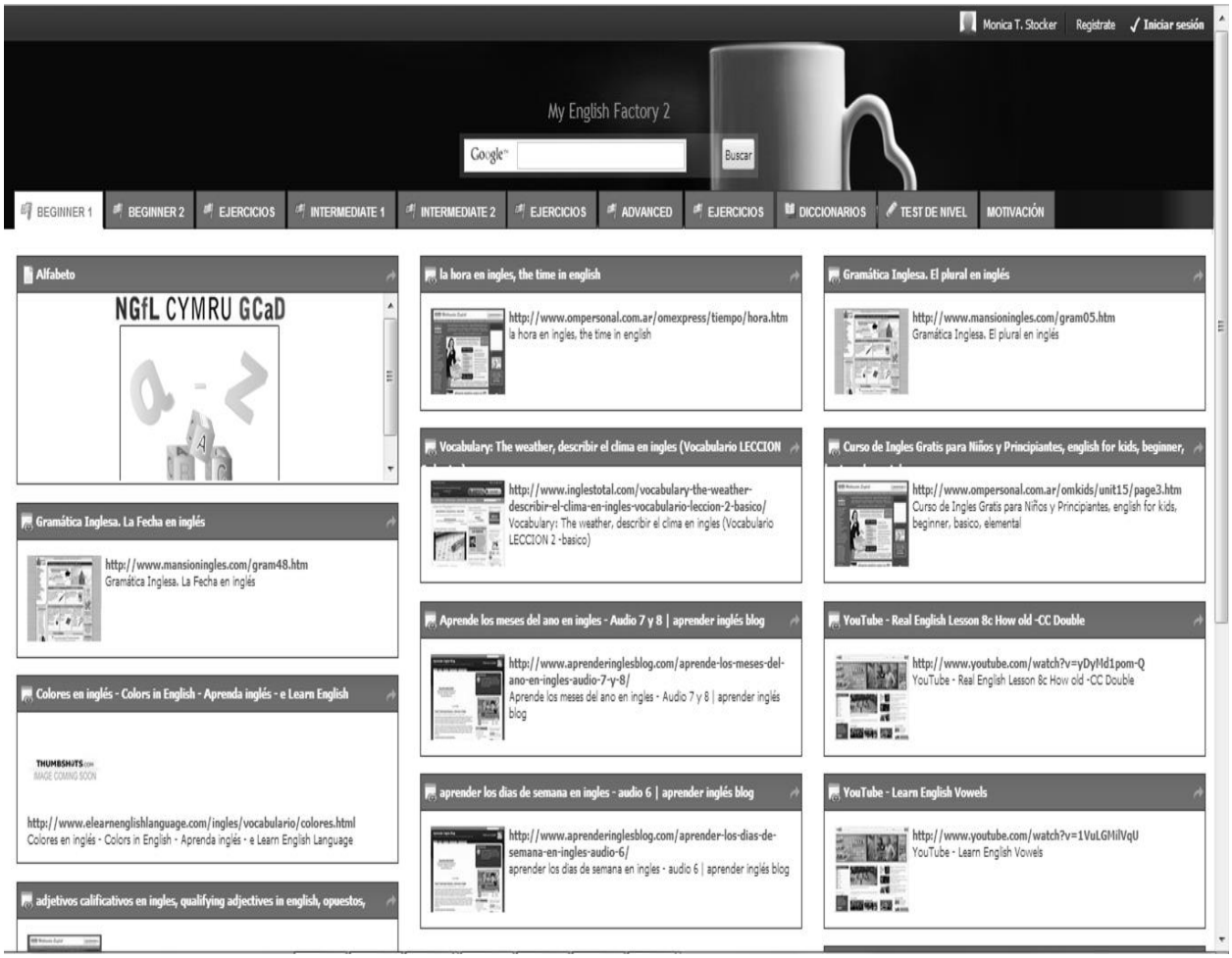


Fig.2. PLE Englishfactory
Fuente: http://www.netvibes.com/englishfactory2#BEGINNER_1

Desde esta herramienta se nos permite añadir apps, blogs, videos, revitas, podcasts, vincularlo a una cuenta de Twitter... Igualmente, si el usuario desea crear una categoría en función de sus intereses puede realizarlo

Con respecto al segundo encontramos que si bien se puede vincular con Facebook, Twitter, Googleplus o Youtube, no se puede con blogs, wikis ya existentes.

En el caso que presentamos a continuación se ha adoptado la perspetiva del sumatorio de herramientas vinculadas unas con otras, siguiendo el ejemplo de la experiencia *Educar 21* llevada a cabo en la Universidad de Granada (Trujillo, 2013). En este caso, el paso previo ha sido la creación de la web *EDMETIC* (www.edmetic.es) para la materia Eduación Mediática y Dimesión Educativa de las TIC, la cual se cursa en segundo curso de grado de Educación Infantil de la Universidad de Córdoba.

El objetivo de partida era capacitar a los futuros maestros de Educación Infantil a través de diferentes herramientas 2.0, para la gestión coordinada y colaborativa del curriculo durante su ejercicio docente. Para el logro de este objetivo se estructuró el aula en grupos de 5 miembros, a los que se les asignó una temática de trabajo vinculada al curriculo de la etapa de infantil. Los temas tratados ha sido, entre otros: el cuerpo y la propia imagen, el cuidado de si mismo, los sonidos, la música, los hábitos de higiene, las matemáticas o el reciclaje.

Atendiendo a la clasificación ofrecida por Castañeda y Adell (2011, 2013) de las herramientas que conforman un PLE se optó por:

- Herramientas y estrategias de reflexión: Blogger y Courselab.
- Heramientas y estrategias de lectura: Isuu y Glogster.
- Herrameintas y estrategias de relación: Twitter.

Con respecto a la primera de ellas, cada grupo debía crear un blog con Blogger con un título vinculado a la temática general elasignada. Se seleecinó Blogger, por dos razones fundamenteles, su gratuidad y las bondades que presenta la interfaz de trabajo. A través de la creación de una cuenta común en gmail se inició su andadura en la creación del PLE del grupo (ver figura 3).



Fig.3. PLE del alumnado de Grado de Infantil.
Fuente: http://albumilustradoinfantil.blogspot.com.es/

El siguiente paso fue la creación de una WebQuest. Esta tenía que tener unas características especiales, dado que el público destino serían estudiantes con edades comprendidas entre los 3 y 5 años, los cuales no saben aún, en la mayoría de los casos, leer. Dado que la base de una WebQuest es la búsqueda de información a través de Internet y la construcción de un producto al final de la intervención y teneindo en cuenta el handicap de la no leectura, se seleccionó un programa informático que de un lado facilitara la creación de la misma empleando solo audio e imagen y que además pudiera ser vinculado con el blog. Para ello se empleo el programa *Courselab* en su versión libre, la cual se prensenta en inglés. Este, además tiene como principales ventajas el permitir de un lado la elaboración de materias didácticos digitales en formato HTML, sin necesidad de tener conocimientos de programación, y de otro faculta para la creación de itinerarios de aprendizaje, de tal modo que en función de la respuesta del alumnado este pueda ser conducido a la realización de actividades y el aprendizaje de contenidos adecuados al niel de competencia curricular logrado. Juanto al programa los estudiantes aprendizan ha realizar archivos de audio (podcast) que marcaban el trabajo a realizar por los receptores del producto y que también se ubicaban en el blog final.

En lo que se refiere a la segunda estrategia (lectura) se procedió a emplear el programa de generación de libros digitales Issuu (www.issuu.com). Para ello, los alumnos debían primero crear una unidad didáctica referente al empleo de los videojuegos como recurso digital del aula de infantil. Una vez consultados diferentes repositorios sobre el tema, libros digitales así como de articulos en la red, los alumnos seleccionanaban el videojuego el cual debía ser accesible en red, y

diseñaban una unidad didáctica. Todo ello debía seguir la misma líena estructural que el resto de acciones llevadas a cabo, es decir debía estar vinculado a la temática de su PLE.

Para complementar esta sección los grupos realizaban uno o varios carteles interactivos (ver figura 4), también relacionados con la temática general de su PLE. Para la realización del mismo se escogió Glogsteredu, la cual también presenta una versión gratuita.



Fig. 4. Cartel interactivo.

Por último, para la cubrir el objetivo de la estrategia de relación se enlazaron los blog creados con una cuenta de Twitter, de manera que se pudiera participar en la red de forma activa y diera a conocer las aportaciones realizadas por los estudiantes en sus blog o PLEs.

Para la evaluación del PLE se empleo la rúbrica creada para las herramientas empleadas, facilitándoles a los estudiantes el acceso de un ejemplo de la misma relativo al blog y a la WebQuest y disponible en la web de la asignatura (http://www.edmetic.es/index.php/evaluacion/rubricas/rubrica-blog y http://www.edmetic.es/index.php/evaluacion/rubricas/rubrica-webquest).

A modo de reflexión final

Los PLE dan sentido a la enseñanza ya que tanto docentes como estudiantes puede acceder, configurar, manipular… sus experiencias digitales dentro de un contexto educativo concreto, el cual enriquece el aprendizaje a lo largo de toda la vida, de ahí que la afirmación de Dabbag y Kitsantas (2011) sobre una vinculación entre estos, los PLE, y el aprendizaje autorregulado sea una realidad constante en los procesos de formación, tal y como se ha podido comprobar en los realizados por los estudiantes de Grado de Educación Infantil. Cada PLE que se diseña y materializa puede ser considerado tanto un entorno de aprendizaje individual (Calvo, 2012) como de grupo, por lo que los esquemas de aprendizaje serán más complejos en la medida en que el alumnado aprenda a ser crítico con la información, organizarla y estructurarla y la comparta con su grupo de iguales, de forma que genere un nuevo conocimiento significativo tanto para él como para la comunidad educativa y social, puesto que supone construir y reconstruir la telaraña de recursos, aumentar los flujos de información entre sujetos con el mismo interés o fin (Adell, 2009). Implica generar una

identidad digital de nuestro entorno más cercano, el cual se pone de manifiesto a través de diversas herramientas tecnológicas (redes sociales, blogs, wikis, RSS,…).

El diseño de un PLE como herramientas de innovación educativa supone la superación de barreras espacio temporales así como de lagunas de formación tecnológica. Lso grupos conformados para la realización de los PLE no residían en la misma zona geográfica por lo que el trabajo a través de este tipo de herramientas online, permitió que esa barrera espacial fuera superada.

Bibliografía

Adell, J. (2009). Sobre entornos personales de aprendizaje. Disponible en http://ebookbrowse.com/entornos-personales-de-aprendizaje-j-adell-pdf-d12946535

Barberá, E., Gewerc, A., & Rodríguez, J.L (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España: situación y tendencias. *RED, Revista de Educación a Distancia, IX* (VIII). Disponible en http://www.um.es/ead/red/M8/intro.pdf.

Cabero, J., Barroso, J., & Llorente, M C. (2010). El diseño de entornos personales de aprendizaje y la formación de profesores en TIC. *Digital Education Review.* 18, 26-37.

Calvo, S. (2012). Entornos personales de aprendizaje en red: relación y reflexión dialético-didáctica a partir de plataformas virtuales. *Revista iberoamericana de Educación*. 60, 173-190.

Castañeda, L., & Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En R. Roig y C. Lavane (Eds.): *La práctica educativa en la sociedad de la información*, (pp. 83-96). Alicante: Marfil.

Castañeda, L., & Adell, J. (2013). La anatomía de los PLEs. En L. Castañeda & J. Adell (Eds.): *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*, (pp. 11-27). Alcoy: Marfil.

Castaño, C., Maiz, I., Palacio, G., & Domingo, J. (2008). *Prácticas educativas en entornos Web 2.0*. Madrid: Síntesis

Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2011). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*. 15 (1), 3-8.

Lubensky, R. (2006). *The present and future of Personal learning Environments*. Disponible en http://members.optusnet.com.au/rlubensky/2006/12/present-and-future-of-personal-learning.html.

Martindale, T., & Dowdy, M. (2010). Personal learning environments. En G. Veletsianos (Edit.): *Emerging technologies in distance education*, (pp. 177-193). Athabasca University Press: Edmonton.

Mödritscher, F. (2010). Towards a Recommender Strategy for Personal Learning Environments. *Procedia Computer Science*. 1, 2775-2782.

Rodríguez, M. (2013). Una experiencia de creación de un entorno personal de aprendizaje. Proyecto DIPRO 2.0. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*. 2 (1), 7-22.

Trujillo, F. (2013). Educar 21: Una experiencia en la Universidad. En L. Castañeda & J. Adell (Eds.): *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*, (pp. 123-129). Alcoy: Marfil.

Tagua, M. (2012). *Entornos personales de aprendizaje: innovación pedagógica y tecnológica en la universidad*. Disponible en http://www.bubok.es/libros/215723/Entornos-personales-de-aprendizaje-innovacion-pedagogica-y-tecnologica-en-la-Universidad.

Unión Europea (2007). *Recomendaciones del parlamento Europeo y del Consejo de Europa*. Disponible en http://ec.europa.eu/education/index_Ph.html.

Valtonen, T., Hacklin, S., Dillon, P., Vesisenaho, M., Kukkonen, J., & Hietanen, A. (2012). Perspectives on personal learning environments held by vocational students. *Computers & Education*. 58, 732-739.

Wilson, S., Liber, O., Johnson, M., Beaivioir, P., Sharples, P., & Milligan, C. (2006). *Personal learning environments: challenging the dominant design of educational systems*. Disponible en http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/727/1/sw_ecte.pdf.

CAPÍTULO 7

LEARNING BASED IN PROJECTS IN THE LINGUISTIC AREA: READING COMREHENSION AND WRITTING EXPRESSION IN HIGH SCHOOL EDUCATION THROUGH JOURNALISTIC GENRE

María del Carmen Mondragón Mullor

Introduction

Selection and application of the Projects Based Learning (ABP) in high school education gives us the possibility of working with pupils from a global and multidisciplinary view. It allows to promote the pupils participation in his or her teaching and learning process, the formative investigation and integration of the curriculum different key competences (LOMCE, 2013) in a dynamic and functional way for the proper acquisition (Guerrero, 2013).

Diversity and heterogeneity of the students body in this area makes necessary to use educational strategies for an interactive and meaningful methodology which has in mind specific support needs, and the personal motivations of each student, for the implication and development of the proposed activities, as well as they make an integrated curriculum. (Arandia y Fernández, 2012).

Analysis and study of the journalistic genre through Projects Based Learning encourages Reading comprehension and improves writing expression in ESO pupils. Using the newspaper as an educational instrument implies the integration of different knowledge, and also the pupils' participation in their teaching and learning process from an interactive model (García-Valcárcel, 2009).

It is an alternative educational proposal which implies the study of differentfunctional and relevant pieces of learning which develop cognitive, metacognitive and social-affective abilities from collaborative and dynamic contexts. It is articulated in a comprehensible topic (studying the journalistic genre) referred to aparticular aspect of the knowledge, which allows to take into account several contents and to develop curriculum key competences, implying pupils in a participative and talkative context. The teacher acts like a mediator and a learning environment designer in a collaborative context. (Villa y Poblete, 2008).

Theory is integrated with practice, and there are formative actions, which helps to the insertion in the real world through interdisciplinary learning activities adapted to the group educational characteristics. According to Díaz-Barriga (2005), using projects based learning helps the knowledge integrationand the application in real situations.

Student's interaction in a collaborative and comunicative context helps to its emotional, intelectual and personal growth through direct experiences from a constructive feedback in the development

and consolidation of the contents to cover. On the other hand, the teacher acts in this process as a resourcer enabler and as an orientator in the work with pupils, as well as a motivator to use metacognitive processes and also a resources' evaluator (Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano y Luna-Cortés, 2010).

The incorporation of Projects Based Learning in high school education helps to encourage interest and motivation from pupils to know and investigate topics related to their interests and to develop interdisciplinary and meaningful learning through varied sources of information.

The possibility to check and use several didactic tools related to Communication and Learning Technologies (TAC in the Spanish initials) allows to improve digital competence (Trujillo, 2011) and to increase students' learning communities (Hung and Nichani, 2002) in an interactive methodologic frame.

Objectives

It was established as a general objective to improve reading comprehension and writing expressionin students of compulsory secondary education stage (ESO). Selecting Project Based Learning (ABP) we pursued students to acquire the knowledge, skills and attitudes needed to plan, implement and develop activities under the designed project related to the curriculum through the journalistic genre.

Our intention has been to develop a learning project from a functional and interdisciplinary approach based on an interactive and help students model, aimed at developing the different core competencies specified in the curriculum. It seeks to promote responsible learning, active methods with the aim of fostering in students the motivation and research in the process of teaching and learning (Morales, 2005).

A proposed global nature involving collaboration of students and the integration of the different dimensions of curriculum and teacher performance as a guide is developed to invigorate the learning process (Guitert and Romeu, 2011) and develop cognitive, metacognitive and social abilities (Miguel, 2005).

The specific objectives that promote our project are:

- Improving linguistic competence focused on reading comprehension, written expression and production of texts.
- Promoting social-affective, cognitive and metacognitive skillsin students through the journalistic genre.
- Connecting different materials favoring integrated and meaningful learning.

Methodology

The methodological approach is based on the Project Based Learning (ABP) characterized by encouraging the students' research and problem solving through the planning and design of a project, giving them the opportunity to work autonomously in its realization (Jones, Rasmussen and Moffitt, 1997). We follow the different phases of research that proposes Guzman Casas (2009).

Participants

Our project is developed with students of 3rd ESO D, during 2014/15, registered in Curricular Diversification Programs (Dicu) in a public school from the western coast of Almeria. The group consists of 32 students aged 15- 17 years, characterized by having difficulties in reading comprehension and written expression, beinglittle motivated and keeping a history of continued academic failures.

Table 1. Students

STUDENTS	3º ESO D	3º ESO D DICU
BOYS	18	7
GIRLS	14	5
Total	32	12

Instrument

To know difficulties in Reading comprehension and writing production we used a survey validated by experts which contained questions related to comprehension and production of texts and a rubric for monitoring students and subsequent exposure through PowerPoint presentations.

Process

The survey was applied in the second quarter in the morning by the teacher who teaches the Spanish language and literature subject throughout the course of 3rd ESO D and from the third quarter ABP methodology was applied only to the group Dicu (eight hours a week) for comparative analysis. Students are organized into three groups consisting of four students, where each group corresponds to the journalistic genres of information, opinion and mixed. In each group they investigate the characteristics of each of the journalistic genres through printed newspapers (four at the discretion of the group) and digital ones, having as a reference the analysis of the areas selected by them: national, international, culture and sports. Each group has a coordinator who plans and organizes work with the advice of the teacher to reach consensus with peers.

The studentsaregiven a scheme with all the tasks they have to perform and due date as well as the

objectives and themes that they have to investigate. Each group will select news and interviews that are already published based on their preferences and adapting to the theme by selected areas and at the same time they should create and develop new news occurring in their context.

Analysis of data

For the evaluation of the quality of the text presented in the surveywe used measures from overall interpretation (coherence, quality and structure) and formal measures indicators in each of the dimensions analyzed were used.

Results

The results were organized into two phases of action: before and after the development of the project:

1. Stage prior to the intervention and application of the methodology ABP ESO 3rd D.
   - Students in class demotivated and with low self-esteem.
   - Problems in producing coherent texts.
   - Difficulties in reading comprehension and writing.
   - Absent planning and organization at work and difficulties of integration between peers.
2. After the intervention and development of the methodology ABP Dicu phase.
   - Participatory and integrated into the project and peers pupils.
   - Consistent and appropriate to the orthographic standards and improvement in reading comprehension written Productions.
   - Autonomy and creative-planned development in their tasks and oral presentations.

Table 2.Evaluation process

EVALUATION PROCESS	
Technical quality	**30%**
Documentation	**20%**
Written expression	**20%**
Oral expression	**20%**
Group relationship	**10%**

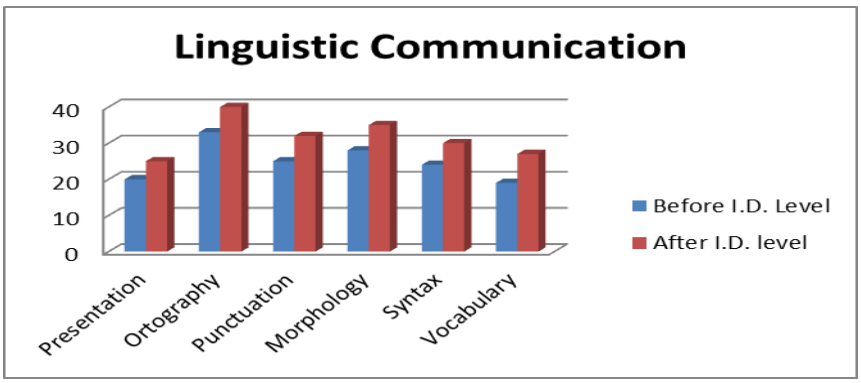


Figure 1. Linguistic communication

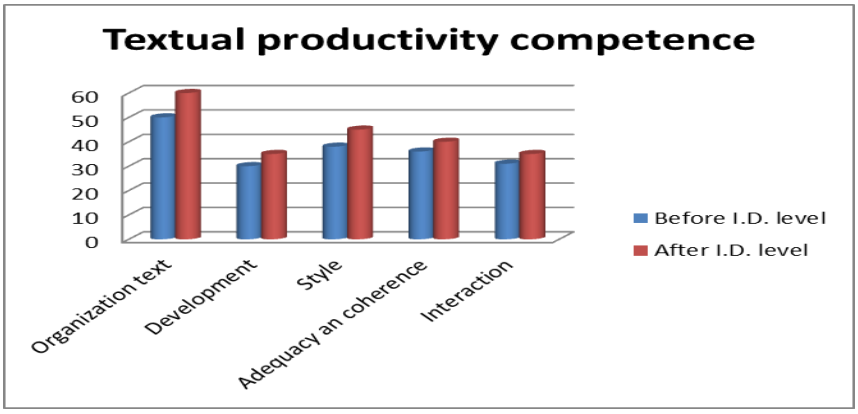


Figure 2. Textual productivity competence

Discussion & conclusions

Our research is developed from the results of a survey to analyze the degree of reading comprehension and text production in 3rd ESO D. The ability to work with small groups as Curricular Diversification Programs (Dicu in the Spanish initials) encourages application and development of a functional and meaningful methodology. The application of Project-Based Learning (ABP) promotes the ability to research, autonomy and integration with other knowledge. We check how the ABP methodology through the journalistic genre improves writing, reading comprehension and text production, while it develops affective social skills among students.

It is essential to plan the project and offer students a guide containing the objectives, tasks and issues to investigate, as well as a temporary delivery schedule of work. The ABP is presented as an alternative among teachers to act as a mediator and counselor with students and help in the project design.Es necesario saber planificar el proyecto y ofrecer al alumnado una guía que contenga los objetivos, tareas y temáticas a investigar, así como un cronograma temporal de la entrega del trabajo. El ABP se presenta como una alternativa entre el profesorado para servir de mediador y orientador con el alumnado y colaborar en el diseño del proyecto.

The involvement among teachers and interdisciplinarity of different materials that make up the high school curriculum provide the basis for the development of this methodology that encourages and promotes meaningful, autonomous and contextualized with the reality closest to student learning.

The research conducted through the journalistic genre and the uses of several sources improveexecutive functions and also their leadership skills and creativity.

With the ABP methodology through the journalistic genre we encourage enthusiasm among students, their ability to research, develop and improve their reading comprehension and written production. It is involved in the process of teaching and learning and teachers become counselors and mediators in the course of the class.

References

Arandia, M; Fernández, I. (2012). ¿Es posible un currículum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco. En *Revista de Docencia Universitaria.* Monográfico: *Innovaciones párale diseño curricular de los planes de estudio*, 10 (3), pp.99-123. Disponible en www.red-u.net

De Miguel Díaz, M. (2006). *Metodologías de enseñanzas y aprendiz aje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.

Díaz Barriga, A. F. (2005). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), pp.1-13. http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no2/contenido-arceo.pdf

García-Valcárcel, A. (2009). *Modelos y estrategias de enseñanza*. Videoconferencia presentada como parte de los documentos de la materia Modelos y estrategias de enseñanza, de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico de Monterrey.

Guerrero, E. y Calero, J. (2013). El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el grado de Educación Social. *Revista de Intervención Socioeducativa,* 53, p.73-91

Guitert, M. y Romeu, T. (2011). La formación en línea un reto para el docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 418, 77-81.

Guzmán Casas, M.ª D. (2009). Los proyectos y su secuencia de trabajo. *Revista digital Enfoques Educativos*, 38, 42-48.

Hung, D. y Nichani, M. R. (2002). Bringing communities of practice into schools: Implications for instructional technologies from Vygotskian perspectives. *International Journal of Instructional Media*, 29(2),pp.171-184. Base de datos ProQuest.

Jones, N.F., Rassmussen, C.M. y Moffitt, M.C. (1997). *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning.* Washington: American Psychological Association.

Morales, P. (2005). Implicaciones para el profesorado de una enseñanza centrada en el aprendizaje Disponible en http://www.upcomillas.es/ees/Documentos/ense%C3B1anzacentrada%20aprendizaje-pdf.

Rodríguez-Sandoval, E., Vargas- Solano, E.M., y Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y educadores*, 13 (1) ,13-25.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. LOMCE (BOE del 10/12/2013).

Trujillo Sáez, F. (2011). La competencia digital en el trabajo por tareas. *Aula de Innovación Educativa*, 200, 29-31.

Villa, A; Poblete, M. (2008). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas. Bilbao: Mensajero.

CAPÍTULO 8

ORIENTACIONES SEXUALES E IDENTIDADES DE GÉNERO DIVERSAS: COMPRENSIONES COMPLEJAS, ECOLÓGICAS Y SISTÉMICAS EN EL CURRÍCULO DE UN PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

Carlos Alberto Cuevas Ramírez

Docente Investigador Universidad Santo Tomás. Colombia

Antecedentes

La Universidad Santo Tomás como contexto de educación superior, durante los últimos 40 años ha venido desarrollando el programa de Psicología que en la actualidad es uno de los más representativos del Distrito Capital de Bogotá. Es en tal contexto donde se ha iniciado un proceso de impacto comprensivo respecto a un vacío curricular que había omitido la relación entre la disciplina psicológica y los estudios de género y diversidad sexual.

Gracias a la apertura y a la manera en la cual se motiva al cuerpo docente a proponer estrategias académicas y reflexivas respecto a fenómenos, poblaciones y áreas de intervención, ha sido posible inscribir las preocupaciones en torno a la responsabilidad que, como psicólogos, debemos asumir en procesos de intervención clínica, social y comunitaria con personas e instituciones que se han organizado en torno al sector LGBTI (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgeneristas e Intersexuales). El programa entonces acogió varias estrategias novedosas para iniciar un impacto social y académico tanto en la universidad, con los distintos dispositivos curriculares y de investigación, como con las organizaciones que se ven impactadas gracias a los convenios también investigativos y de prácticas profesionales y además con los estudiantes que desarrollan procesos formativos tanto en las aulas de clase como en sus desarrollos como psicólogos y psicólogas en formación.

En el distrito de Bogotá se han constituido aproximaciones conceptuales la comprensión de las diversas identidades de género y las múltiples orientaciones sexuales; gracias a lo desarrollos que se han construido desde los procesos legales que reglamentan los derechos y la construcción de decretos basados en el reconocimiento de necesidades particulares y diferenciales del sector LGBTI, se hace necesario conectar la academia a estos avances, con el objetivo de consolidar construcciones de conocimiento y aproximaciones éticas, en éste caso, desde la disciplina psicológica.

En el Decreto 062 de 2014 (2014) que responde a la política pública del sector LGBTI se consignan los siguientes objetivos:

- Consolidar desarrollos institucionales para el reconocimiento, garantía y restitución de los derechos de las personas de los sectores LGBTI.
- Generar capacidades en las organizaciones y personas de los sectores LGBTI para una efectiva representación de sus intereses como colectivo en los espacios de decisión de la ciudad.
- Promover una cultura ciudadana basada en el reconocimiento, garantía y restitución del derecho a una vida libre de violencias y de discriminación por identidad de género y orientación sexual.
- Posicionar la perspectiva de géneros y diversidad sexual para la formulación, implementación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas en el Distrito Capital.

Con base en estos propósitos empezaron a emerger apuestas favorables en el contexto de la universidad para apoyar éstas intenciones distritales desde los procesos pedagógicos en el programa de psicología. Antes de entrar a describir éstas apuestas, es importante hacer una definición de las orientaciones sexuales y las identidades de género.

La identidad es la construcción cultural que se genera en el marco de las relaciones sociales que marcan la diferencia entre lo propio y lo diferente en un proceso permanente de construcción subjetiva, intersubjetiva y socio-cultural. Las identidades de género se configuran en un proceso de heterodesignación (generalmente violento) y de autonombramiento (generalmente asociado con la autoconstrucción del sujeto político y social). Es decir, las identidades pueden ser impuestas desde afuera o construidas desde el individuo. Por esto, resulta difícil definir las formas de nombramiento que aluden a identidades de género". Esta definición acoge a las distintas formas de ser transgenerista: travesti, transexual, drags, etc.

Las orientaciones sexuales se definen entonces como la dirección del deseo erótico y del afectivo entre las personas, en función de su sexo. Las identidades por orientación sexual son: Homosexual, bisexual, heterosexual, algunos incluyen los asexuales o los pansexuales, personas que no tienen ninguna intención de establecer relaciones sexuales o aquellas que no tienen inconvenientes con sostener relaciones erótico-afectivas con todo el espectro de diversidad.

Apuestas Pedagógicas

Las distintas propuestas que se erigen con base en la conexión psicológica y la diversidad se organizan en procesos académicos, investigativos e interventivos.

Apuesta de formación investigativa

La primera apuesta se consolida en el Proyecto de Investigación Docente "*Hombres en Ejercicio de Prostitución: Miradas Apreciativas Desde la Psicología Sistémica con Enfoque de Género y Diversidad Sexual"* que actualmente esta construyendo la estrategia metodológica para iniciar el proceso de aplicación.

Éste interés se enmarcó en una necesidad que la Secretaría de Planeación Distrital manifestó frente al poco reconocimiento de tal ejercicio en hombres, hombres que realizan una comercialización de su cuerpo de distintas maneras: los denominados pre-pago, que ofrecen sus servicios en distintas redes sociales, tanto para hombres como para mujeres, algunas practicas de prostitución en contextos carcelarios, hombres que tienen trabajo en calle, entre otras. Existe poca información actual respecto a cómo se desarrolla tal ejercicio, cuales son las necesidades de la población y de qué manera se comprenden las relaciones, los procesos emocionales, las construcciones identitarias y si existe un red familiar que los contenga. La prostitución es un fenómeno social constante y permanente que se entiende como la comercialización del cuerpo con el fin de obtener algún beneficio que, usualmente es económico (Sotelo, 1995) su acción es generalmente asociada a problemáticas como consumo de sustancias psicoactivantes, inseguridad y enfermedades de transmisión sexual.

Éste proyecto presenta hasta el momento resultados del estado del arte, tiene en uno de sus objetivos orientar las conversaciones que la psicología sistémica y los estudios de género empiezan a desarrollar cuando se pone en excusa de relación la prostitución masculina como un trabajo visto de manera apreciativa, enfoque que David Cooperrider (2001), ha definido como la búsqueda cooperativa y co-evolucionaria de lo mejor de la gente, sus organizaciones y los contextos que los contienen. Envuelve descubrimientos sistemáticos de aquello que da vida a una organización o una comunidad, en éste caso, los hombres trabajadores sexuales.

El acercamiento a la población será apreciativo en la medida en que se propongan preguntas incondicionalmente positivas que fortalezcan las capacidades de los hombres que comercializan su cuerpo para aprender, anticipar y elevar el potencial positivo de su acción y de sus necesidades que, al ser identificadas permitan ampliar el marco de referencia de las posibilidades de inclusión en atención diferencial. La narrativa propositiva se intentará atraer por medio de entrevistas que puntúen en aspectos que favorezcan la apropiación del oficio y de su acción como prestadores de un servicio útil para un sector de la población distrital y apuntará a la consolidación de datos que serán útiles para visionar arriesgadas posibilidades frente a la construcción de políticas publicas para éstos hombres.

Se ha comprendido que en el ejercicio de la prostitución masculina, la masculinidad misma se ve impactada, dado que las maneras tradicionales de ejercer éste oficio esta encarnadas en las mujeres y en menor proporción en las mujeres trans, los hombres no son pensados como seres humanos que ofrecen su cuerpo para el comercio sexual. El género masculino ha sido tradicionalmente relacionado con posturas de poder, jerarquías verticales por encima de la mujer y que se otorga simplemente por el hecho de ser definido desde su sexo como macho. Sin embargo las masculinidades emergentes se consideran como estudios que impactan tales comprensiones rígidas

y las cuestionan, para de ésta manera, ampliar el repertorio de acciones, pensamientos y emociones que pueden ser encarnadas por los hombres respetando sus particularidades con el objetivo de transformar la mirada de hombre violento, machista y controlador (Seidler, 2006).

Frente a la prostitución masculina a nivel científico han sido poco los datos recogidos hasta el momento, siendo esto un impedimento y elemento motivador para nosotros como investigadores para conocer acerca del mismo. Se dice que en Colombia los estudios al respecto muestran cómo esta población ha sido poco atendida e invisibilizada y presenta un desconocimiento frente a la situación actual de los hombres que ejercen la prostitución (Pardo, Sánchez, Segura, y Abril, 2006). Éste fenómeno ha influido en aspectos económicos, culturales, de salud publica incluso de turismo lo cual ha potencializado el reconocimiento como sujetos responsables y garantes de derechos (Montoya y Morales, 2005)

En gran parte los estudios sobre esta temática son de tipo documental, etnográficos y de entrevistas a profundidad en los que se intentan conocer la narrativas y dinámicas sociales que son posibles explicaciones acerca de la proximidad de los hombres al trabajo sexual. Dentro los resultados encontrados en el trabajo investigativo de Pardo, Sánchez, Segura, Abril, (2006), se da cuenta que el inicio de la actividad por parte de los hombres participantes se dio por ciertas problemáticas vividas dentro del ámbito familiar, situación económica, consumo de drogas, desacuerdos en la red familiar frente a la orientación sexual.

Con base en este estado del arte se realizarán escenarios conversacionales con profesionales representantes de organizaciones que han realizado trabajo de intervención con estos hombres con el fin de adecuar los discursos de los investigadores para realizar una aproximación ética y estética, en el sentido de responsabilidad social a la cual se refiere Heinz von Foerster (2002) La participación de asistentes de investigación permitirá el acercamiento a metodologías que fortalezcan sus competencias investigativas, tanto en ordenes de recolección de información, como en aplicación de instrumentos con poblaciones diversas.

La otra apuesta en el orden de formación investigativa es el Semillero de Investigación que se ha denominado *"Problematizando el género: Perspectivas Sistémicas"*. El semillero ha trabajado durante un año y medio, inicialmente como grupo de estudio con estudiantes de 3 a 7 semestre como resultado de éste proceso se estableció un proyecto de investigación. En ese año se acogieron los estudios de Jhon Scott (2008), Judith Butler (2006), Diana Maffia (2003), y varios artículos latinoamericanos que posibilitaron un acercamiento a los modos en los cuales se ha comprendido lo masculino, lo femenino y lo trans.

Basados en la epistemología eco-eto-antropologica, la cual surge en la articulación de disciplinas que conciben al hombre como resultante de la evolución biológica y cultural, ya que acoge la idea de definición de lo humano por procesos evolutivos, y su accionar y su relación con la ecología

determina los procesos evolutivos por medio de su papel simultáneo de observador, actor y gestor. Propone que en el ser humano, los circuitos comportamentales y los contextos donde se despliegan, incluyen tanto procesos interactivos marcados por los efectos de la reflexión, la conciencia y la intencionalidad, como procesos involuntarios e inconscientes que escapan a su control. La lucha por la supervivencia, el ejercicio de la sexualidad, la maternidad y la paternidad, adoptan formas variadas, correspondientes a las diferencias culturales, a pesar de que los dispositivos biológicos son los propios de la especie (Hernández, 2008)

Por esto, la aproximación eco-eto-antropológica de los vínculos pretende comprender cómo los seres humanos somos producto y productores de su ecosistema, en complejos procesos interaccionales, que integran la cognición, la comunicación, la ecología y las variadas formas de organización familiar y social y como éste complejo de acciones impactan las construcciones sobre el género y las identidades de los seres humanos.

En tal sentido la complejidad funciona como marco de referencia que sustenta algunas comprensiones que van hilándose con la emergencia del género como una categoría borrosa y no binaria como tradicionalmente se ha descrito. La complejidad (Morin, 2010) ofrece varios Principios que permiten entender el género como un proceso de autoorganización en contexto, puede verse como un bucle recursivo donde lo femenino y lo masculino emerge en cercanías y distancias en cada persona, donde los transgenerismos permiten la encarnación en simultaneidad. Se ha comprendido que no existen maneras rígidas de vivenciar el género, va mas allá del binarismo determinista.

Al acoger la noción de sistema de Morin (2010), el género se constituye por partes que pueden ser diferentes la una de la otra, pero a la vez constituye un todo organizado, organizante y organizador. En palabras de Judith Butler (2006) es una práctica de improvisación en un escenario constrictivo que se hace para otro y para sí mismo, donde lo masculino y lo femenino se intercambia de manera contextual respondiendo a las características históricas, culturales, políticos El género se construye y se re/construye y no obedece a una relación directamente proporcional con la sexualidad, obedece a un invento continuo del ser sí mismo, un invento que es contextual y que remite a los sistemas de significación locales.

La noción de la lógica difusa enriquece tales comprensiones del semillero donde docente y estudiantes han apropiado la borrosidad como una forma de ver y no ver las maneras múltiples de ser femenino, masculino, transgénero. Al ser una alternativa a la lógica discreta ya que usa grados de pertenencia categorial en lugar de adscribirse a categorías de extremos opuestos todo-nada, blanco-negro o en éste caso femenino-masculino se descubren grados diversos de pertenencia (Ballester y Colom, 2004). La lógica binaria donde se deja fuera lo que no es ni 1ni 0 funciona el mundo occidental en el que vivimos: si se es hombre no se es mujer. Salir de la lógica binaria

implica dejar de pensar linealmente, atraer la complejidad y la ecología, y aceptar la posibilidad de que no existan universales, ni trascendencias, ni identidades fijas, (Fischer, 2003) intentar no pensar dicotómicamente, es un reto constante en los procesos de investigación en el cotidiano desarrollo del semillero.

El devenir de este proceso facilitó la organización de una investigación que ésta en curso que tiene como objetivo conversar con parejas donde uno de los miembros se defina como transgenerista para comprender de qué modo las identidades de género y las orientaciones sexuales de los miembros implicados en este sistema conyugal se ven impactadas.

Éste trabajo ha sido una construcción continua y permanente durante el ultimo año y medio y ha permitido a los estudiantes ampliar los elementos psicológicos que la disciplina ha organizado para apropiar posturas complejas de acercarse al continuo del género y sus identidades. Además ha ampliado las versiones de los estudiantes en relación a sus propias maneras de identificarse, de leer los géneros y de cuestionarse continuamente por sus prejuicios, uso de estereotipos y situaciones de discriminación que antes no eran perceptibles, creando una preocupación constante por el ejercicio que realizaran como psicólogos.

Apuesta interventiva

El proyecto de "Intervención Sistémica con Contextos de Orientaciones sexuales e Identidades de Género Diversas" propone una aproximación formativa a través de la cual se realizan consultas psicológicas que surgen en escenarios donde el foco de atención es el sector LGBTI. En dos organizaciones, Colombia Diversa y la Corporación Red Somos se ha venido desarrollando tal atención donde los psicólogos y psicólogas en formación han hecho uso del enfoque diferencial para comprender las necesidades y vicisitudes particulares que aquejan a tal sector poblacional cuando tienen una consulta individual, de pareja o familiar.

El enfoque diferencial postula que no todos los grupos poblacionales poseen igualdad real en relación a al acceso a los mismos derechos que otros grupos poblacionales y tiene como propósito diseñar e implementar programas de intervención social encaminados a lograr una mayor equidad entre los distintos grupos conformados, teniendo en cuenta características diferenciadoras, tales como género, edad, raza, étnica, condición de discapacidad, orientación política, religiosa, sexual etc. (Congreso de la República, 1993, citado por Gallo, Meneses y Minotta, (2014) . El enfoque diferencial propende por respetar la diversidad cultural, reconociendo las necesidades específicas de cada sector poblacional y, en relación a al psicología se espera que las necesidades de atención logren acomodarse y contextualizarse de tal manera que exista un legitimo reconocimiento del sufrimiento, dilema o problema que presentan las personas del sector LGBTI que se acercan a consulta.

En tal acción interventiva, que no obedece a procesos de terapia como tal sino a acompañamientos o

asesorías psicológicas, ha sido necesario crear protocolos de intervención que facilitan la acción de los psicólogos en formación y le dan estructura a la atención. Todos los procesos se esfuerzan a generar autonomía en los sistemas amparados por una psicología de la complejidad que define tal proceso como objetivo final de todo acompañamiento psicológico.

Los estudiantes hacen uso de los diálogos generativos que de acuerdo con Dora Fried Schnitman (2008) considera a la creación de significado, la experiencia y el conocimiento como procesos constructivos en los que los acontecimientos específicos, los actos y episodios que tienen que ver con demandas psicológicas y tienen la capacidad potencial de transformar las pautas de relación social desde su interior, es decir en el escenario de la consulta con los actores involucrados. Asumen una postura de respeto por la originalidad de los relatos que los invita a no renunciar a las diferencias, sin llegar tampoco al extremo de generalizaciones de las historias.

Los procesos de aprendizaje de los estudiantes han estado enfocados en la dimensión diferencial, en la resignificación de historias para el encuentro de los recursos, de lo generativo y de lo autorreferencial, proceso importante que acoge sus prejuicios, estereotipos, modos de pensar para ponerlos al servicio de la intervención. Además se han establecido comprensiones respecto a como las parejas del mismo sexo presentan ciertas especificidades al momento de ser intervenidas, como las familias puntúan las necesidades emocionales cuando un hijo o hija sale del closet, cuales son las preocupaciones vitales en relación a las orientaciones sexuales e identidades de género y de que manera se pueden comprender las construcciones identitarias de personas trans, incluyendo dilemas con niños y niñas diversas.

Apuesta académica

De todo este proceso comprensivo, que aun continua creciendo y cambiando conforme se van presentando dificultades, aprendizajes y ganancias, se ha creado una Electiva disciplinar que esta culminando su primer semestre de oferta y tuvo aproximadamente 40 alumnos de 2, 3 y 4 semestre que acogieron la invitación a participar del "Amor Complejo y Diverso: Aproximaciones Vinculares" que es un espacio académico donde confluyen las comprensiones sobre la complejidad como paradigma, la vinculación y sus operadores temporo-espaciales (Mitos, ritos y epistemes) como noción disciplinar y el amor como el concepto multidisciplinar que posibilita la conexión de tales intenciones cuando se evidencian las maneras alternativas de amar.

En este espacio se acogieron varios de los argumentos previamente descritos en éste capitulo, uniendo la noción de amor complejo que aporta Linares (2012), del amor definido de manera multifactorial. El amor es un fenómeno relacional complejo que incorpora elementos cognitivos y pragmáticos a los componentes emocionales. Existen, pues, un pensar, un sentir y un hacer amorosos que validan la sensación del amor y que denomina nutrición relacional.

Retos y conclusiones

- Posicionar de manera estable y constante una cátedra que permanentemente se ofrezca en el programa de psicología para mostrar las conexiones entre la psicología y la diversidad sexual y de identidades de género,
- Consolidar en las instituciones que funcionan como prácticas profesionales a la psicología como una manera de ampliar los procesos de ayuda que generalmente están cifrados en aspectos legales y médicos.
- Ampliar las versiones acerca de los modos apreciativos de intervenir las personas que pertenecen al sector LGBT para favorecer acciones solidarias que enfoquen las necesidades particulares evaluando siempre de manera contextual las situaciones criticas por las cuales se consulta pensando siempre en el enfoque diferencial como guía colaborativa mas no determinante, para que los estudiantes accionen de manera profesional y respetuosa en el futuro.
- Apoyar procesos de recomprensión del diagnóstico que en algunas ocasiones permanece y hace que el ejercicio psicológico sea mal comprendido debido a profesionales que aún puntúan las distintas diversidades como psicopatológicas, etapas que se pueden superar o enfermedades que tienen cura.
- Crear constantemente procesos investigativos que devengan tanto del semillero como de los trabajos de grado, que cada vez mas están mostrando interés por el sector que convoquen nociones académicas de experiencias con personas del sector que provoquen afianzamientos en los conceptos psicológicos reiterando intereses respecto a la difusión de conocimientos basados en procesos de construcción de conocimiento, basados en metodologías juiciosas y rigurosas que se proponen desde el pregrado de Psicología de la Universidad Santo Tomás.

De ésta manera se observa como la psicología sistémica muestra una apropiación amplia del género y de la diversidad sexual, que desde procesos formativos tanto en la práctica psicológica como en la investigación, construye escenarios solidarios y apreciativos de los distintos dilemas que acontecen al sector LGBTI desarrollando aproximaciones no diagnosticantes que facilitan la consolidación de conocimientos que entendidos desde el paradigma de la complejidad favorecen el desarrollo de procesos de formación, de intervención y de investigación que impactan a la comunidad académica, las organizaciones y al mismo sector LGBTI. Es posibilitar la apropiación social del conocimiento donde los científicos y académicos no deben ser indiferentes. (Maldonado, 2014).

Bibliografía

Ballester, L. Y Colom, J. (2004). Lógica difusa: una nueva epistemología para las Ciencias de la Educación. *Revista de Educación, 340*. Mayo-agosto 2006, pp. 995-1008

Butler, J. (2006). *Deshacer El Genero*. Barcelona: Paidos

Cooperrieder, D.,Sorensen, P., Yaeger, T y Whitney, D. (2001). *Appreciative inquiry: an emerging direction for organization.* Champaign: Stipes Publishing

Fischer, A. (2003) Devenires, cuerpos sin órganos, lógica difusa e intersexuales. En D, Maffia, (Comp).*Sexualidades migrantes, género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria

Fried, D. (2008). Diálogos generativos. En G. Rodríguez Fernández (comp.) (2008), *Diálogos Apreciativos: el socioconstruccionismo en acción*. País Vasco- Madrid: Instituto Internacional de Sociología Jurídica Oñati-Editorial Dykinson

Gallo, N., Meneses, Y. Y Minotta, C. (2014). Caracterización poblacional vista desde la perspectiva del desarrollo humano y el enfoque diferencial. *Investigación & desarrollo,* vol. 22, n° 2 - issn 2011-7574

Hernández, A.(2008). *Vínculos, individuación y ecología humana*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Linares, J. (2012). *Terapia familiar ultramoderna, la inteligencia terapéutica.* Barcelona: Herder Editorial

Maldonado, C. (2014). Reflexión sobre las implicaciones políticas de la complejidad. *Alpha,* Universidad Del Rosario, Numero 38

Morin, E. (2010). Complejidad restringida, complejidad general. *Estudios 93*, vol. VIII, verano 2010. Montoya, L. y Morales, S. (2005). La prostitución, una mirada desde sus actores. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6 (1), 59-71.

Pardo, L., Sánchez, A., Segura, E., y Abril, L. (2006). *Prostitución masculina: manifestaciones, características, y problemas asociados en las localidades de Mártires, Santafe y Teusaquillo de Bogotá* Tesis de pregrado no publicada. Universidad De La Salle, Bogotá. http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/13332/T62.06%20O5p.pdf;jsessionid=41CF7595906B9062CEE7C5DAE4577EE1?sequence=1

Registro Distrital (2014). *Bogotá distrito capital (Colombia).* Año 48, Número 5296, pp. 1-1

Scott, J. (2008). *Género e historia*. México: Fondo de Cultura Económica

Seidler, V. (2006). *Masculinidades, culturas globales y vidas íntimas.* Madrid: Ediciones de intervención cultural

Sotelo, C. (1995). *Aspectos psicosociales asociados a la prostitución en Colombia*. Bogota: Trabajos de grado.

Von Foerster, H. (2002). *Sistémica elemental desde un punto de vista superior*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT

CAPÍTULO 9

EL USO DE LAS TICS EN LOS MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA CLÍNICA

Donoso Calero MI.; Martin Conty JL.; Moreno Pacha AM.; Páramo García G.; Conty Serrano R.

isadoncal@hotmail.com

Introducción

La participación del colaborador de prácticas en el propio centro de trabajo de manera más ágil e inmediata, incorporando en esta aportación el registro puntual temporal de la valoración hecha la estudiante, constituye la propuesta que se presenta. Se fundamenta en la necesidad de participación que el enfermero/a que acompaña al estudiante en su trabajo debe aportar, y que por numerosas razones no siempre se encuentra presente en el momento de la evaluación. Anteriormente un estudiante tenía adjudicado un tutor que realizaba el seguimiento permanente de su aprendizaje durante toda su estancia. La figura del profesor asociado clínico, en la actualidad, no siempre coincide con el alumno/a, por lo que en realidad coordina a los colaboradores, (profesionales asistenciales que ejercen en el servicio unidad o centro donde el estudiante ejecuta sus prácticas) y son muchos los profesionales que intervienen en la enseñanza motivado por las características propias de la plantillas de profesionales, y por tanto, son los enfermeros/as quienes deben participar en la adquisición del conocimiento de alumno, de una manera motivada y entusiasta y por tanto también en la evaluación (Esteve y Alsina, 2010). El diseño del formulario que presentamos digitalizado, permite adecuarlo a cada unidad asistencial, donde los estudiantes realizan las prácticas clínicas, por lo que la coherencia e idoneidad de la evaluación, proporcionaría una mejora al proceso de la evaluación de sus prácticas.

Este instrumento informático nos permitiría:

• Facilitar a todos los colaboradores de los estudiantes la participación, la valoración del aprendizaje autónomo, reduciendo las reuniones para la revisión y evolución que no siempre se pueden llevar a cabo y en las que puede así participar todos los profesionales.

• Recoger en tiempo y forma, la opinión que los profesionales hacen, sin excluir la valoración de los profesores asociados responsables del estudiante.

• Dejar registro de la participación de los colaboradores, pudiendo valorar la habilidad y destreza del enfermero/a respecto a la didactica y evaluación, estimando a su vez, las necesidades de formación para estos.

• Proporcionar a los profesores asociados, un conjunto de opiniones y valoraciones de los profesionales colaboradores sobre la estancia y actividades de los estudiantes, con los que en ocasiones no se puede mantener contacto frecuente por cuestiones de horarios, turnos, dispersión, etc. etc.

• Garantizar la privacidad de los datos emitidos por los colaboradores, al no tener el formulario opción de retorno, ni recuperación de datos una vez emitidos.

• Seguridad de los datos emitidos. El responsable del instrumento informático es solamente el/la profesor/a de la universidad depositaria de la base de datos generados por este instrumento, y que comparte con el profesor asociado clínico.

• Proporcionar a los estudiantes una mayor claridad en el conjunto de la evaluación, al ser conscientes de quien ha emitido los juicios de valor sobre la prácticas del alumno/a, al dejar registro de esas calificaciones, tanto numéricas como en formato texto.

• Disponer de un registro informático de la evaluación, diseñado ad hoc en cada unidad asistencial, donde mejore la relación teoría practica o simplemente se amplíe la coherencia de la evaluación.

• Facilitar a la institución la relación rigurosa de participantes en la docencia, con la temporalidad, dedicación e interés, etc. a efectos de cumplimento de objetivos, acreditación y otros (Navarro Puerto et al., 2005; MEC, 2006; ANECA, 2015).

Objetivos

Objetivo general: Compartir con los profesores colaboradores de práctica clínica, tutores y profesores asociados clínicos, la evaluación de las prácticas clínicas (Marcelo, et al., 2014).

Objetivos específicos:

- Disponer de un instrumento rápido de autoevaluación para el reconocimiento de las opciones de mejora.
- Compartir en el diario reflexivo las experiencias prácticas con los profesores colaboradores del entorno asistencial.
- Obtener el reconocimiento directo de los profesores colaboradores, registrando su valoración puntual.
- Mejorar la custodia de los testimonios de los profesores colaboradores sobre la evaluación.

Metodología

Nos encontramos en un momento de profundos cambios en el terreno educativo. Las Tic han revolucionado el ámbito de la educación como también otros muchos entornos. Tanto profesorado como estudiantes deben ser conscientes de las exigencias del futuro, que sin lugar a dudas se

alcanzarán con la inversión tanto individual como institucional en tecnología de vanguardia, facilitando así el desarrollo formativo de los estudiantes. La metodología propuesta en la construcción del prototipo de sistema informático para la gestión de comunicación con los profesores colaboradores clínicos consta de las siguientes etapas, basada en la propuesta expuesta por (Mariño y Godoy, 2014).

- Análisis y diseño de un sistema informático para la evaluación, integrando conceptos previamente estudiados, seleccionados y adoptados para su utilización, con miras a su implantación.
- Análisis de factibilidad, de requerimientos funcionales y no funcionales del sistema, definición de limitaciones tecnológicas. Se definirá la herramienta y se determinará su factibilidad en el ciclo de existencia desde la perspectiva de la relación costo-beneficio.
- Desarrollo de las exigencias del prototipo. Se detallarán las funciones solicitadas, las interfaces y el rendimiento del producto (Lores, 2002; Mariño, 2012).
- Descripción de la seguridad y accesibilidad de la información, manipulación de los datos etc.
- En el producto desarrollado inicialmente con Google Drive se definirán distintos perfiles de usuarios, cuyas funciones se representarán en diagramas proporcionados por modelos y técnicas de diagramas de secuencias, entre otros (Navarro, et al., 2009).
- Descripción de interfaces. Los diferentes perfiles de usuarios (colaboradores de prácticas clínicas, profesores asociados clínicos, profesores titulares de la asignatura etc. a la cual estará dirigido el diseño de la herramienta informática del sistema informático.
- El propósito de este diseño es contar con interfaces centradas en los usuarios, rescatando conceptos de accesibilidad (Navarro y Fonseca, 2009; Segovia, 2013).
- Decisión sobre el acceso compartido de la base de datos.
- Diseño del prototipo. Establecimiento de condiciones del usuario, y funcionalidades. - Análisis detallando de su utilización.
- Selección de las herramientas más apropiadas.
- Desarrollo, a partir de la experiencia desarrollada, y análisis de la calidad en el proceso de desarrollo.
- En el momento actual se espera poder proceder a la implementación y evaluación de los resultados con el sistema informatizado.
- Como todo proceso de desarrollo de producto informático, se realizará la implementación, previendo su posterior evaluación con el propósito de generar información de realimentación.

Resultados

El cuestionario de evaluación on line, constituye un depósito de registros donde se guardan las evaluaciones que sistemáticamente se realizan de los estudiantes. La base de los datos es manejada

y compartida por el profesor asociado y el profesor de la universidad, con la finalidad de reconocer de manera rápida la evolución del estudiante en cada memento. El estudiante participa con la plantilla que aparece en la imagen, donde se autoevalúa y reconoce el alcance de la adquisición de sus competencias. Al finalizar el periodo de prácticas clínicas, puede revisar su trayectoria y los acontecimientos que han establecido su evolución en el entorno asistencial donde se ha producido su aprendizaje. Entre las características principales de este método, podemos señalar que el estudiante una vez ha efectuado su registro de autoevaluación, no puede recuperar los datos que solo quedan en el archivo del profesor, donde solo este tiene acceso.

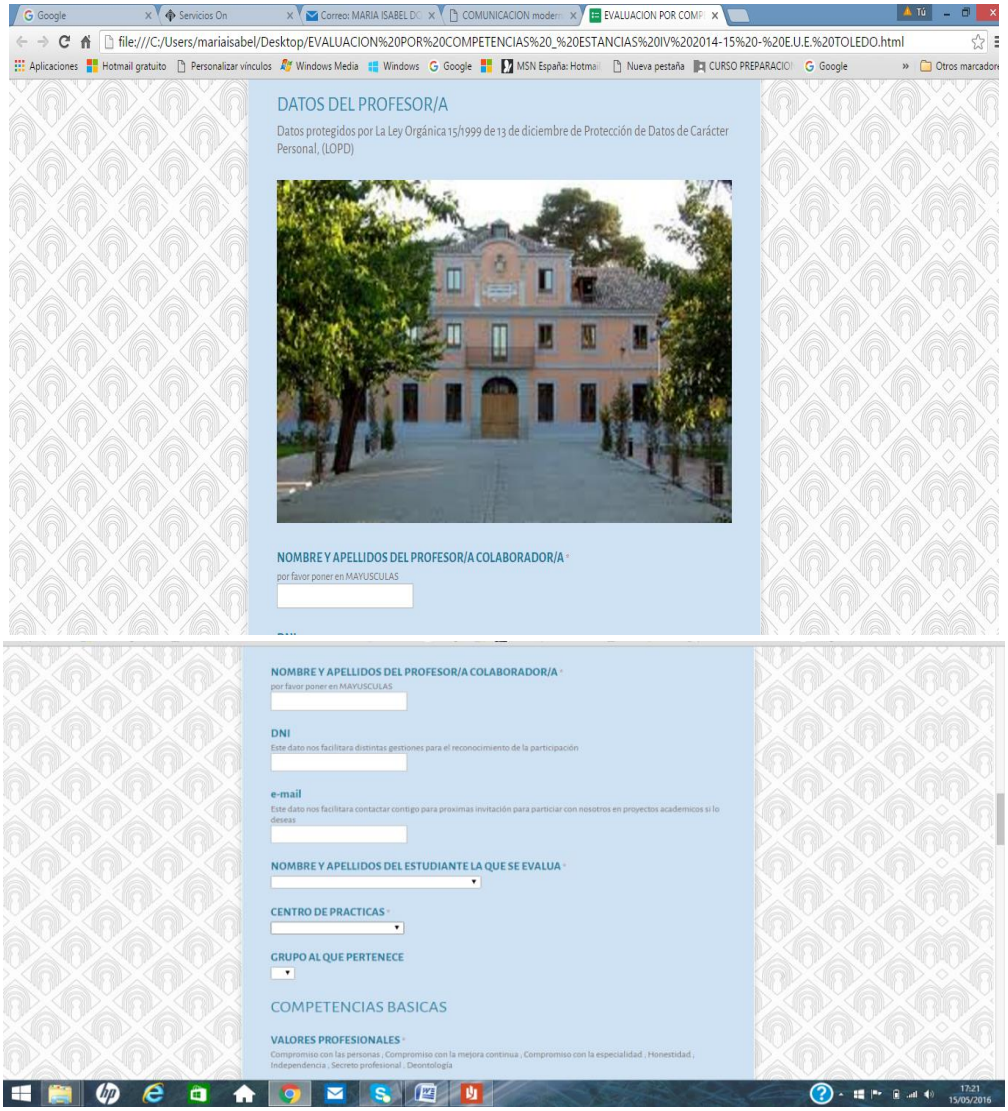


Figura 1. Filiación. Elaboración propia

Si cualquier persona ajena a la autoevaluación del estudiante accediera a la misma, tampoco puede importar los datos acumulados en el archivo del profesor, aunque sí podría emitir una nueva evaluación si la anterior hubiera sido incorrecta o imprecisa, pero el sistema le exigiría una identidad que puede posteriormente ser contrastada y/o eliminada si no procede. Para paliar esta

debilidad, el profesor contrasta las autoevaluaciones en diferentes momentos del desarrollo de la asignatura “Estancias Clínicas” o Practicum, así como las evaluaciones de los estudiantes cuando estos cambian de grupo y compañeros o unidad asistencial. La aportación del profesor asistencial que se encuentra en el entorno hospitalario o de Centro de Salud, se contrasta durante la actividad clínica. La observación del profesor en los momentos presenciales es igualmente determinante, ya que el estudiante en ocasiones no sabe si la jornada siguiente compartirá con el mismo profesor colaborador su actividad, y si este permanecerá o no, por diferentes motivos, con el estudiante en su entorno clínico.

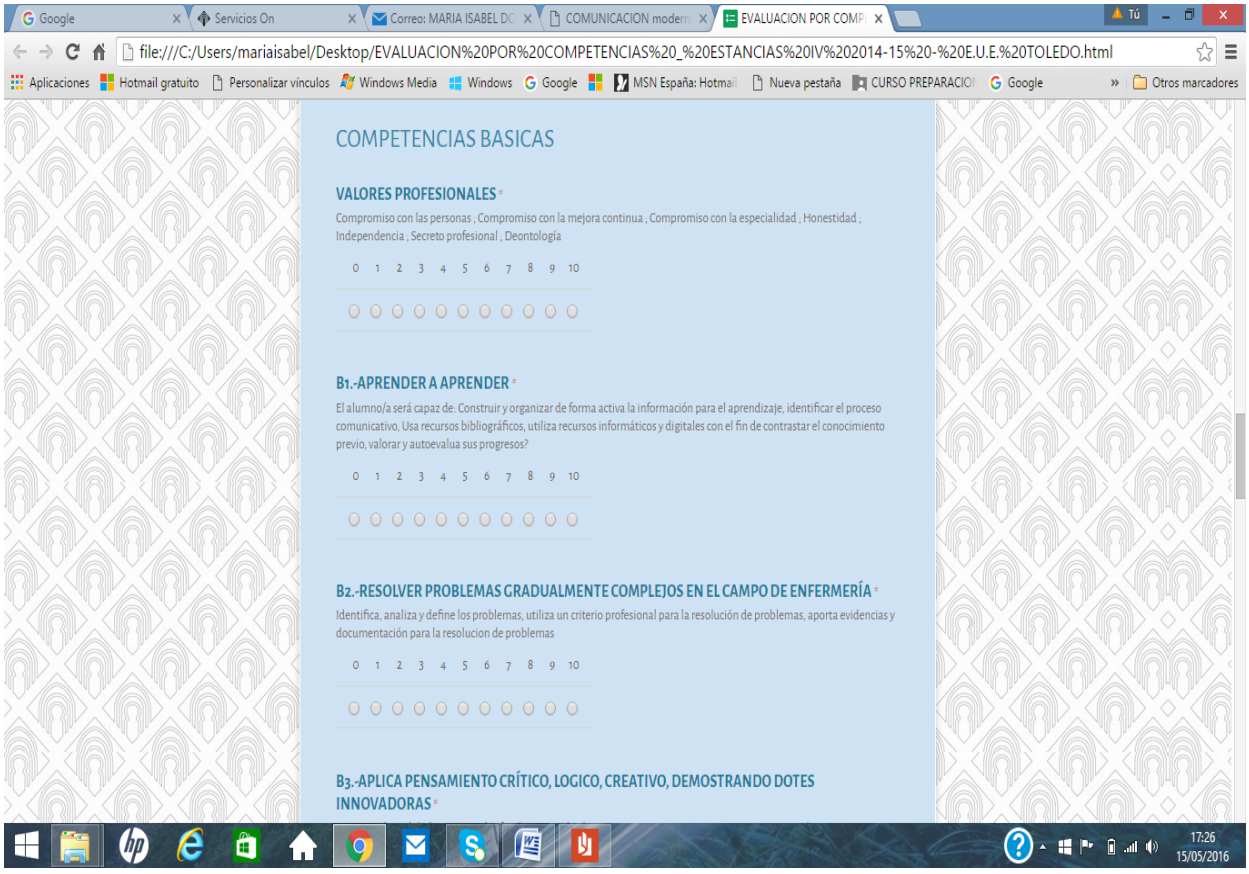


Figura 2. Valoración de competencias. Elaboración propia

Conclusiones

El profesorado del proyecto elaborará el diseño de las herramientas informáticas aplicable en el ámbito asistencial para mejora la evaluación de los estudiantes de prácticas clínicas. Un diseño que con posterioridad se comparte con los colaboradores de la práctica y nos permite ir midiendo las valoraciones y aportaciones de todos los profesionales comprometidos en la docencia asistencial. La experiencia tanto de implantación como de desarrollo de este nuevo formato digital para la evaluación de las prácticas clínicas, ha resultado muy satisfactoria entre los profesores del ámbito clínico, si bien, está previsto comenzar a recoger datos precisos sobre el nivel de satisfacción, en el

comienzo del curso académico 2016-2017, en el comienzo de sus Estancias Clínicas. La posibilidad de realizar una evaluación con una comunicación muy fluida que permita al docente académico estar al tanto del desarrollo de las competencias por parte del estudiante, facilita ciertos beneficios al docente asistencial. Las cualidades de los docentes clínicos que favorecen la evaluación a los profesores asociados y tutores, son medidas, a través del currículo y la experiencia. Sin embargo la capacidad docente en ocasiones es una oportunidad de motivación y mejora entre los profesionales de cualquier condición (antigüedad, experiencia etc.). En los primeros ensayos y estimación para la puesta en marcha del procedimiento los profesores colaboradores manifiestan que algunos aspectos cualitativos observados durante los procedimientos, son reflejados con mayor precisión si la evaluación se realiza durante la jornada presencial, y que no siempre son fáciles de memorizar cuando la evaluación se realiza transcurrido un periodo de tiempo variable. Para el profesor colaborador se proporciona tranquilidad y seguridad de la comunicación, el amparo y asesoramiento ante la realización de la evaluación clínica, a través de los registros sistematizados que constituyan una base documental para el profesor asociado, la gestión del tiempo del profesor colaborador es también un factor importante a tener en cuenta, tanto para el estudiante como para el tutor. En la búsqueda de la eficacia y rigor de la evaluación de la práctica clínica en entornos tan dispersos tanto las instituciones, estudiantes y profesionales han realizado un juicio de valor previo muy positivo respecto al procedimiento. La utilización de las nuevas tecnologías no obstante no está exenta de dificultades, que cada día se van resolviendo con gestión del conocimiento y una labor persistente de instituciones y recursos humanos para la formación, actualización y aplicación de las nuevas tecnologías que incremente la calidad, claridad y transparencia. Las naturales resistencias son las que surgen ante todos los cambios, implantaciones, reciclaje, etc. que requieren adaptaciones y necesaria formación. El profesorado es el principal motor en todos los sentidos y ante todas las iniciativas, metodologías, creatividad, e innovación, se requiere de un proceso de formación para el manejo ágil y eficaz de las distintas herramientas y aplicaciones. La formación respecto de las TICs, es en la actualidad un reto que todos debemos afrontar por su vertiginoso desarrollo y su complejidad en ocasiones. Por este motivo la elección de instrumentos sencillos que facilitan a los estudiantes y a los profesores, garantías, agilidad, accesibilidad, recursos, y adaptabilidad constituye una ventaja indiscutible.

Bibliografía

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2015). *Libro blanco del título de grado en enfermería.* Disponible en: http://www.aneca.es/activin/activin_conver_LLBB.asp

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2015). Libro Blanco. Título de Grado en Enfermería. Disponible en: http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_ jun05_enfermeria.pd

Esteve, O. y Alsina, Á. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. En O. Esteve, K. Melief y Á. Alsina, *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 7-18). Barcelona: Editorial Octaedro.

Lores, J. (2002). La interacción persona-ordenador. AIPO.

Marcelo, C., Yot, C., Mayor, C., Sánchez, M., Murillo, P., Rodríguez, J.M. y Pardo, A. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? *Revista de Educación*, 363, 334359.

Mariño, S., Godoy, M., Acevedo, J., Alfonzo, P., Gómez Solis, L. y Fernández Vazquez, A. (2012). Estudio de accesibilidad web en el marco del proyecto "Tecnologías de la información y comunicación como herramientas del desarrollo local" (pp.389-391). Argentina.

Mariño, S.; Godoy, V. (2013). Sistemas y TIC: Técnicas y herramientas. *PI f013-11 Acreditado por la SGCyT. UNNE. Resol. 142/12.*

MEC (2006). Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster. *Documento de Trabajo*. Disponible en: http://www.eees.ua.es/

Navarro Puerto, M.A., Ruiz Romero, F. , Reyes Domínguez, A. , Gutiérrez Ibarlucea, I., Hermosilla Gago, T., Alonso Ortiz del Río, C., et al. (2005). ¿Las guías que nos guían son fiables? Evaluación de las guías de práctica clínica españolas. *Rev Clin Esp.* 205, 533-40.

Navarro, I.; Fonseca, D. (2009). Accesibilidad web en entornos culturales. *Anuales de la 8º Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática - CISCI*. Disponible en http://www.iiis.org/CDs2009/CD2009CSC/CISCI2009/PapersPdf/C205OK.pdf.

Rico Iturrioz, R., Gutierrez-Ibarluzea, I., Asua Batarrita, J., Navarro Puerto, M.A., Reyes Dominguez, A., Marín León, I., et al. (2004). Valoración de escalas y criterios para la evaluación de guías de práctica clínica. *Rev Esp Salud Publica*. 78, 457-67.

Rumbaugh, J.; Booch, G.; Jacobson, I. (2007). El Lenguaje Unificado de Modelado. Manual de Referencia. Ed. Pearson Educación.

Segovia, C. (2013). Accesibilidad e Internet... para que todas las personas, con distintas capacidades o recursos, puedan acceder a Internet. Disponible en http://www.archena.es/files/accesibilidad_e_internet.pdf .

CAPÍTULO 10

LA DISTANCIA SOCIAL EMISOR-RECEPTOR Y LA ESCRITURA DE LOS MENSAJES DE MÓVIL

Fernando García Andreva

Universidad de La Rioja

Introducción

Desde hace tiempo, ha llamado la atención el impacto social que ha provocado la utilización de los dispositivos móviles, en especial, los teléfonos, en nuestra vida cotidiana. Al tratarse de un instrumento esencialmente comunicativo, ha favorecido exponencialmente las interacciones lingüísticas, permitiendo además un mayor control de esos intercambios, hecho que, entre otras consecuencias, ha deparado unos hábitos, normalmente perjudiciales, de realización simultánea de tareas (Baron, 2008).

Existen muchos estudios que centran su interés, en consecuencia, en las implicaciones cognitivas que lleva aparejado el empleo de estas tecnologías. En concreto, una de las que más ha preocupado desde hace ya dos décadas tiene que ver con las repercusiones en el ámbito educativo del llamado *lenguaje del móvil* o la *comunicación digital*, pues se ha visto en estas herramientas comunicativas una amenaza para diversas competencias lingüísticas, especialmente la ortográfica. Algunos, no obstante, han querido ver en las modas de escritura una muestra de creatividad, flexibilidad y practicidad en el uso de la lengua (Parrilla, 2008, p.132).

La comunicación mediada por ordenador, y en concreto la mantenida por escrito mediante los teléfonos móviles suelen presentar unas características particulares. Existen autores que, defensores de la dicotomía oralidad-escritura, ven en estos intercambios una especie de género mixto, una tipo de escritura de la oralidad (Crystal, 2008; Hutchby & Tanna, 2008; Dresner & Herring, 2012). Sin embargo, otros no encuentran base científica en dicha dicotomía (Bustos Tovar, 1995; Briz Gómez, 2005) y abogan por abandonar la ilusión de que lo oral es homogéneo y la tentación de reducirlo a lo espontáneo, así como evitar la confusión entre lo escrito y lo editado (Blanche-Benveniste, 1998). En ese sentido, resulta más productivo establecer las claves que modulan las interacciones entre la proximidad y la distancia comunicativas: ámbito privado frente a público, receptor familiar frente a no familiar, emotividad fuerte frente a débil, etc. (Koch, 2001).

Por esa razón, la presente investigación, una más sobre la comunicación adolescente mediante los teléfonos móviles, ha querido indagar, precisamente, en un aspecto menos tratado: la relación entre la distancia social emisor-receptor y su alcance en la práctica de la escritura en mensajes de texto.

Objetivo

El objetivo de este estudio exploratorio se sintetiza en la evaluación de las creencias de un grupo de alumnos de 3.º de ESO de Logroño (La Rioja) sobre la escritura de sus mensajes de móvil dirigidos a determinados tipos de destinatarios y en el análisis de los rasgos caracterizadores reales de dichos textos, a la luz de algunas de las variables sociales comunicativamente más relevantes.

Metodología

Para la realización del estudio se llevó a cabo una encuesta entre abril y mayo de 2015 en dos centros educativos de Logroño a un grupo de estudiantes de 3.º de ESO, de edades comprendidas, principalmente, entre los 14 y los 15 años. La encuesta se entregó íntegramente en dos formatos diferentes: en papel y digital[4]. Esta particularidad permitió el cotejo de los datos obtenidos a partir de uno y otro soporte de manera que no solo se analizó el contenido de dichas encuestas, sino sus características formales, hecho especialmente relevante a la hora de contrastar las similitudes y diferencias en torno a los usos lingüísticos seleccionados. La encuesta, por otro lado, se completaba en el transcurso de una hora de clase y se componía de dos partes:

1. Fase de escritura: los alumnos debían escribir con el mayor realismo, previa instrucción, 16 mensajes de texto dirigidos a 4 tipos de destinatarios sobre 4 temas escogidos y satisfaciendo 4 importantes funciones comunicativas seleccionadas del *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006: cap. 5): pedir información, expresar opiniones, influir en el interlocutor y agradecer. En relación con la comunicación en internet, afirma Pano (2008: 45) que «los diversos grados de jerarquía y de familiaridad que existen entre los interlocutores determinan también los aspectos situacionales y lingüísticos de los mensajes, más allá del hecho de tener a disposición 'solamente' la escritura o de que los interlocutores no puedan verse». Por ello, los 4 perfiles de destinatarios representaban personas de igual o distinto estatus que los estudiantes y mayor o menor trato de familiaridad, según se ilustra en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Perfiles de destinatarios de los mensajes de texto durante la encuesta*

Destinatario	Ejemplo	Estatus	Familiaridad	Tema
Perfil A	Amigo/a, pareja	=	+	Compra de una bici / prenda
Perfil B	Padres, tíos cercanos	≠	+	Asistencia a un concierto
Perfil C	Compañero/a (no amigo)	=	–	Realización de los deberes
Perfil D	Familiar lejano	≠	–	Hospedaje en su domicilio

2. Fase de rellenado de datos: los alumnos debían responder a una serie de preguntas sobre los siguientes aspectos: a) uso del teléfono móvil; b) uso del corrector ortográfico; c) frecuencia de escritura de mensajes de texto; d) frecuencia de uso de diferentes canales de comunicación digital;

[4] La encuesta digital se llevó a cabo mediante los teléfonos móviles personales de los alumnos, utilizando la aplicación gratuita *Socrative Student*.

e) frecuencia de comisión de algunos errores ortográficos y de empleo de determinados recursos y usos gráficos; f) influencia que ejercen sobre los mensajes de los estudiantes sus destinatarios, especialmente en términos de naturalidad en la expresión y de revisión textual; y g) percepción sobre su conocimiento de las normas ortográficas.

La muestra quedó compuesta por 60 individuos, que completaron en total 960 mensajes de texto, y se consideraron las siguientes variables:

Tabla 2. *Variables analizadas y su porcentaje de representación en la muestra*

Sexo	50 % hombre		50 % mujer
Centro educativo	50 % público		50 % privado
Soporte de encuesta	50 % en papel		50 % en móvil
Edad	43 % 14 años	37 % 15 años	20 % más de 15 años
Nacionalidad	94 % española		6 % otra
Población	88 % urbana		12 % rural

Resultados

Frecuencia de escritura y plataformas de comunicación mediante el móvil

Como era de esperar, prácticamente todos los estudiantes eran usuarios de móvil (98 %). En términos globales, manifestaron que enviaban entre 30 y 60 mensajes diarios a través de diferentes canales comunicativos. Si bien este dato es meramente orientativo, las cifras pueden estimarse como normales considerando que, según Richter (2014), solo en *WhatsApp* la media mensual de envíos en 2014 fue de 1267 mensajes (más de 42 diarios).

Por otro lado, la plataforma de mensajería más utilizada por los estudiantes fue, precisamente, la aplicación *WhatsApp*, muy por delante de *Twitter*, *Instagram* o *Facebook* (Tabla 3). En el lado opuesto se sitúa la escritura de SMS, una práctica poco a poco decreciente, como refleja su escaso uso en la encuesta. Este último resultado constata un cambio evidente que arrancó con la implantación de los teléfonos *inteligentes* y el consecuente surgimiento de aplicaciones informáticas de comunicación[5], que han deparado un cambio importante en los hábitos de escritura en soporte electrónico. Ello hace que los estudios sobre mensajes de textos basados en SMS no sean «directamente aplicables al actual contexto de escritura digital con los programas que no limitan el espacio a un número limitado de caracteres y no cargan un coste económico por cada mensaje» (Vázquez-Cano, Mengual-Andrés, & Roig-Vila, 2015, pp.84-85). Hoy en día no existe una necesidad económica de abreviar caracteres, más allá del dudoso ahorro de tiempo que pueda suponer; asimismo, los programas de mensajería actuales permiten auténticos diálogos y conversaciones grupales, pragmáticamente más similares a las interacciones cara a cara gracias a

[5] Mención especial merece la aplicación *WhatsApp*, que desde su aparición en 2009 no ha parado de crecer a un ritmo vertiginoso. En 2015, cerca de 1000 millones de usuarios mandaron 30 mil millones de mensajes diarios con esta plataforma, frente a 23 mil millones de SMS. Otra marca de *Facebook*, la aplicación *Messenger*, está, por el momento, en cifras ligeramente inferiores a las de *WhatsApp*, aunque se prevé un crecimiento superior a este a corto o medio plazo (McGoogan, 2016).

diversos recursos gráficos (Dresner & Herring, 2012), y con la posibilidad de intercambiar archivos multimedia.

Tabla 3. *Valores de frecuencia de uso de distintos canales de comunicación en teléfonos móviles*
1=Nunca | 2=Alguna vez | 3=Término medio | 4=Frecuentemente | 5=Siempre

	Sexo		**Edad**			**Nacionalidad**		**Población**		
	H.	M.	14	15	+15	Esp.	Otras	Urb.	Rur.	Total
WhatsApp	4,6	4,6	4,6	4,9	4,1	4,7	4	4,6	4,7	4,6
Twitter	2,2	2,6	2,4	3,2	1,7	2,4	2,0	2,3	2,8	2,4
Instagram	1,9	2,1	2	1,9	1,5	2,0	1,0	2,0	1,8	2,0
Facebook	1,4	1,7	1,6	1,6	1,7	1,5	2,7	1,6	1,4	1,6
SMS	1,2	1,5	1,3	1,5	1,1	1,3	1,5	1,4	1,1	1,3
Otras	1,3	1,2	1,2	1,2	1,4	1,2	1,3	1,2	1,6	1,2

Percepción sobre la influencia del destinatario en la naturalidad y revisión de los mensajes

Una de las preocupaciones más razonables en relación con el posible impacto negativo de los hábitos de escritura en soporte electrónico podría relacionarse con una hipotética indistinción en los estudiantes a la hora de redactar un texto dirigido a diferentes destinatarios, o en un contexto académico. En otras palabras, sería preocupante que escribiesen siempre del mismo modo, entendiendo por tal una variedad informal, que es la predominante en las plataformas de comunicación en teléfonos móviles. Por ello, en este apartado se han tenido en cuenta tres cuestiones: 1) ¿en qué medida les importa a los encuestados lo que piensen los distintos destinatarios de su forma de escribir?; 2) ¿en qué medida se expresan con naturalidad (esto es, sin detenerse mucho a pensar y estructurar su discurso) en sus mensajes en función de los interlocutores?; y 3) ¿en qué medida revisan su ortografía en sus mensajes a los distintos receptores? (Tabla 4).

Sobre la primera cuestión, los encuestados otorgaron entre poca importancia y la normal a lo que de sus mensajes piensen los distintos tipos de destinatarios, sin diferencias muy notables entre ellos. No obstante, se observa que fue más influyente el estatus de estos que la familiaridad, pues sobre el estatus se marcaron diametralmente la menor repercusión (perfil C)[6] y la mayor (perfil D).

Respecto a la segunda pregunta, los resultados reflejaron que los estudiantes se expresan con mayor espontaneidad y fluidez en sus escritos ante receptores cercanos, todo lo contrario que con quienes no tienen esa familiaridad. Asimismo, como es lógico, se destacó una mayor naturalidad expresiva en los mensajes enviados a personas de perfil A. Es relevante, aunque también esperable, la menor fluidez comunicativa provocada a la hora de dirigirse a personas con perfil D, hecho que podría relacionarse con una mayor estructuración de los enunciados o un uso más meditado de la lengua.

En relación con el tercer interrogante, se refrenda lo comentado para el primero, y es que los estudiantes muestran, en general, una mayor predisposición a revisar ortográficamente sus mensajes cuando se destinan a personas cuya opinión o referencia consideran relevantes, y viceversa. Así, de

[6] Para esta y para las siguientes referencias a perfiles de destinatarios, v. Tabla 1.

nuevo, se comprueba que el estatus del destinatario es más determinante que su familiaridad: se revisa *poco* ante interlocutores de perfil C, pero cuando se trata de receptores de perfil D la revisión es casi *frecuente*.

Tabla 4. *Percepción sobre la influencia del destinatario en la naturalidad y revisión de los mensajes*

1=Nada ǀ 2=Poca ǀ 3=Término medio ǀ 4=Bastante ǀ 5=Mucha

1. Importancia dada a lo que otros piensen de sus mensajes		Estatus del destinatario			Familiaridad con el destinatario
		=	≠		
Sexo	H	2,2	2,4	+	
		1,8	2,9	–	
	M	2,8	3,0	+	
		2,3	3,2	–	
Edad	14	2,0	2,5	+	
		2,0	2,9	–	
	15	2,9	3,0	+	
		2,3	3,3	–	
	+15	2,5	2,7	+	
		1,8	2,8	–	
Centro	Pb.	2,6	2,8	+	
		2,2	2,8	–	
	Pr.	2,3	2,7	+	
		1,9	3,3	–	
Población	Ur.	2,4	2,7	+	
		2,0	3,0	–	
	Ru.	3,0	3,3	+	
		2,4	3,3	–	
TOTAL		2,5	2,7	+	
		2,1	3,1	–	

2. Naturalidad expresada en la mensajes según el destinatario		Estatus del destinatario			Familiaridad con el destinatario
		=	≠		
Sexo	H	4,0	3,4	+	
		3,3	2,7	–	
	M	4,4	4,0	+	
		3,4	2,8	–	
Edad	14	4,2	3,8	+	
		3,3	2,9	–	
	15	4,1	3,9	+	
		3,5	2,5	–	
	+15	4,2	3,0	+	
		2,9	2,8	–	
Centro	Pb.	4,1	3,6	+	
		3,5	2,8	–	
	Pr.	4,3	3,7	+	
		3,1	2,7	–	
Población	Ur.	4,1	3,6	+	
		3,4	2,8	–	
	Ru.	5,0	3,8	+	
		2,8	2,4	–	
TOTAL		4,2	3,7	+	
		3,3	2,7	–	

3. Revisión de la ortografía según el destinatario		Estatus del destinatario			Familiaridad con el destinatario
		=	≠		
Sexo	H	2,2	2,7	+	
		2,0	3,2	–	
	M	2,3	3,1	+	
		2,4	4,2	–	
Edad	14	1,9	2,7	+	
		2,0	3,4	–	
	15	2,4	2,9	+	
		2,2	4,0	–	
	+15	2,7	3,2	+	
		2,5	3,8	–	
Centro	Pb.	2,7	2,9	+	
		2,6	3,6	–	
	Pr.	1,8	2,8	+	
		1,8	3,8	–	
Población	Ur.	2,2	2,9	+	
		2,1	3,7	–	
	Ru.	3,0	3,0	+	
		2,7	3,9	–	
TOTAL		2,3	2,9	+	
		2,2	3,7	–	

Fenómenos antinormativos y recursos textuales de los mensajes

A continuación, se muestran las ocurrencias y porcentajes de aparición de distintos fenómenos antinormativos[7] clasificados por niveles lingüísticos (Tabla 5): ortografía (incluye erratas), fonética, gramática y léxico (únicamente extranjerismos superfluos); además, se aporta la correspondiente información relativa a los prácticas textuales propias de este tipo de mensajes, como las expresiones enfáticas, las abreviaturas y los recursos gráficos (*emojis* y emoticonos).

[7] El listado completo de fenómenos y recursos es muy extenso, por lo que simplemente se apuntan en la tabla algunos de los más relevantes.

Tabla 5. *N.º de casos y porcentaje de fenómenos antinormativos y recursos textuales de los 960 mensajes*

Fenómenos antinormativos y recursos textuales	Sexo				Centro				Encuesta			
	Hombre		Mujeres		Público		Privado		Móvil		Papel	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
1. ORTOGRAFÍA	1724	48	1889	52	1546	43	2067	57	1959	54	1654	46
Grafías - Ausencia y presencia de *h* - Motivada: *k* = *c*; x = *ch*; etc. - Inmotivada: *b* por *v*; *j* por *g*; etc.	127	52	118	48	93	38	152	62	124	51	121	49
Tildes - Ausencia de tilde prosódica - Ausencia de tilde diacrítica; etc.	437	51	422	49	350	41	509	59	475	55	384	45
Puntuación - Ausencia de punto - Ausencia de coma - Ausencia de signos de inter.; etc.	976	48	1066	52	874	43	1168	57	1123	55	919	45
Mayúscula y minúscula erróneas	94	49	98	51	101	53	91	47	50	26	142	74
Unión y separación errónea de palabras	40	25	118	75	65	41	93	59	102	65	56	35
Erratas - Grafías - Espacios	41	39	64	61	56	53	49	47	80	76	25	24
Otros	9	73	3	27	7	64	5	36	5	45	7	55
2. FONÉTICA - Apócopes, síncopas, aféresis - Contracciones de artículo; etc.	22	55	18	45	9	23	31	77	20	50	20	50
3. GRAMÁTICA - Ausencias de artículo - Ausencias de preposición - Discordancias y anacolutos; etc.	33	58	24	42	25	44	32	56	27	47	30	53
4. LÉXICO Extranjerismos superfluos	3	13	20	87	16	70	7	30	13	56	10	44
5. RECURSOS TEXTUALES	238	28	615	72	365	43	488	57	537	63	316	37
Expresiones enfáticas - Repetición de letras - Uso de mayúsculas	93	27	246	72	143	42	196	58	232	68	107	32
Abreviaturas	95	45	118	55	56	26	157	74	94	44	119	56
Emojis y emoticonos	50	17	251	83	166	55	135	45	211	70	90	30

No es este el lugar para realizar un comentario detallado de los resultados obtenidos, pues sería necesariamente dilatado. Baste aquí con señalar el elevado número de errores ortográficos encontrados (3613), especialmente en el uso de la puntuación (2042) y de las tildes (859). Es también oportuno indicar que la escritura mediante teléfonos móviles, frente al papel, recibió un mayor volumen de incorrecciones, concretamente, y por orden, en los siguientes fenómenos: erratas (80/25), incorrecta unión y separación de palabras (102/56), puntuación (1123/919) y tildes (475/384).

Por otro lado, un aspecto de considerable importancia en la competencia ortográfica, y, por tanto, de gran repercusión en el terreno educativo, lo constituyen las posibles consecuencias de habituarse o no al uso de los correctores de ortografía que, activados o desactivados, están instalados en la mayoría de los teléfonos móviles inteligentes. El análisis contrastado de los errores encontrados en dicha competencia revela unos resultados impactantes (Tabla 6) y da pie a la reflexión: a) los

mensajes más incorrectos se escribieron en móvil sin el uso del corrector; b) los mejor escritos se redactaron en papel por estudiantes que no usan corrector; c) los alumnos que usan habitualmente corrector, escriben peor en papel; d) los estudiantes que no usan habitualmente corrector, escriben mejor en papel que los que sí lo usan.

Es decir, los resultados apuntan a un efecto negativo del empleo del corrector ortográfico, quizá debido a una mayor relajación en la práctica de los conocimientos de ortografía (Parrilla, 2008: 134). Un empleo didácticamente guiado y controlado de esta herramienta, sin embargo, puede convertirse en un «excelente instrumento para la reflexión ortográfica» (Gómez Camacho, 2007: 164).

Tabla 6. *Relación entre los errores ortográficos y el uso habitual del corrector*

		Uso habitual del corrector ortográfico por el estudiante					
		Sí			**No**		
Soporte encuesta	**Fenómenos ortográficos**	**Errores totales**	**Individuos**	**Errores individuales por mensaje**	**Errores totales**	**Individuos**	**Errores individuales por mensaje**
Móvil	Grafías	52	18	0,2	72	12	0,4
	Tildes	260	18	0,9	215	12	1,1
	Puntuación	589	18	2,0	534	12	2,8
	May. / Min.	27	18	0,1	23	12	0,1
	Unión / Sep.	47	18	0,2	55	12	0,3
	Erratas	44	18	0,2	36	12	0,2
	Otros	1	18	0,0	4	12	0,0
	SUBTOTAL	1020	18	3,5	939	12	4,9
Papel	Grafías	56	11	0,3	65	19	0,2
	Tildes	130	11	0,7	254	19	0,8
	Puntuación	407	11	2,3	512	19	1,7
	May. / Min.	51	11	0,3	91	19	0,3
	Unión / Sep.	30	11	0,2	26	19	0,1
	Erratas	13	11	0,1	12	19	0,0
	Otros	1	11	0,0	6	19	0,0
	SUBTOTAL	688	11	3,9	966	19	3,2
TOTAL		1708	29	3,7	1905	31	3,8

Relación entre las creencias sobre los mensajes a los destinatarios y los errores encontrados

De todos los niveles estudiados, parece razonable detenerse en uno de los que más preocupación suscita en relación con el uso de la tecnología móvil: la ortografía. Así, se trata ahora de comprobar si la percepción de los estudiantes sobre la influencia del destinatario en la naturalidad y revisión de sus mensajes (epígrafe 4.2) tiene su reflejo en la escritura real de los textos que redactaron durante la encuesta, para lo cual se presenta la siguiente tabla:

Tabla 7. *Relación de errores ortográficos en los mensajes de texto según los destinatarios*

1. Número de errores ortográficos totales por variables según el destinatario

		Estatus destinatario =	Estatus destinatario ≠		Familiaridad con el destinatario
Sexo	H	360	445	+	
		461	458	–	
	M	470	511	+	
		480	428	–	
Edad	14	396	449	+	
		407	400	–	
	15	294	329	+	
		332	305	–	
	+15	140	178	+	
		202	181	–	
Centro	Pb.	356	383	+	
		418	389	–	
	Pr.	474	573	+	
		523	497	–	
Población	Ur.	734	850	+	
		833	789	–	
	Ru.	96	106	+	
		108	97	–	
TOTAL		830	956	+	
		941	886	–	

2. Media de errores ortográficos por individuo y mensaje según el destinatario

		Estatus destinatario =	Estatus destinatario ≠		Familiaridad con el destinatario
Sexo	H	3,0	3,7	+	
		3,8	3,8	–	
	M	3,9	4,3	+	
		4,0	3,6	–	
Edad	14	3,8	4,3	+	
		3,9	3,8	–	
	15	3,3	3,7	+	
		3,8	3,5	–	
	+15	2,9	3,7	+	
		4,2	3,8	–	
Centro	Pb.	3,0	3,2	+	
		3,5	3,2	–	
	Pr.	4,0	4,8	+	
		4,4	4,1	–	
Población	Ur.	3,5	4,0	+	
		3,9	3,7	–	
	Ru.	3,4	3,8	+	
		3,9	3,5	–	
TOTAL		3,5	4,0	+	
		3,9	3,7	–	

3. Media de caracteres sin error por individuo y mensaje según el destinatario

		Estatus destinatario =	Estatus destinatario ≠		Familiaridad con el destinatario
Sexo	H	17	13	+	
		14	16	–	
	M	15	15	+	
		14	20	–	
Edad	14	15	13	+	
		14	18	–	
	15	14	14	+	
		14	18	–	
	+15	19	14	+	
		13	16	–	
Centro	Pb.	15	15	+	
		14	18	–	
	Pr.	16	13	+	
		13	18	–	
Población	Ur.	16	14	+	
		14	18	–	
	Ru.	15	14	+	
		12	16	–	
TOTAL		15	14	+	
		14	18	–	

Los resultados ofrecen aquí una doble lectura: 1) por un lado, si se considera el cómputo global de errores ortográficos encontrados, sorprende que el peor resultado se corresponda con el de los mensajes dirigidos a personas de perfil B. Asimismo, es llamativo que los textos con menos incorrecciones se orientaran a receptores de perfil A. Ninguna de estas circunstancias reflejan las percepciones propias de los encuestados a las que se aludió anteriormente. El dato puede parecer preocupante si se observa la media de errores individuales por mensaje, que asciende a 4 (perfil B) y a 3,5 (perfil A), respectivamente; 2) por otro lado, hay una explicación para esta desavenencia: la longitud media de los mensajes a los perfiles A, B y C oscila entre 54 y 55 caracteres, mientras que la de los dirigidos al perfil D es de 66. Teniendo en cuenta la extensión de los textos, los hechos sí reflejan las creencias de los estudiantes, tanto en los mensajes más correctos (perfil D, con 18 caracteres hasta el error) como en los más incorrectos (perfil C, con 14 caracteres hasta el error).

Percepción de los estudiantes sobre sus propios errores ortográficos y recursos textuales

A continuación (Tabla 8), se señala la acertada creencia de los estudiantes (salvo en el caso de la ausencia de *h*, o el uso de *k* por *c*) de que cometen pocos errores ortográficos en grafías, aunque reconocen como frecuente, por otro lado, la omisión intencionada del primer signo de interrogación o exclamación al comienzo del enunciado. También es acertada la visión que tienen sobre los

recursos textuales que suelen utilizar, sobre todo en relación con las repeticiones de caracteres y utilización de *emojis* y emoticonos, pero usan más abreviaturas de las que piensan y menos mayúsculas enfáticas de lo que creen.

Tabla 8. *Percepción de errores ortográficos y ocurrencias reales en los 960 mensajes de texto*
Valores de percepción de comisión y uso: 1=Nunca ‖ 2=Poco ‖ 3=Término medio ‖ 4=Bastante ‖ 5=Mucho

	Errores ortográficos											
	Ausencia de *h*		*k* por *qu*		*k* por *c*		*y* por *ll*		*w* por *gu*		Ausencia de ¿¡	
	Perc.	Casos	Perc.	Casos	Perc.	Casos	Perc.	Casos	Perc.	Casos	Perc.	Casos
Hombre	2,7	48	2,6	1	1,8	6	1,3	4	1,7	1	4,3	83
Mujer	1,8	38	1,9	4	1,3	26	1,3	2	1,6	4	4	156
TOTAL	2,3	86	2,2	5	1,6	32	1,3	6	1,6	5	4,2	239
	Recursos textuales											
	Mayúsculas enfáticas		Abreviaturas		*Emojis* y emoticonos				Repeticiones			
	Percepción	Casos	Percepción	Casos	Percepción	Casos			Percepción	Casos		
Hombre	2,8	10	2,7	95	3,3	50			3,4	83		
Mujer	3,2	6	2,2	118	4,5	251			3,8	240		
TOTAL	3	16	2,4	213	3,9	301			3,6	323		

Registro utilizado en los mensajes según el destinatario

Finalmente, en relación con las variedades lingüísticas usadas por los estudiantes, también puede preocupar, por sus posibles implicaciones en el ámbito educativo, la utilización de un estilo poco adaptado al destinatario del mensaje, en especial si este es de perfil D. Por ello, en el estudio se tuvieron en cuenta las siguientes prácticas características del registro informal: uso de voces coloquiales, empleo de sufijación apreciativa y utilización de palabras malsonantes. Pues bien, en términos generales, la utilización mayor de rasgos propios del registro informal se relaciona con los destinatarios más cercanos (Tabla 9). En consecuencia, en los textos dirigidos al perfil D hay menos rastros de este registro, justo al contrario que en los del perfil A.

Tabla 9. *Rasgos de registro informal en los 960 mensajes de texto, según el destinatario*

		Estatus			
		=	≠		
Sexo	Hombre	58	26	+	Familiaridad
		31	19	–	
	Mujer	39	47	+	
		16	17	–	
Centro	Privado	59	37	+	
		29	22	–	
	Público	38	36	+	
		18	14	–	
	TOTAL	97	73	+	
		47	36	–	

Conclusiones

A modo de síntesis, de la presente investigación se llega a las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes se comunican por escrito a través de canales que permiten conversaciones parecidas a las interacciones cara a cara.

- Los alumnos diferencian socialmente a los receptores de sus mensajes principalmente en dos grupos y, desde su percepción, actúan en consecuencia en sus mensajes: 1) las personas ajenas a sus redes sociales, familiares o de amistad, y de diferente estatus social (menos naturalidad y más revisión); y 2) el resto de destinatarios (más naturalidad y menos revisión).
- Los mensajes reales de los alumnos, sin embargo, corroboran solo parcialmente sus creencias: son certeras cuando se tiene en consideración la extensión de sus mensajes; no lo son, si se tiene en cuenta la unidad mensaje. El registro, eso sí, es menos informal ante las personas de menor trato y distinto estatus social.
- Los mensajes de texto se relacionan con un elevado número de fenómenos antinormativos, especialmente ortográficos (en puntuación y tildes, sobre todo), y también con una gama de recursos textuales de alto contenido pragmático.
- Los estudiantes son conscientes de que cometen muchos de los errores ortográficos estudiados (pero no de algunos como la ausencia de haches o el empleo de k por c), así como de que usan varios recursos textuales.
- El uso habitual de los correctores de texto pueden afectar negativamente en la práctica de la competencia ortográfica de los estudiantes.

Bibliografia

Baron, N. (2008). Adjusting the volume: Technology and multitasking in discourse control. En J. E. Katz, *Handbook of Mobile Communication* (pp.177-193). Cambridge, Massachusetts / London: MIT Press.

Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura.* Barcelona,: Gedisa.

Briz Gómez, A. (2005). *El español coloquial. Situación y uso.* Madrid: Arco Libros.

Bustos Tovar, J. (1995). De la oralidad a la escritura. *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral* (pp. 11-28). Almería: Publicaciones de la Universidad de Almería.

Crystal, D. (2008). *Txtng: the Gr8 Db8.* Oxford: Oxford University Press.

Dresner, E., & Herring, S. C. (2012). Emoticons and Illocutionary Force. En D. Riesenfel, & G. Scarafile, *Philosophical dialogue: Writings in honor of Marcelo Dascal* (pp. 59-70). London: College Publication.

Gómez Camacho, A. (2007). La ortografía del español y los géneros electrónicos. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación, 29, v. XV,* 157-164.

Hutchby, I., & Tanna, V. (2008). Aspects of sequential organization in text message exchange. *Discourse and Communication, 2, v. 2,* 143-164.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva.

Koch, P. (2001). Oralità-scrittura e mutamento linguistico. *Scritto e parlato: metodi, testi e contesti. Atti del colloquio internazionale di studi* (pp. 15-29). Roma: Aracne.

McGoogan, C. (22 de abril de 2016). End of SMS? WhatsApp and Facebook messages outstrip texts by three times. *The Telegraph*. Disponible en http://www.telegraph.co.uk/technology/2016/04/22/end-of-sms-whatsapp-and-facebook messages-outstrip-texts-by-thre/

Pano, A. (2008). *Dialogar en la red. La lengua española en chats, e-mails, foros y blogs.* Berna/Frankfurt: Peter Lang Publishing.

Parrilla, E. A. (2008). Alteraciones del lenguaje en la era digital. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación, 30, v. XV*, 131-136.

Pujol LLop, M. (1999). *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias (Tesis doctoral).* Disponible en Universidad de Barcelona: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1283/TESIS_COMPLETA.pdf?sequence=1

Richter, F. (21 de febrero de 2014). *Statista. The Statistics Portal.* Disponible en An Average WhatsApp User Sends > 1,000 Messages per Month: https://www.statista.com/chart/1938/monthly-whatsapp-usage-per-user/

Vázquez-Cano, E., Mengual-Andrés, S., & Roig-Vila, R. (2015). Análisis lexicométrico de la especificidad de la escritura digital del adolescente en WhatsApp. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 53 (1),*, 83-105.

CAPÍTULO 11

ACTITUDES Y COMPETENCIAS DE USO DIDÁCTICO DE LA REALIDAD AUMENTADA: EXPERIENCIA CON ALUMNADO DEL GRADO DE PRIMARIA EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Noelia Margarita Moreno Martínez
Universidad de Málaga
nmarg@uma.es
Juan José Leiva Olivencia
Universidad de Málaga
juanleiva@uma.es
Miguel Baldomero Ramírez Fernández
Universidad Pablo de Olavide
mbramfer@upo.es
Eloy López Meneses
Universidad Pablo de Olavide
elopmen@upo.es

Innovación educativa en educación superior ante las demandas de la sociedad del conocimiento

Según la definición que establece Cebrián De la Serna (2003, p.23), la innovación educativa puede entenderse como toda acción planificada para producir un cambio en las instituciones educativas que propicie una mejora en los pensamientos, en la organización y en la planificación de la política educativa, así como, en las prácticas pedagógicas, y que permita un desarrollo profesional e institucional con el compromiso y comprensión de toda la comunidad educativa.

A partir de diversas investigaciones sobre los modelos de innovación en el ámbito universitario, teniendo en cuenta que el concepto de innovación ha evolucionado con el cambio de la sociedad industrial a la sociedad de la información, Lester y Piore (2004) considera que podemos encontrar dos metodologías diferentes de innovación: analítica e interpretativa. El *enfoque analítico*, supone una innovación orientada a la solución de problemas con una clara definición del inicio y el final del proceso. Bajo esta perspectiva, la innovación se consolida en la propia organización que la sustenta. Se trata de un proceso sistemático y planificado y muy vinculado a los resultados derivados de la investigación. Es un modelo elaborado con la visión propia de la sociedad industrial, pero la innovación se percibe cada vez más como fuente de datos para la investigación y por tanto la relación es mucho más dinámica y bidireccional. El *enfoque interpretativo,* enfatiza más en la innovación como proceso. No hay un punto de inicio y final claramente definido ya que es muy dinámica. En este sentido, los fines y los medios no se distinguen de una forma clara y es muy importante la creación de buenas redes de comunicación que se producen más allá de la propia

organización y la conectan con el entorno. Este enfoque, está relacionado con el concepto de innovación abierta desarrollado por Chesbrough *et al*. (2003a) (2003b) (2003c).

La sociedad actual del conocimiento nos está reclamando cambios muy importantes en nuestros procesos internos de producción del conocimiento e investigación, así como una relación más estrecha con el tejido productivo de la sociedad. Así pues, siguiendo los planteamientos de Cebrián de la Serna (2003), los procesos de cambio sociales, tecnológicos y científicos exigen una permanente actualización en toda empresa productiva. Y para hacer frente a estos procesos de cambio acelerados, las universidades necesitan tener presente tres claves que les permitan adaptarse y promover la innovación:

- Una *atención específica al cambio y a la innovación:* Para que esto sea posible, necesitamos unas actuaciones específicas al cambio, con planes institucionales y departamentos con objetivos específicos que promuevan la innovación educativa en la universidad.
- Las *nuevas Tecnologías de la Comunicación y de la Información asociadas a la producción del conocimiento y a los procesos de innovación educativa:* Como oportunidad para replantearse los modelos de enseñanza acordes con las nuevas demandas y necesidades que surgen en la nueva sociedad del conocimiento.
- Tener en cuenta los *programas de formación permanente del capital humano a través de las TIC:* la capacidad competitiva de las empresas, y en este caso de las universidades, no vendrá dado tanto por su contenido científico adquirido o generado, o por la capacidad de sus empleados, sino por la capacidad para generar nuevo conocimiento, y conseguir que sus empleados se desarrolle. De este modo, las TIC ayudan a que esta capacitación permanente y desarrollo profesional, se realice con mayor rapidez y eficacia en cualquier momento y en cualquier lugar.

Según lo expuesto, el principal reto al que nos enfrentamos pasa por conectar al profesorado universitario con los nuevos requerimientos demandados en el ámbito empresarial basado en la adquisición de competencias digitales. Por lo tanto, este proceso de cambio al que nos estamos enfrentando requiere un esfuerzo especial por parte del profesorado universitario, que a la vez que el alumnado, debe enfrentarse y renovarse frente a este nuevo marco de la demanda de la sociedad actual.

Concepto de realidad aumentada

Una de las tecnologías que en los últimos tiempos se está presentando como emergente y con verdaderas posibilidades de impactar en el terreno educativo, es la denominada "Realidad Aumentada" ("Augmented Reality") (RA), tecnología que de acuerdo con diferentes Informes Horizon (García et al., 2010; Johnson et al., 2013) y el Reporte EduTrend del Observatorio del

Tecnológico de Monterrey (Tecnológico de Monterrey, 2015), tendrá una fuerte penetración en las instancias educativas en un horizonte de 3 a 5 años.

Ahora bien, ¿qué se puede entender por RA?, La realidad aumentada (RA) es aquella tecnología que nos permite crear entornos de aprendizaje mixtos donde se combinan elementos virtuales y reales. Dichos objetos virtuales tridimensionales se incorporan en el contexto real con el objetivo de complementarlo, potenciarlo, enriquecerlo, reforzarlo y amplificarlo para aumentar la posibilidades de aprendizaje a través de diversos canales a nivel auditivo, visual y kinestésico-táctil (Azuma, 1997; Cobo y Moravec, 2011; Cabero y Barroso, 2015). Y en este sentido, y de acuerdo con los comentarios realizados por diferentes autores (García y otros, 2010; Fundación Telefónica, 2011; Fombona y otros, 2012; Muñoz, 2013; Cabero y Barroso, 2015 y 2016; Prendes, 2015) la RA se puede entender como la combinación de información digital e información física en tiempo real a través de diferentes dispositivos tecnológicos; es decir, consiste en utilizar un conjunto de dispositivos tecnológicos que añaden información virtual a la información física, para crear con ello una nueva realidad, pero donde tanto la información real como la virtual desempeñan un papel significativo.

Recientemente en una obra coordinada por Cabero y García (2016), se han llegado a señalar algunas de las propiedades más significativas de esta tecnología y que las concretan en las siguientes: es una realidad mixta, integrada coherentemente en tiempo real, que posee una diversidad de capas de información digital, que es interactiva, y que mediante su utilización enriquecemos o alteramos la información.

En definitiva, la RA permite al usuario ver el mundo real con objetos virtuales superpuestos sobre el contexto real (González, Vallejo, Albusac y Castro, 2013). Es por tanto una tecnología que mezcla elementos reales con virtuales añadidos, para crear una nueva escenografía comunicativa (Cabero y Barroso, 2016).

Escenario de la investigación

El presente estudio describe una experiencia universitaria orientada a la observación y el desarrollo de actitudes y competencias de uso didáctico de herramientas de realidad aumentada para favorecer entornos mixtos y amplificados de enseñanza y aprendizaje de contenidos en diversas materias de la etapa de educación primaria. Dicha experiencia se ha desarrollado con 57 estudiantes a través de seminarios formativos de dos horas en las asignaturas de Didáctica General y Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado en Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga en el curso académico 2015/2016. Tras las sesiones formativas, los 57 estudiantes participaron en la cumplimentación del cuestionario sobre actitudes y competencias de uso didáctico de herramientas de realidad aumentada.

Objetivos

- Presentar herramientas realidad aumentada y sus posibilidades didácticas para la enseñanza y aprendizaje.
- Generar en el alumnado actitudes positivas ante tecnologías emergentes como la realidad aumentada como recursos didácticos favorecedores de entornos mixtos y amplificados para la enseñanza y aprendizaje de contenidos en diversas materias en la etapa de educación primaria.
- Desarrollar en el estudiantado competencias de uso didáctico de las herramientas de realidad aumentada presentadas en los seminarios formativos.

Metodología

La metodología empleada en este estudio, por un lado, es de carácter formativo a través del desarrollo de un seminario formativo en dos grupos correspondientes a las asignaturas de Didáctica General y Didáctica de la Ciencias Sociales del Grado en Educación Primaria, y por otro lado, posee un carácter exploratorio y descriptivo de corte cuantitativo en su primera fase y cualitativo e interpretativo en una segunda fase. En este sentido, se utilizó el siguiente instrumento de recogida de datos a través de un cuestionario diseñado con la herramienta Survey Monkey (https://es.surveymonkey.com).

Actitudes y competencias de uso didáctico de la realidad aumentada en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga: https://es.surveymonkey.com/r/9VBZFP8

Las sesiones formativas llevadas a cabo en los dos grupos tuvieron una duración de dos horas, una hora para presentar el concepto de la realidad aumentada, un elenco de herramientas basadas en esta tecnología y los complementos necesarios para la creación y obtención de modelos 3D. Y la siguiente hora se dedicó a la creación de escenarios de aprendizaje amplificados empleando las diferentes herramientas de realidad aumentada para el abordaje de contenidos didácticos de diversas materias de la etapa de educación primaria. A continuación, se muestran las fases de las sesiones formativas.

Fase 1. *Concepto de Realidad aumentada, herramientas y complementos*

Al alumnado se le explica en qué consiste la tecnología de realidad aumentada, sus posibilidades educativas en diversas materias de educación primaria y se les muestra un elenco de herramientas disponibles para dispositivos móviles y tablet con sistemas operativos Android e iOS y para ordenador , así como los complementos necesarios para obtener modelos tridimensionales a través de galerías de objetos 3D y programas de diseño gráfico y modelado (Moreno, López y Leiva, 2016).

A continuación, se describen las herramientas de realidad aumentada que se presentaron en clase:

- *Augment:* es una aplicación disponible para Android e iOS. Ésta permite crear entornos aumentados mediante el marcador oficial de Augment disponible a través de esta web: http://www.augment.com/es/trackers/ o bien creando nuestro propio marcador a partir del cual se despliega un elemento virtual en 3D. Tras previo registro en la plataforma web Augment: http://www.augment.com/es/, se puede emplear cualquier archivo 3D en formato .dae, .obj, .fbx o .3ds que podemos exportar desde el programa *SketchUp* o galerías de modelos tridimensionales como 3D Warehouse y Archive 3D, posteriormente podemos subirlos a nuestra plataforma Augment en formato .zip para insertarlos en el contexto real y crear un escenario mixto aumentado usando la aplicación móvil Augment.
- *Aurasma:* es una aplicación de móvil multiplataforma, ya que está disponible para iOs (iPhone, iPad), Android y como aplicación web (Aurasma Studio). Ésta nos permite crear de forma sencilla y rápida escenarios de RA a partir de cualquier elemento de nuestro entorno o marcador/tracker. La aplicación nos ofrece una amplia galería con objetos tridimensionales animados, aunque podemos añadir nuestras propias fotografías, vídeos y modelos tridimensionales que constituirán aquellos elementos adicionales que enriquecerán el contexto real sobre el que hemos creado el escenario de realidad aumentada.
- *Quiver:* aplicación basada en la realidad aumentada y la virtualidad, consiste en colorear láminas impresas que se obtienen de la web: http://quivervision.com y posteriormente, con la aplicación de móvil mediante la cámara, hacer que adquieran vida los dibujos creando escenarios de realidad aumentada adecuados para el aprendizaje.
- *Chromville:* es una aplicación en la misma línea que la anterior siguiendo la misma dinámica basada en tecnología de realidad aumentada. Las láminas impresas para colorear que actúan como marcadores para la creación de entornos aumentados a través de la cámara del dispositivo, se obtienen a través de esta web: https://chromville.com.
- *Zookazam:* a través de esta aplicación podemos añadir un amplio repertorio de animales de diversas especie en nuestro entorno real haciendo posible la recreación de escenas de fábulas. Más información acerca de esta aplicación: http://www.zookazam.com
- *Layar:* aplicación móvil para escanear aquellos elementos (objetos, imágenes, páginas de libros) que hayan sido aumentados empleando la aplicación web *Layar Creator.*
- *AR Flashcards Animal Alphabet:* a través de esta aplicación ofrecemos un escenario de aprendizaje del alfabeto, vocabulario de animales en inglés y diferentes especies de dinosaurios. Más información: http://arflashcards.com/
- *AR Flashcard Space:* aplicación del mismo desarrollador que el anterior para la visualización de los planetas del sistema. Más información: http://arflashcards.com/

- *Animal Cam y ARDinopark:* esta aplicación hace posible insertar modelos 3D virtuales de dinosaurios y otros animales animados en nuestro entorno real sin necesidad de marcador ya que incorpora un cuadro de mandos para posicionar el objeto 3D en el lugar deseado.

- *Anatomy 4D:* aplicación que nos permite la visualización de los diferentes aparatos, órganos y sistemas a través de una lámina del cuerpo humano y otra lámina del corazón, las cuales actúan como marcadores para generar el escenario de aprendizaje aumentado. Dichas láminas las podemos descargar de la siguiente web: http://blog.daqri.com/anatomy-4d-changes-the-way-we-learn-about-the-human-body.

- *The Brain AR:* para el estudio del sistema muscular, el sistema respiratorio, el sistema circulatorio, el sistema esquelético, el cerebro y las neuronas y sus conexiones.

- *iSkull AR:* para el estudio de todos los huesos del cráneo. Los estudiantes de anatomía pueden imprimir el marcador de la siguiente web: http://www.mahei.es/iskull.php?lang=es para su posterior escaneo y visualización con la aplicación.

- *La Patena de Cástulo RA:* esta aplicación permite ver en realidad aumentada la patena de vidrio datada del s. IV d.C. y hallada en 2014 en el yacimiento arqueológico de Cástulo, a unos cinco kilómetros de Linares (Jaén). El estudiante puede observar con detalle su iconografía cristiana, una de las más antiguas y mejor conservadas de la península. Asimismo, puede verla desde todas sus perspectivas, ampliarla e incluso fotografiarte con ella. Más información: http://www.turismolinares.es/nueva-app-movil-la-patena-de-cristo-en-realidad-aumentada/.

- *FaceYou y MSQRD:* para compartir fotos o vídeos en los que podemos adoptar el rostro de personajes diversos mediante tecnología basada en inteligencia artificial y realidad aumentada. Más información sobre MSQRD: http://msqrd.me

- *Taggar:* esta aplicación basada en realidad aumentada permite detectar rostros para añadirles accesorios que se acoplan en el rostro. En las figuras 30, 31 y 32 se muestran ejemplos.

- *AR Showcase:* nos ofrece una serie de modelos 3D para su inserción y visualización en el contexto real.

- *Visuar:* aplicación para visualizar los elementos multimedia (imágenes, vídeos, audios y modelos 3D) que previamente, a través de la plataforma web Visuar hemos generado y asociado a un marcador.

- *Aumentaty Author* es un programa para ordenador que permite la generación de contenidos de realidad aumentada a partir de marcadores o fotografías de los que se despliegan elementos virtuales tridimensionales ya creados previamente con programas de modelado como SketchUp, o bien obteniéndolos de galerías de modelos tridimensionales como 3D Warehouse. *Aumentaty Viewer*, es un programa complementario, también disponible como aplicación para móviles, que permite visualizar objetos tridimensionales mediante la cámara o webcam en diversos dispositivos.

Más información: http://author.aumentaty.com

Plataformas de aplicaciones web para editar escenarios aumentados

- *Augment:* a través de esta plataforma, tras previo registro, se puede importar cualquier archivo 3D en formato .dae, .kmz .obj, .fbx o .3ds que podemos obtener de diversas galerías online como 3D Warehouse entre otras. Una vez que descargamos el fichero del modelo tridimensional de dichas galerías, lo comprimimos en .zip y lo importamos en la plataforma Augment y desde allí a través del código Qr que se genera, lo escaneamos con la aplicación móvil augment y obtenemos el modelo 3D para poderlo visualizar con detalle desde un marcador/tracker.
- *Layar Creator:* mediante esta plataforma web podemos añadir información virtual complementaria (carrusel de imágenes, vídeos, música, botones interactivos de acceso directo a un perfil de Twitter, a una comunidad de Facebook, para que puedan seguirnos en Twitter, para hacer un Like, para compartir, enviar un correo, etc) que se superpone a la realidad que ha sido editada y aumentada en la plataforma de Layar Creator. Disponible en: https://www.layar.com/accounts/login/?next=/creator/ En la figura 11 podemos ver un ejemplo de edición de un escenario aumentado donde encontramos capas de información virtual que complementan la imagen estática de fondo del sistema visual.
- *Aurasma Studio:* Los creadores de la aplicación móvil Aurasma han puesto a disposición de los usuarios la plataforma *web Aurasma Studio* a través de la cual se puede realizar una mayor variedad de acciones como crear auras (escenarios de RA) con modelos 3D para posteriormente importarlas a la aplicación de móvil. Además hace posible editar las auras ya creadas y añadir una o varias capas virtuales en diversos formatos de sonidos, imágenes, vídeos y gifs, las cuales se superponen a una imagen y éstas pueden visualizarse tras ser escaneada con la aplicación móvil Aurasma.

Complementos necesarios para obtener modelos tridimensionales. Galerías con modelos tridimensionales

Posteriormente se presentan diferentes galerías para la obtención de modelos tridimensionales que importaremos en las plataformas web de Augment: http://www.augmentedev.com/es/ y Aurasma Studio: https://studio.aurasma.com/home

- *3D Warehouse:* esta web nos ofrece modelos tridimensionales gratuitos en formatos: .skp, .dae y .kmz. Disponible en: https://3dwarehouse.sketchup.com/?hl=es
- *TurboSquid:* en esta web encontramos modelos en 3D gratuitos y de pago en diversos formatos: .max, .obj, .3ds, .c4d, .lwo, .xsi, .fbx. Disponible en: http://www.turbosquid.com/Search/Artists/str9led?referral=str9led
- *Archive 3D:* en esta web todos los modelos tridimensionales son gratuitos y están ordenados por categorías diversas. Están diseñados en formato .3ds. Disponible en: http://archive3d.net

- Autodesk 123D: en esta galería podemos encontrar modelos en 3D de diversos formatos y los podemos descargar de manera gratuita. Disponible en: http://www.123dapp.com/Gallery/content/all

Programas de diseño gráfico y modelado en 3D

- *SketchUp:* Es un programa de diseño gráfico y modelado en tres dimensiones (3D) basado en caras, fue desarrollado por @Last Software, empresa adquirida por Google en 2006 y nació como complemento de Google Earth hasta que finalmente fue vendida a Trimble Buildings en 2012. Este programa actualmente no sólo es utilizado por profesionales, sino también por estudiantes y profesores. El objetivo de esta aplicación es que a través de sus diferentes productos los alumnos puedan utilizarlos para expresar ideas, descubrir nuevas posibilidades artísticas y fomentar la creatividad. Posee diferentes tutoriales así como asesoramiento para su aplicación en centros escolares en diferentes países del mundo. Disponible en: http://www.sketchup.com/es
- *Blender:* es un programa informático multiplataforma, dedicado especialmente al modelado, animación y creación de gráficos tridimensionales. El programa fue inicialmente distribuido de forma gratuita pero sin el código fuente, con un manual disponible para la venta, aunque posteriormente pasó a ser software libre. Actualmente es compatible con todas las versiones de Windows, Mac OS X, GNU/Linux, Solaris, FreeBSD e IRIX. Disponible en: http://blender3d.es
- *123D Design:* es una herramienta de diseño y modelado en 3D para Windows, Mac y iPad. Disponible es: http://www.123dapp.com/design
- *123D Catch:* esta aplicación de móvil nos permite crear modelos 3D a partir de fotografías de lugares, personas, animales y objetos. Disponible en: http://www.123dapp.com/catch

Fase 2. *Creación de escenarios de aprendizaje aumentados empleando diversas herramientas de realidad aumentada*

A continuación, se muestran algunos ejemplos de entornos de realidad aumentada diseñados en el aula para la visualización, estudio, análisis de contenidos didácticos de diversas asignaturas.

- Ejemplos de uso de las aplicación Augment para visualizar y estudiar conjuntos monumentales de Andalucía (Figuras 1 y 2) Layar Creator y La Patena de Cástulo para el estudio

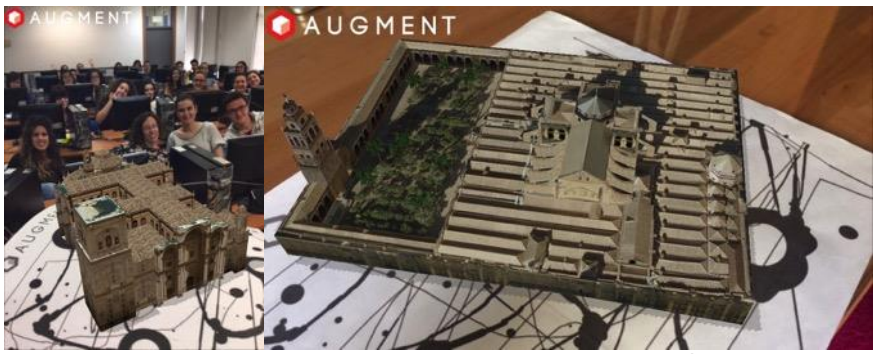


Figura 1. Catedral de Granada Figura 2. Mezquita-Catedral de Córdoba

- Ejemplo de uso de la aplicación Layar para la visualización de la capa de información virtual que se ha superpuesto a la fotografía de la Alcazaba y el Teatro Romano de Málaga mediante la plataforma Layar Creator (Figuras 3 y 4).


Figura 3. Fotografía empleada en Layar Creator para la superposición de elementos virtuales adicionales que constituyen la realidad aumentada tras ser escaneada con la aplicación móvil Layar.



Figura 4. Muestra de visualización de la capa de información virtual que complementa la foto de fondo empleando la aplicación móvil Layar.

- Ejemplo de uso de la aplicación móvil La Patena de Cástulo RA para la visualización de la patena de vidrio de Cástulo del museo arqueológico de Linares (Jaén). La figura 5, muestra el marcador necesario para la visualización de modelo tridimensional que representa la patena de vidrio (Figura 6) empleando la aplicación móvil de realidad aumentada que podemos descargar a través de Play Store para dispositivos Android mediante el siguiente enlace:
https://play.google.com/store/apps/details?id=com.sativarias.VR





Figura 5. Marcador. Figura 6. Visualización de la patena de vidrio de Cástulo.

- Ejemplo empleando la herramienta **Augment** para la enseñanza de idiomas desde un enfoque conversacional (Moreno, Leiva y Matas, 2016). En el aula insertamos personaje virtuales procedentes de Inglaterra para promover la competencia lingüística y comunicativa empleando el idioma inglés mediante preguntas sobre cualquier tema (Figuras 7 y 8).




Figura 7. Escenario conversacional aumentado en inglés con Grupo de Didáctica General. Figura 8. Escenario conversacional aumentado en inglés con Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Ejemplo con la herramienta **Quiver** para el estudio de los volcanes, las capas de la tierra, las células vegetales y animales, etc. (Figura 9 y 10).



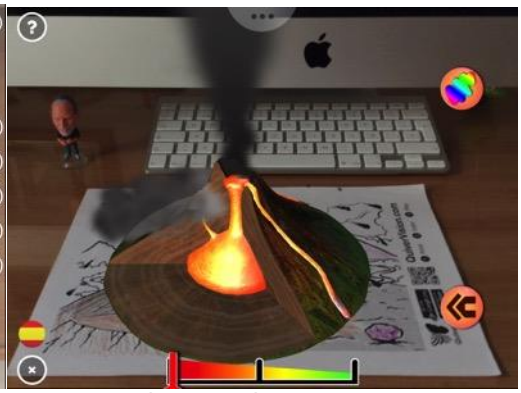


Figura 9. La célula animal. Figura 10. Volcán en erupción y partes de la corteza.

- Ejemplo utilizando la herramienta **Anatomy 4D** para el estudio de órganos, aparatos y sistemas del cuerpo humano (Figuras 11 y 12):

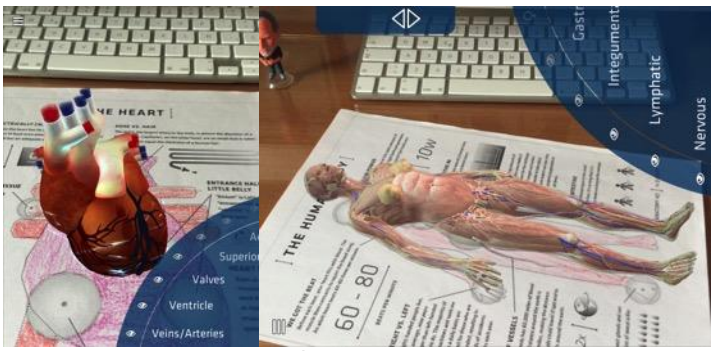


Figura 11. Corazón. Figura 12. Cuerpo humano.

- Ejemplos con **iSkull AR** y **AR Showcase** para la visualización del cráneo y el cerebro (Figuras 13 y 14).

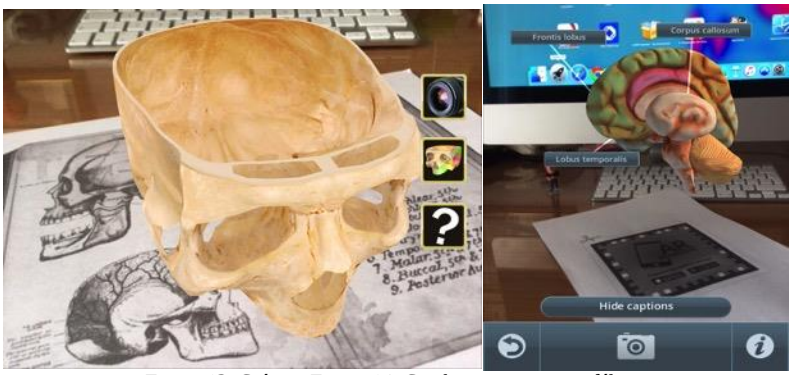


Figura 13. Cráneo. Figura 14. Cerebro y tronco encefálico.

- Ejemplo de uso de **Zookazam** para el estudio de las especies animales clasificadas por categorías (Figuras 15 y 16).


Figura 15. Oso polar. Figura 16. Rana.

Ejemplo de uso de Augment y ARDinoPark para insertar diferentes especies de dinosaurios en un patio de la facultad (Figuras 17 y 18).




Figura 17. Triceratops. Figura 18. Tiranosaurio rex.

- Ejemplo de uso del programa informático **Aumentaty Author** para sistemas operativos Windows o Mac (Figura 19).

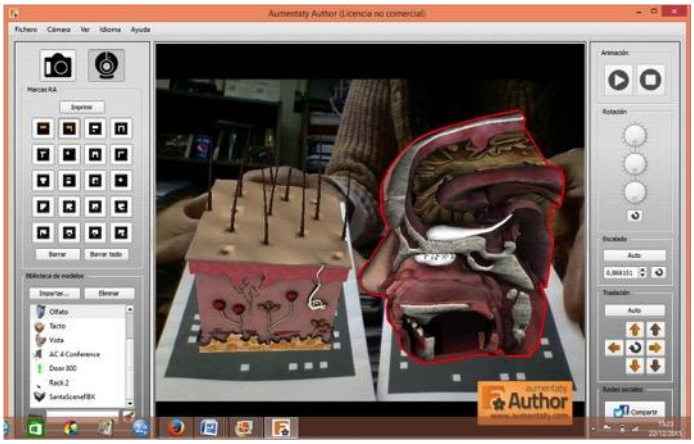


Figura 19. Visualización de modelos tridimensionales del sistema visual y el tejido epidérmico.

Resultados del estudio

En este apartado se presentan datos recopilados tras la realización de los cuestionarios por parte de los 57 estudiantes del primer y tercer curso del Grado de Educación Primaria, 20 de sexo masculino y 37 de sexo femenino, con edades comprendidas entre 18 y 42 años.

A continuación, se muestran los resultados más significativos mediante gráficas y tablas en las cuales queda de manifiesto el logro de los objetivos inicialmente definidos, los cuales estaban orientados hacia el *conocimiento* de tecnologías emergentes; la consecución de una *actitud positiva* por parte del alumnado hacia las posibilidades educativas que estas herramientas podían ofrecernos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje; y el desarrollo de unas *competencias de uso* desde un punto de vista didáctico de estos recursos informáticos para el abordaje de contenidos en las diversas materias y niveles de educación primaria.

En relación a las herramientas de realidad aumentada que conocían antes de recibir el seminario formativo (Tabla 1), el 74,51% de los encuestados manifestó que no conocía ningún recurso basado en esta tecnología. Y entre las más conocidas se sitúan FaceYou con un 13,73% y MSQRD con un 7,84%, cuyo conocimiento se ha extendido los últimos meses a través de redes sociales como

instagram, aunque el alumnado expresó en clase que no sabía que estas aplicaciones se clasificaban dentro de herramientas de realidad aumentada.

Tabla 1. Herramientas de realidad aumentada que conocían antes de recibir el seminario formativo

Opciones de respuesta	Respuestas	
Augment	3,92%	2
Aurasma	1,96%	1
Layar	5,88%	3
Aumentaty Author	1,96%	1
Quiver	0,00%	0
Chromville	0,00%	0
Chromville Barcy	0,00%	0
AR ARKids	0,00%	0
AR Flashcards Alphabet - Animal	0,00%	0
AR Flascards Space	0,00%	0
AR Dino Roar	0,00%	0
AR Dino Park	0,00%	0
AnimalCAM	0,00%	0
Zookazam	0,00%	0
Arloon Anatomy	0,00%	0
Anatomy 4D	3,92%	2
The Brain AR	0,00%	0
iSkull AR	0,00%	0
FaceYou	13,73%	7
MSQRD	7,84%	4
Taggar	0,00%	0
Wikitude	3,92%	2
Junaio	0,00%	0
Goggles	1,96%	1
Sky Map o Mapa estelar	5,88%	3
AR Showcase	0,00%	0
Visuar	0,00%	0
BuildRA	1,96%	1
ARCrowd	0,00%	0
Bakia	0,00%	0
Learn AR	1,96%	1
Otra	0,00%	0
No conocía	74,51%	38
Total de encuestados: 51		

Con respecto al grado de adecuación de las diferentes herramientas de realidad aumentada para su uso en la etapa de educación infantil (Gráfico 1), los mayores porcentajes recaen sobre las siguiente aplicaciones: Augment con un 80%, Zookazam con un 69%, Aurasma y Anatomy 4D ambas con un 61,82% y Layar con un 56,36%.

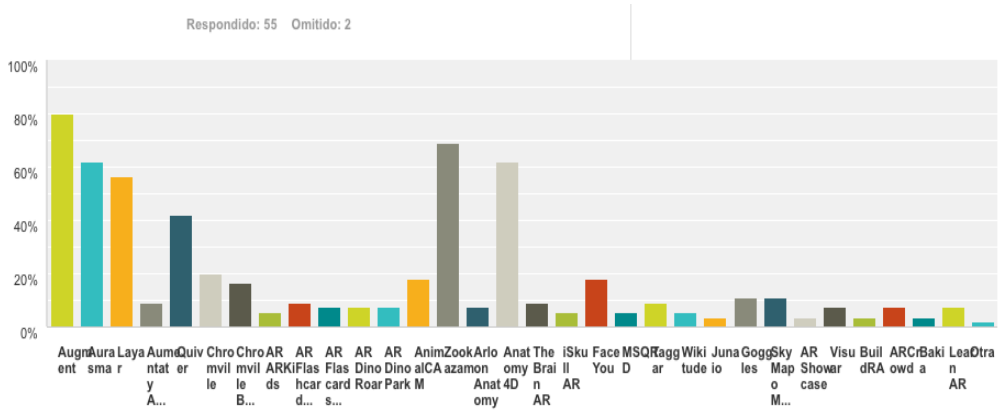
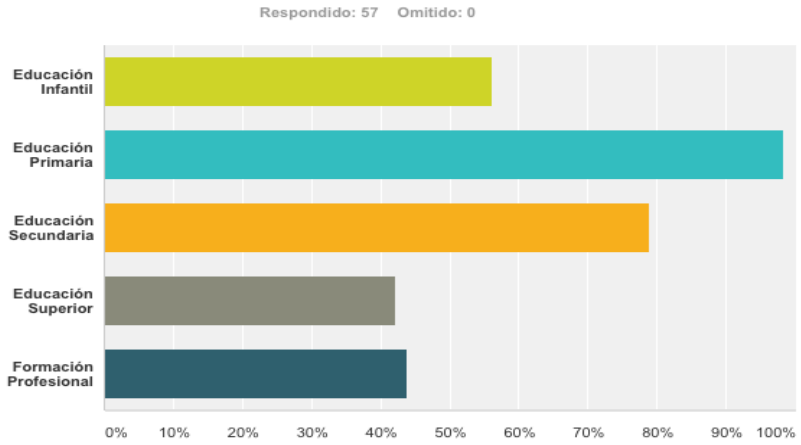


Gráfico 1. Herramientas de realidad aumentada para su uso en la etapa de educación infantil

En cuanto al ítem referido a las etapas educativas en las que sería más adecuado el uso de estos recursos, el 98,25% de los encuestados indica la etapa de educación primaria, aunque también

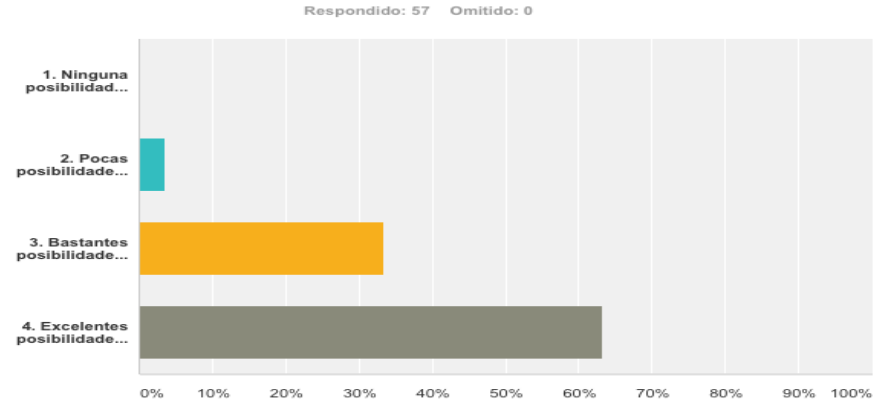
señalan el resto de etapas educativas como apropiadas para emplear estos instrumentos como se muestra en el gráfico 2 y tabla 2.



Opciones de respuesta	Respuestas	
Educación Infantil	56,14%	32
Educación Primaria	98,25%	56
Educación Secundaria	78,95%	45
Educación Superior	42,11%	24
Formación Profesional	43,86%	25
Total de encuestados: 57		

Gráfico 2 y Tabla 2. Etapas educativas en las que sería más adecuado el uso de estos recursos de realidad aumentada

En el siguiente gráfico 3 y tabla 3 se observa que la gran mayoría de los encuestados opina que estas herramientas de realidad aumentada ofrecen excelentes posibilidades educativas en un 63,16% y bastantes posibilidades educativas en un 33,33%.



Opciones de respuesta	Respuestas	
1. Ninguna posibilidad educativa	0,00%	0
2. Pocas posibilidades educativas	3,51%	2
3. Bastantes posibilidades educativas	33,33%	19
4. Excelentes posibilidades educativas	63,16%	36
Total		57

Gráfico 3 y Tabla 3. Posibilidades educativas de las herramientas de realidad aumentada.

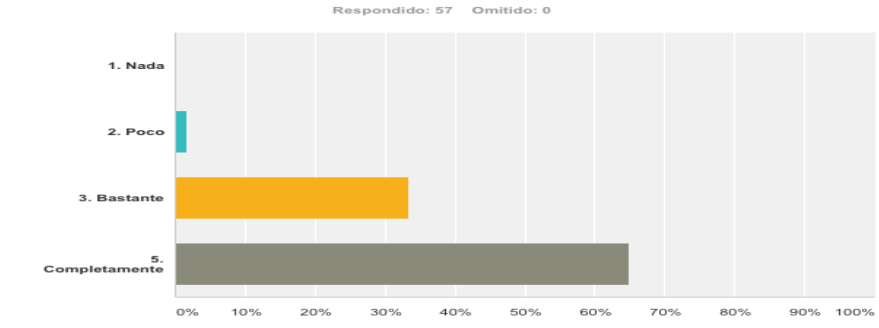
En la tabla 4 se plasman los porcentajes de las áreas en las que estas herramientas de realidad aumentada resultarían más útiles para el abordaje de los contenidos didácticos de las mismas. Así

pues, los mayores porcentajes se encuentran en áreas como Ciencias de la Naturaleza con un 96,49%, Ciencias Sociales y Geografía, amabas con un 91,23%, Arquitectura con un 78,95%, Historia con un 77,19% y Bellas Artes con un 75,44%.

Tabla 4. Áreas para el empleo de herramientas de realidad aumentada.

Opciones de respuesta	Respuestas	
Matemáticas	29,82%	17
Lengua y Literatura	36,84%	21
Enseñanza de idiomas	45,61%	26
Aprendizaje de idiomas	35,09%	20
Ciencias Sociales	91,23%	52
Ciencias de la Naturaleza	96,49%	55
Geografía	91,23%	52
Arquitectura	78,95%	45
Medicina	59,65%	34
Geometría	59,65%	34
Historia	77,19%	44
Bellas Artes	75,44%	43
Artes escénicas	50,88%	29
Ciencias de la Comunicación y Periodismo	26,32%	15
Marketing	29,82%	17
Turismo	49,12%	28
Ingeniería electrónica o mecánica	47,37%	27
Telecomunicaciones	31,58%	18
Informática	54,39%	31
Otra	17,54%	10
Total de encuestados: 57		

En relación a la pertinencia de usar este tipo de herramientas para favorecer la creación de escenarios de aprendizaje amplificados, potenciados, reforzados y enriquecidos (Gráfico 4 y tabla 5), el 64,91% de los encuestados considera que completamente y el 33,33% señala que bastante.

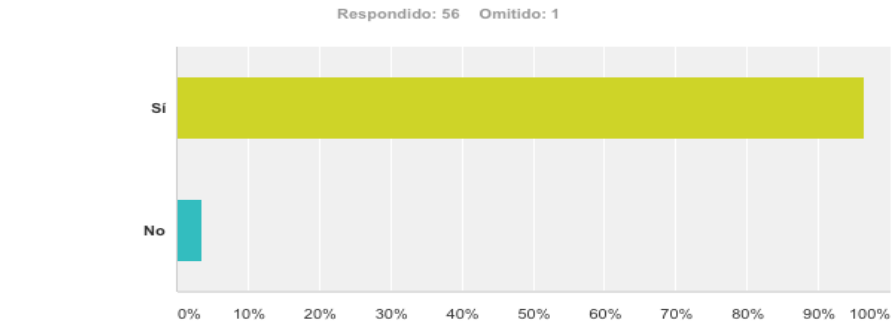


Opciones de respuesta	Respuestas	
1. Nada	0,00%	0
2. Poco	1,75%	1
3. Bastante	33,33%	19
5. Completamente	64,91%	
Total		57

Copy to

Gráfico 4 y Tabla 5. Grado de pertinencia de uso de la realidad aumentada para propiciar escenarios amplificados de aprendizaje.

Y en el siguiente gráfico 5 y tabla 6 podemos confirmar que prácticamente la totalidad de los encuestados con un 96,43% se muestra con una actitud positiva y en disposición de emplear estas herramientas en su aula cuando ejerza su profesión docente.



Opciones de respuesta	Respuestas	
Sí	96,43%	54
No	3,57%	2
Total		56

Gráfico 5 y Tabla 6. Uso de herramientas de realidad aumentada en la futura labor docente.

Conclusiones del estudio

En el presente estudio hemos podido constatar cómo las sesiones formativas llevadas a cabo en los dos grupos, han contribuido a una formación adecuada de los futuros profesionales de educación primaria en cuanto a conocimiento, adquisición de destrezas y puesta en práctica de herramientas de RA desde un punto de vista didáctico e instrumental. De igual manera, se les ha dotado de una amplia variedad de herramientas disponibles para su uso en ordenadores y en dispositivos móviles, las cuales han de adecuarse a las características diversas del alumnado diverso al que se atienda desde una perspectiva inclusiva, realizándose verdaderas adaptaciones metodológicas, didácticas, curriculares, organizativas, temporales y espaciales para que éstas sean eficientes. Aunque lo más importante acerca de las características de estas herramientas y las propuestas de actividades que podemos plantear en el aula haciendo uso de esta tecnología, es el carácter global del aprendizaje que genera en un espacio mixto en el que se mezclan la virtualidad y la realidad, así como la idea de obtener una interactividad significativa y amplificada. Además, las ventajas de su aplicación a este ámbito del *e-learning* son muy diversas. En estos contextos de aprendizaje aumentados, se espera que los estudiantes estén más motivados para participar en el proceso de aprendizaje, al tratarse de actividades más interactivas, flexibles, dinámicas, versátiles y en las que el discente puede experimentar y manipular diversas situaciones (Leiva y Moreno, 2015).

Asimismo, en dichas sesiones formativas se ha posibilitado la reflexión y comprensión de las potencialidades y beneficios de la Realidad Aumentada para favorecer los aprendizajes en escenarios amplificados de aprendizaje en diversas áreas de la etapa de educación primaria. En este sentido, no pretendemos un predominio de enfoques tecnológicos en el aula, de manera que el estudiante se centre en el manejo de aparatos, sino que es necesario que se promueva el diseño de programas pedagógicos en los que se integren herramientas multimedia basadas en el aprendizaje. Y en última instancia, en la misma línea discursiva de Ibáñez, Correa y Asensio (2012), debemos

tener en cuenta que para poder apreciar en su totalidad el potencial de las tecnologías móviles para el aprendizaje, debemos ir más allá del uso individual y puntual de los aparatos, y tener en cuenta su uso integrado en la práctica o en la experiencia de aprendizaje como recursos complementarios del resto de materiales empleados en el aula.

Bibliografía

Azuma, R. (1997). A Survey of Augmented Reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments, 6* (4), pp. 355-385.

Cabero, J. y Barroso, J. (2015). Realidad Aumentada: posibilidades educativas. En Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. y Sánchez-Rivas, E. (Edit.). *Innovaciones con tecnologías emergentes*. Málaga: Universidad de Málaga.

Cabero J. y Barroso, J. (2016). Posibilidades educativas de la realidad aumentada. *New Approaches in Educational Research*, 5 (1), pp.46-52.

Cabero, J. y García, F. (coords.) (2016). *Realidad aumentada. Tecnología para la formación.* Madrid: Síntesis.

CEBRIÁN, M. (2003). Innovar con tecnologías aplicadas a la docencia universitaria. En M. Cebrián (Coord.), *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria (*pp. 21-36). Madrid: Narcea,

Cobo Romaní, C y Moravec, J.W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación.* Col.lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Barcelona: Univesitat de Barcelona. Disponible en http://www.aprendizajeinvisible.com/es/

Chesbrough, H.W. (2003a). *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*. Boston: Harvard Business School Press.

Chesbrough, H.W. (2003b). The logic of open innovation: managing intellectual property. *California Management Review* 45 (3), p. 33.

Chesbrough, H.W. (2003c). The era of open innovation. *MIT Sloan Management Review* 44 (3), pp. 35–41.

Fombona, J., Pascual, M. J., y Madeira, M. F. (2012). Realidad aumentada, una evolución de las aplicaciones de los dispositivos móviles. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 41*, 197-210.

Fundación Telefónica (2011). *Realidad Aumentada: una nueva lente para ver el mundo*. Madrid: Fundación Telefónica/Ariel.

García, I., Peña-López, I., Johnson, L., Smith, R., Levine, A., & Haywood, K. (2010). *Informe Horizon: Edición Iberoamericana 2010*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

González, C., Vallejo, D., Albusac, J.A., y Castro, J.J. (2013). *Realidad aumentada. Un enfoque práctico con ARTOolkit y Blender*. Ciudad Real: Identic. Disponible en http://ww.librorealidadaumentADA.com

Ibáñez, A., Correa, J. y Asensio, M. (2012). *Mobile learning: aprendiendo historia con mi teléfono, mi GPS y mi PDA.* Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: http://es.scribd.com/doc/110848890/Mobile-Learning#scribd

Johnson, L., Adams Becker, S., Gago, D. García, E., & Martín, S. (2013). *NMC Perspectivas tecnológicas: Educación Superior en América Latina 2013-2018. Un análisis regional del Informe Horizon del NMC.* Austin, Texas: The New Media Consortium.

Leiva Olivencia, J.J., Moreno Martínez, N. M. (2015). Tecnologías de geolocalización y realidad aumentada en contextos educativos: Experiencias y Herramientas didácticas. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 31. Disponible en: http://dim.pangea.org/revistaDIM31/revista31ARgeolocalizacion.htm

Lester, R.K. & Piore, M. J. (2004). *Innovation the missing dimension*. Massachusettes: hard University Press.

Moreno, N. M., Leiva, J. J., y Matas, A. (2016). *Mobile learning, Gamificación y Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, pp.16-34.

Moreno Martínez, N.M., López Meneses, E. y Leiva Olivencia, J.J. (2016). Tecnologías emergentes para el desarrollo de la innovación educativa: Modelado en 3D y Realidad Aumentada. En J. Gómez Galán, E. López Meneses, L. Molina García, A. Jaén Martínez y A.H. Martín Padilla (Eds.), del *I Congreso Virtual Internacional en Formación, Investigación e Innovación Educativa. Libro de Actas. Universidad Metropolitana UMET). Sistema Universitario Ana G. Méndaz San Juan (Puerto Rico): 17,18 y 19 de febrero de 2016*. Sevilla: Editorial AFOE.

Muñoz, J. M. (2013). Realidad Aumentada, realidad disruptiva en las aulas. *Boletín SCOPEO, 82.* Disponible en : http://scopeo.usal.es/realidad-aumentada- realidad-disruptiva-en-las-aulas/

Prendes, C. (2015). Realidad aumentada y educación: análisis de experiencias prácticas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 46*, 187-203.

Tecnológico de Monterrey (2015). *Reporte EduTrends. Radar de Innovación Educativa 2015*. Monterrey: Tecnológico de Monterrey.

CAPÍTULO 12

ACTITUD Y DESARROLLO PROFESIONAL EN ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAESTRO HACIA EL USO DE LAS TICS PARA LA INCLUSIÓN

Mª del Carmen Pegalajar Palomino

Universidad de Jaén

Introducción

El actual escenario educativo está siendo objeto de múltiples transformaciones gracias a la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en nuestra sociedad. Para ello, se requiere de la participación activa del profesorado, además de un fuerte compromiso institucional que apoye y resguarde la iniciativa (Aguaded, Muñiz y Santos, 2011) y facilite la transformación digital de la educación (Selwin y Gouseti, 2009).

Las posibilidades didácticas de este tipo de medios permiten individualizar la enseñanza y adaptar el proceso de aprendizaje a las necesidades y características alumnado (Arnaiz, 2003; Luque, Rodríguez y Romero, 2005), compensando determinadas situaciones de desventaja (García y Cotrina, 2006). Igualmente, favorece la participación activa del alumnado para la consecución de los resultados académicos (Mehlinger y Powers, 2002; Rose, Meyer y Hitchcock, 2005; Vázquez y Sevillano, 2011) a la vez que facilita el trabajo individual y cooperativo en el aula (McFarlane, Triggs y Ching, 2009), eliminado las barreras espacio-temporales que favorecen la comunicación entre docente y alumnado (Cabero y Llorente, 2008).

Además, se plantea un nuevo modelo educativo centrado en la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo, suponiendo éste un valor que estimula el desarrollo profesional del docente (Forteza, 2011). Ello permite integrar la perspectiva ética, basada en el respeto de los derechos humanos así como la perspectiva social de la discapacidad, entre otras (Parrilla, 2002). Desde este punto de vista, la escuela debe minimizar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje del alumnado (Booth y Ainscow, 2011), siendo necesaria la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa para el desarrollo de un proyecto inclusivo común (Núñez, Biencinto, Carpintero y García, 2014).

Tomando en consideración los recursos TICs, el docente se considera agente clave para la construcción de una escuela inclusiva de calidad, al ser el instrumento pedagógico por excelencia (Jordán, 2007); no es posible avanzar hacia el cambio del modelo institucional si no es a partir del trabajo sobre las representaciones de los docentes, pues la herramienta más potente para el cambio es desde el profesorado y con el profesorado (Palomares, 2011).

Método

Este trabajo pretende conocer las actitudes y percepciones acerca del desarrollo profesional de futuros docentes para la etapa de Infantil y Primaria acerca del uso de las TICs para la educación inclusiva. Así pues, se pretende llevar a cabo un análisis descriptivo de tales valoraciones así como una revisión que permita establecer la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas en las percepciones de los estudiantes del Grado de Educación Infantil y Primaria según los conocimientos previos sobre TICs de que disponen.

En el estudio han participado 231 estudiantes del Grado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad Católica de Murcia, siendo éstos algunos de sus datos más significativos:

Tabla 1. Datos sociodemográficos.

Género	Masculino: 20.9% Femenino: 79.1%
Edad	Mayor de 26 años: 14.9%
Titulación	Grado en Educación Infantil: 52.2% Grado en Educación Primaria: 47.8%
Conocimiento previo y dominio de TICs	Bueno: 54.7% Regular: 43.9% Malo: 1.3%
Formación previa sobre TICs	Si: 48.0% No: 52.0%

Además, y para acceder a la muestra se tuvo en cuenta que los estudiantes se encontrasen en 4º curso de ambas titulaciones, pues en niveles anteriores tuvieron la oportunidad de cursar asignaturas vinculadas al ámbito de la atención a la diversidad y tecnologías aplicadas a la educación. De igual modo, se contó con el visto bueno de los responsables de las titulaciones, quienes accedieron a participar en la investigación facilitando el acceso a la muestra para la recogida de datos. Cada estudiante recibió las instrucciones necesarias para la cumplimentación adecuada del cuestionario, asegurando en todo momento la confidencialidad y anonimato de los datos recogidos.

La recogida de datos se ha realizado a partir de la técnica de la encuesta mediante un cuestionario "ad hoc" (Pegalajar, 2015). Dicho instrumento responde a una escala Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1= plenamente en desacuerdo y 4=totalmente de acuerdo. Además, incluye un primer bloque el cuál trata de recoger datos sociodemográficos de los encuestados (tabla 1) así como un total de 35 ítems agrupados en cuatro dimensiones, siendo éstas:

- Factor 1. Implicaciones didácticas de las TIC para la educación inclusiva: analiza las posibilidades didácticas de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje con alumnado con necesidades educativas (13 ítems).

- Factor 2. Desarrollo profesional docente hacia las TIC: examina las percepciones y necesidades formativas del docente para la puesta en práctica de las TIC en el aula (10 ítems).
- Factor 3. Actitud docente hacia la inclusión a través de la TIC: pretende analizar la percepción docente hacia la educación inclusiva y la atención al alumnado con necesidades educativas a través del uso de este tipo de recursos didácticos (7 ítems).
- Factor 4. Práctica docente inclusiva a través de las TIC, basada en el análisis de la función docente para dar respuesta a la diversidad en el aula a través de estos recursos (6 ítems).

El instrumento responde a criterios de validez de contenido, comprobados a partir de un juicio de expertos a una docena de especialistas universitarios en el área de Didáctica y Organización Escolar así como a la aplicación de una prueba piloto a 100 estudiantes del Grado de Educación Primaria. El índice de adecuación muestral KMO alcanza un valor de .933 y la prueba de esfericidad de Bartlett es de 3376.884 (p=.000), rechazándose la nula de que la matriz de correlación inter-ítems es identidad, lo que justifica la realización del análisis factorial. Por su parte, el análisis de los componentes principales revela, tras la rotación Varimax, la convergencia en 4 factores que explican el 51.96% de la varianza; los ítems muestran valores apropiados, situándose entre .343 y .745. La primera componente es la que explica mayor cantidad de varianza (38.78%), decreciendo hasta llegar a la última que explica un 3.68%.

Para analizar la fiabilidad del instrumento, se ha utilizado el método Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de .952. Así pues, se puede deducir que el cuestionario elaborado para tal investigación tiene una fiabilidad muy alta, ya que el coeficiente está próximo a 1, considerada la correlación perfecta. Además, y para asegurar aún más la fiabilidad del instrumento, se aplicó el método de las dos mitades, obteniéndose puntuaciones muy apropiadas, pues en la primera parte se obtuvo un valor de .908 y para la segunda el valor obtenido fue de .917.

Para el análisis de datos, se ha utilizado el programa estadístico IBM SPSS (versión 21), llevándose a cabo los análisis estadísticos con un nivel de significación de $p<.05$. La estadística descriptiva (a través de medias y desviaciones típicas) ha permitido el análisis de cada uno de los ítems que conforman los distintos factores del cuestionario. Además, y para comprobar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas entre los factores de la escala y la variable sociodemográfica "Conocimiento previo y dominio de TICs" se ha realizado la prueba de comparación de medias mediante el análisis de varianza (ANOVA); a posteriori, se ha realizado un análisis mediante la prueba de Tukey a fin de comprobar la diferencia entre todos los pares en el contexto de una muestra total, teniendo en consideración que el contraste está realizado a un 5%.

Resultados

El análisis descriptivo de los datos ha permitido determinar actitudes favorables por parte de estudiantes del Grado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad Católica de Murcia hacia el uso de las TICs para el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula. Así pues, el factor que mejores resultados ha obtenido ha sido el relacionado con el análisis acerca de las percepciones y necesidades formativas del docente (M=3.31, SD=.49).

No obstante, los futuros docentes para la etapa de Educación Infantil y Primaria participantes en la investigación también han manifestado actitudes positivas hacia las posibilidades didácticas de estos recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con necesidades educativas (M=3.13, SD=.46) así como percepciones favorables para el desarrollo de la función docente para la respuesta a la diversidad mediante TICs (M=3.05, SD=.48). El factor que ha obtenido puntuaciones algo más bajas ha sido el vinculado al análisis de las percepciones favorables hacia la educación inclusiva y la atención a la diversidad mediante recursos TICs (M=2.77; SD=.40).

Tabla 2. Análisis descriptivo de las dimensiones del cuestionario.

	M	SD
Implicaciones didácticas de las TICs para la educación inclusiva	3,13	,46
Desarrollo profesional docente hacia las TICs	3,31	,49
Actitud docente hacia la inclusión a través de la TICs	2,77	,40
Práctica docente inclusiva a través de las TICs	3,05	,48

El análisis de varianza ANOVA realizado ha permitido determinar la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico para la dimensiones “Desarrollo profesional docente hacia las TICs” ($F_{(2,212)}$=1.414, p=.020) y “Actitud docente hacia la inclusión a través de las TICs” ($F_{(2,213)}$=3.916, p=.050). No obstante, las dimensiones “Implicaciones didácticas de las TICs para la educación inclusiva” ($F_{(2,208)}$=2.905, p=.245) y “Práctica docente inclusiva a través de las TICs” ($F_{(2,208)}$=.839, p=.434) no obtienen diferencias a nivel estadístico.

Además, la prueba Tukey realizada a posteriori revela cómo dichas diferencias se sitúan entre aquellos estudiantes cuya formación y conocimientos previos sobre TICs es buena y aquellos otros que disponen de escasos conocimientos sobre TICs. En este caso, y tal y como se muestra en la tabla adjunta, las valoraciones resultan ser más favorables para aquellos cuya formación previa y conocimientos son más favorables hacia el uso y dominio de estos medios.

Tabla 3. ANOVA entre las dimensiones de cuestionario y la variable "Formación y conocimientos previos sobre TICs"

Dimensión	M			ANOVA	Tukey
	Bueno	Regular	Malo		
Implicaciones didácticas de las TICs para la educación inclusiva	3.17	3.08	2.84	.245	-
Desarrollo profesional docente hacia las TICs	3.35	3.29	2.56	.020*	Bueno-malo
Actitud docente hacia la inclusión a través de la TICs	2.82	2.71	2.42	.050*	Bueno-malo
Práctica docente inclusiva a través de las TICs	3.07	3.03	2.72	.434	-

Conclusión

Este trabajo ha permitido analizar las actitudes y percepciones de futuros docentes hacia el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula basadas en el uso de las TICs. Ello supone un trabajo de enorme interés para el desarrollo de un sistema educativo de calidad, pues el docente es definido como instrumento pedagógico de suma importancia (Jordán, 2007) para el cambio de modelo institucional (Palomares, 2011).

Así pues, resulta necesario conocer y potenciar los niveles de competencia docente en el uso de las TICs (Cabero, Llorente, Leal y Lucero, 2009; Martínez, 2008; Reyes y Piñero, 2009; Tello y Aguaded, 2009), pues la capacidad para utilizar estos medios en el proceso de aprendizaje del alumnado con necesidades educativas depende, fundamentalmente, de la formación inicial recibida.

Así pues, los resultados obtenidos demuestran valoraciones favorables por parte de los estudiantes del Grado de Educación Infantil y Primaria participantes en la investigación hacia el uso de las TICs para la respuesta a la diversidad; asumen las posibilidades didácticas de este tipo de recursos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje con alumnado con necesidades educativas, son conscientes de la necesidad formativa que precisan para su puesta en práctica, adoptan actitudes positivas hacia la educación inclusiva a través de este tipo de medios didácticos y, además, poseen percepciones positivas para el desarrollo del quehacer docente en el aula y la respuesta a la diversidad basada en recursos TICs.

Además, este trabajo ha permitido comprobar como una adecuada formación y conocimientos previos sobre TICs mejora las percepciones del docente para el desarrollo de prácticas inclusivas. Así pues, ello supone una ventaja asociada a la mejora de las actitudes y un mayor dominio hacia este tipo de recursos que permite individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándolo a las necesidades del alumnado destinatario (Arnaiz, 2003; Luque, Rodríguez y Romero, 2005). Además, se favorece la participación del alumno (Vázquez y Sevillano, 2011), desarrollo de experiencias de trabajo individual y en equipo (McFarlane, Triggs y Ching, 2009) y eliminación de barreras espacio-temporales que facilitan la comunicación entre docente y alumnado (Cabero y Llorente, 2008).

Así pues, son muchas las barreras con las que se encuentran los alumnos con discapacidad en el aula: arquitectónicas, de comunicación, las referidas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sociales, psicológicas, etc. En algunas de estas, las TICs pueden jugar un papel bastante importante al favorecer el desarrollo de la persona y optimizar su relación con el entorno, favoreciendo la mejora de la calidad de vida y su autonomía en el desarrollo de las actividades de la vida diaria y su relación con los demás.

Para ello, y tal y como recoge el informe de la UNESCO sobre *"Educación para todos"* (2014), una de las estrategias clave para la mejora de la institución escolar se basa en optimizar la formación docente para que todo el alumnado pueda aprender. Además, Varcoe y Boyle (2014) destacan la actitud docente como factor importante en el éxito de la educación inclusiva, impulsando la labor desarrollada por las universidades para el desarrollo de las actitudes en el docente en formación centradas, en esta ocasión, en el uso de las TICs.

No obstante, y para futuras investigaciones, se plantea ampliar la muestra con estudiantes de otras universidades así como también llevar a cabo procedimientos de investigación de carácter cualitativo a partir de la creación de grupos de discusión con el alumnado. Se trata, por tanto, de realizar un análisis detallado que permita conocer la realidad objeto de estudio y, de este modo, mejorar las percepciones de futuros docentes que en un plazo de tiempo no muy prolongado podrán enseñar a los niños que serán el futuro de nuestra sociedad.

Bibliografía

Aguaded, I., Muñiz, C. y Santos, N. (2011). Educar con medios tecnológicos. Tecnologías telemáticas en la Universidad de Huelva. *Ponencia presentada al I Congreso Internacional Comunicación y Educación: Estrategias de alfabetización mediática*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participa-tion in schools (3.ª Ed.).* Bristol: CSIE.

Cabero, J. y Llorente, M. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogía,* 42 (2), 7-28.

Cabero, J., Llorente, M.C., Leal, F. y Lucero, F. (2009). La alfabetización digital de los alumnos universitarios mexicanos: una investigación en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Enseñanza & Teaching,* 27, 41-59.

Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 70, 127-144.

García, M.C. y Cotrina, M. (2006). Descubriendo el valor de las tecnologías de la información y de la comunicación en la atención a la diversidad. *Tavira, 20,* 107-121.

Jordán, J.A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En Soriano, E. (coord.). *Educación para la convivencia intercultural,* (pp. 59-94). Madrid: La Muralla.

Luque, D.J, Rodríguez, G. y Romero, J.F. (2005). Accesibilidad y Universidad. Un estudio descriptivo. *Intervención Psicosocial*, 14 (2), 209-222.

Martínez, J. (2008). Las condiciones institucionales de formación de los maestros para el uso de las nuevas tecnologías en la escuela primaria. *EDUTEC, Revista electrónica de tecnología educativa*, 27, 1-20.

McFarlane, A., Triggs, P. y Ching, W. (2009). *Researching mobile learning: Overview.* Septiembre 2006 a Septiembre 2008. BECTA. Disponible en: http://dera.ioe.ac.uk/1473/1/becta_2009_mobilelearning_summary.pdf (consultado el 3 de Mayo de 2016).

Mehlinger, H.D. y Powers, S.M. (2002). *Technology and Teacher Education: A guide for Educators and Policymakers.* Boston (USA): Houghton Mifflin.

Núñez, Mª C., Biencinto, C., Carpintero, E. y García, M. (2014). Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. *Perfiles Educativos* 36, 65-80.

Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604.

Parrilla, M.A. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación, 327*, 11-31.

Pegalajar, Mª C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario sobre percepciones de futuros docentes hacia las TIC para el desarrollo de prácticas inclusivas. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 47, 89-104. Doi: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180006

Reyes, M. y Piñero, R. (2009).La función de los medios tecnológicos en los nuevos planes de estudios de Magisterio. *Pixel Bit. Revista de medios y educación*, 33, 119-132.

Rose, D., Meyer, A. y Hitchcock, C. (2005). *The Universally Designed classroom: accessible curriculum and digital technologies.* Cambridge: Harvard Education Press.

Selwyn, N., y Gouseti, A. (2009). School and Web 2.0: a critical perspective. Educatio Siglo XXI, 27(2), 147-165.

Tello, J. y Aguaded, I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Pixel Bit. Revista de medios y educación*, 34, 31-47.

UNESCO. 2014. Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. París: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf (consultado el 7 de Febrero de 2016).

Varcoe, L. y Boyle, C. (2014). Pre-service primary teachers` attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34(3), 323-337.

Vázquez, E. y Sevillano, Mª.L. (2011). *Educadores en Red. Elaboración de los Materiales audiovisuales para la enseñanza.* Madrid: Ediciones Académicas-UNED.

CAPÍTULO 13

RELACIÓN ENTRE CULTURA DIGITAL Y ENSEÑANZA DE ARTES VISUALES DESDE EL PUNTO DE VISTA DE ESTUDIANTES DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Rafael Marfil-Carmona
rmarfil@ugr.es
Pedro Chacón
pchacon@ugr.es
Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación

Introducción y justificación

En el siglo XXI, la Educación Artística debe contemplarse desde una perspectiva amplia e interdisciplinar. La notable influencia de los contenidos de los medios de comunicación, masivos y también digitales, hace imprescindible ampliar el ámbito de trabajo en la enseñanza de las artes, en un proceso que ha pasado "… de la copia de láminas al ciberespacio" (Álvarez-Rodríguez, 2003). El desarrollo de la enseñanza de las artes experimentó diferentes fases, generando escuelas y modelos pedagógicos durante el pasado siglo (Dewey, 1949; Eisner, 2000; Lowenfeld, 1958). En la actualidad, la enseñanza de las artes tiene lugar en un marco de valoración de las inteligencias múltiples (Gardner, 1995 y 2001), consolidándose como un territorio transfronterizo:

Los límites o fronteras de las artes visuales son muy amplios y poco estrictos porque con esta denominación se ha querido, precisamente, superar clasificaciones anteriores, como bellas artes, artes aplicadas, artesanías, oficios artísticos, artes populares, etc., que jerarquizaban de un modo muy rígido la categoría artística y la importancia cultural y social de los objetos e imágenes. (Marín Viadel, 2003, p. 17)

El acceso universal a los medios masivos de producción, difusión y recepción ha influido en el concepto de arte, divulgado a escala mundial gracias a las capacidades tecnológicas, favoreciendo la creación de una forma masiva de cultura que está relacionada, de forma directa, con el impacto de la imagen contemporánea (Freedman, 2006, p. 130). En este sentido, se pueden establecer conexiones muy claras entre los contenidos mediáticos y la denominada Cultura Visual (Mirzoeff, 2003; Walker y Chaplin, 2002), basada en "… prácticas e interpretaciones críticas en torno a las relaciones y entre las posibilidades subjetivas y las prácticas culturales y sociales de la mirada" (Hernández Hernández, 2007, p. 20).

Las figuras del prosumer (Toffler, 1980) y del EMIREC (Cloutier, 1975) han cobrado especial vigencia en la época de la comunicación 2.0, trascendiendo la idea de pasividad en la percepción para favorecer un espectador activo, que también crea mensajes, un contexto que entronca

directamente con el empleo de las metodologías artísticas de investigación en Educación (Roldán & Marín Viadel, 2012), basadas en procesos de creación, como es el caso de la A/r/tografía (A/T/Graphy) (Irwin & Springgay, 2008). La base creativa y artística establece una línea de trabajo que, desde el arte, se podría sintetizar en la idea de aprender haciendo y que, en Educación Primaria, debe trascender la creación de manualidades, que sería la síntesis de una visión reduccionista de la didáctica de la expresión plástica (Frontal Merillas, Marín Cepeda y García Ceballos, 2015, p. 76).

En una era digital basada en hipermediaciones (Scolari, 2008) y en el factor relacional, las competencias digitales son habilidades para la vida (Gabelas-Barroso, Marta-Lazo & Hergueta Covacho, 2013, p. 354). En el siglo XXI, el nuevo concepto de competencia mediática propone 6 dimensiones básicas, asociadas a los lenguajes, la tecnología, los procesos de interacción, procesos de producción y difusión, la ideología y los valores y la estética (Ferrés & Piscitelli, 2012, Pérez Rodríguez y Delgado, 2012). Es indiscutible que muchas de esas dimensiones están vinculadas con el aprendizaje del arte.

La cultura digital está transformando el binomio profesor/a-alumno/a en la triada profesorado-máquina-alumnado (Escaño, 2010, p. 143), en un entorno como Internet y las redes sociales, en el que resultan especialmente relevantes la creación colaborativa que se genera desde una serie de "poéticas de la conectividad" (Martín Prada, 2015, p. 29). Por todo ello, es un momento apropiado para preguntarse cómo valoran y afrontan los futuros docentes el nuevo concepto de Educación Artística.

Objetivos de la investigación

El propósito principal de la investigación realizada ha sido conocer el concepto de Educación Artística de los estudiantes encuestados, con una atención prioritaria al vínculo que establecen entre los contenidos mediáticos y la enseñanza de las artes visuales. Además, la investigación realizada se ha basado en varios objetivos específicos:

- Conocer los géneros artísticos y el tipo de actividades que despiertan más interés en los futuros maestros/as.
- Saber, con la mayor precisión posible, cuál es la idea que tienen los estudiantes de las materias relacionadas con la Educación Artística y la enseñanza de las Artes Visuales, teniendo muy presente si relacionan estos contenidos con los actuales medios audiovisuales y digitales.
- Conocer el grado de alfabetización mediática y digital de los grupos encuestados, valorando las necesidades formativas en esta materia.

Contexto empírico, método y muestra

Contexto empírico

La presente investigación se ha centrado en dos grupos de la asignatura "Didáctica de las Artes Visuales", una materia optativa correspondiente al 4º curso del Grado de Maestro en Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España), impartida en el primer semestre del curso 2015-2016. Se trata de una materia que, en principio, ha sido seleccionada por los estudiantes voluntariamente, de forma que existe un interés de partida por la Educación Artística. La asignatura permite el desarrollo del trabajo por proyectos centrado en el fomento de la capacidad creadora y la reflexión didáctica como futuros docentes.

Marco metodológico

Este trabajo se ha basado en la aplicación de una metodología cuantitativa, ya que tiene tanto de investigación de estudio en sí mismo como de prueba exploratoria previa (Vilà Baños & Bisquerra Alzina, 2004, p. 260). Se ha diseñado, para su desarrollo, un cuestionario de opciones tipo test, con reducidas posibilidades para el comentario abierto, existentes solo cuando ha sido imprescindible. Se trata de un marco metodológico compatible con futuras acciones de carácter cualitativo, igualmente adecuadas a la investigación en Educación Artística, como pueden ser los estudios de caso (Gutiérrez Pérez, 2005 & 2014; Stake, 2007), interesantes para un desarrollo posterior de los resultados que se sintetizan en este artículo.

Muestra y herramienta de investigación

La muestra de esta investigación está compuesta por 105 estudiantes que han cursado durante 2015-2016 el último año de Grado en Educación Primaria en la Universidad de Granada, matriculados en dos grupos diferentes. La media de edad de las personas encuestadas es de 23,2, siendo un 86% del total de la población encuestada la que se sitúa en una franja de edad entre 20 y 24 años, con casos individuales que pueden superar los 41 años de edad.

Desde una perspectiva amplia, el universo sería el total de personas que estudian el último año del Grado en Educación Primaria en la Universidad de Granada. No obstante, el hecho de superar la centena garantiza la variedad muestral y la representatividad de la población encuestada.

El cuestionario se realizó de forma anónima, con 48 preguntas tipo test o cortas, siendo un únicamente un 10% las que requerían respuesta abierta. Se pasó a dos grupos en dos sesiones concretas (29 de septiembre y 6 de octubre de 2015), previas al inicio de la impartición de contenidos, asegurando que las propuestas de trabajo para la asignatura no influyeran en los resultados de la encuesta. El tiempo aproximado de realización estuvo comprendido entre 15 y 20 minutos.

Resultados

Qué interesa a los futuros maestros

Una de las bases del cuestionario ha sido obtener información sobre los intereses relacionados, fundamentalmente, con la Educación Artística. Sin embargo, se añadieron preguntas sobre otras áreas de conocimiento para realizar un contraste entre el interés general por los contenidos académicos y con materias más o menos afines. Por ejemplo, en una valoración de 0 a 5, la media de interés por la Literatura se sitúa en 3,6 por parte de la población encuestada, mientras que el interés por la Pedagogía es superior, siendo de 4. Por su parte, el arte como contenido genérico, sin especificar que represente un vínculo académico, en sitúa también en un grado de interés de 4 sobre 5. La Educación Artística, claramente asociada a la materia del contexto empírico de esta investigación, fue valorada en el cuestionario con un 3,8 sobre 5.

Para establecer una comparativa de la motivación con respecto a la Educación Artística, destaca especialmente la media de 4,7 sobre 5 en relación con el grado de interés por la infancia, en concreto, por los niños de 6 a 12 años. Como puede comprobarse, la motivación propia del perfil de maestro de Primaria es superior al interés por las didácticas específicas, como es el caso de la Educación Artística. Los estudiantes encuestados definen numéricamente el grado de interés general sobre sus estudios con una media de 4,4 sobre 5.

Sobre las actividades específicas que interesan a los estudiantes encuestados (Figura 1), la pregunta se planteó con un número máximo de opciones por marcar de 2 con respecto a las 11 posibles, por lo que el máximo de cada uno de los géneros expresivos o artísticos se situaba en 105 en valores absolutos.

Dentro de los géneros creativos propuestos, puede comprobarse que no hay ninguna opción seleccionada por la totalidad de los estudiantes, destacando especialmente la fotografía y el cine, con un 53,3% (56 personas interesadas) y un 40,9% (43 personas interesadas) respectivamente, en relación al total de opciones de selección, que hubiera sido 105. Le sigue la música como género expresivo, con un 31,4% (33 personas). En menor medida, pero en un grado de interés considerable, se sitúan el dibujo y la pintura, líneas de actividad tradicionales en el ámbito de la enseñanza de las artes visuales, con un total entre ambas de 45 personas interesadas, lo que representa el 42,8% de las personas encuestadas, es decir, casi la mitad. El interés por modelado, arquitectura o grabado, por su parte, es minoritario. Ocurre lo mismo con algunos contenidos más novedosos y, supuestamente, más cercanos a los jóvenes, como pueden ser el cómic o los videojuegos, siendo el primero minoritario, con solo dos personas que le han dado prioridad, mientras que el segundo se sitúa en un 16,1% del total de opciones de interés seleccionas por el grupo. Existe, por tanto, un

interés alto por fotografía y cine, seguidos a cierta distancia por el aprendizaje del dibujo y la pintura.

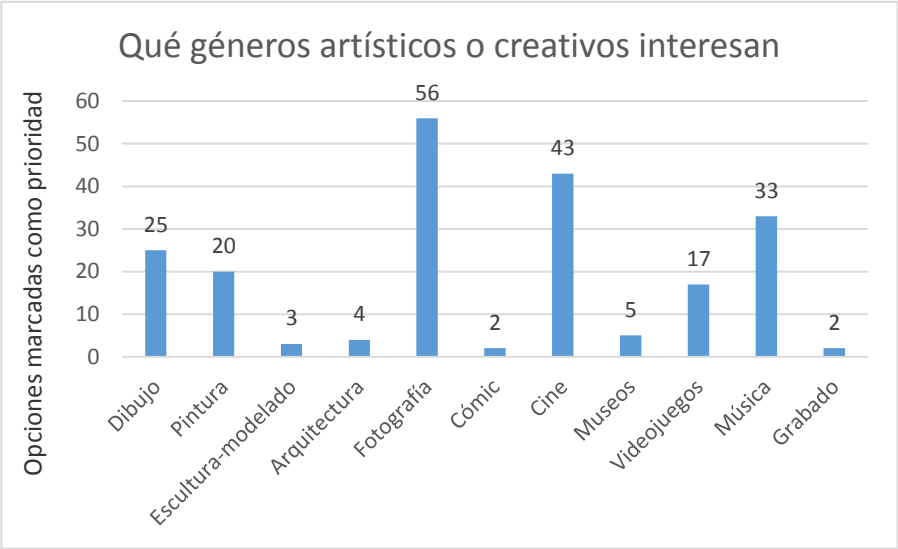


Figura 1. *Géneros artísticos o creativos que interesan. Los estudiantes marcaron 2 opciones obligatorias*. Fuente: elaboración propia.

Como contraste de esta información, en una segunda pregunta se solicitaba al alumnado que selañara aquellos contenidos, vinculados a la creación, que consideraban importante aprender para el ejercicio de la docencia. Hay una diferencia con respecto a la pregunta anterior: ya no se trata de qué géneros artísticos les interesan en general, sino cuáles consideran más interesantes para su formación o, concretamente, cuáles son aquellos géneros creativos o actividades que quieren realizar de forma creativa (Figura 2). Puede comprobarse que existe un alto nivel de redistribución en estas líneas de interés, sin existir ninguna actividad específica que supere el 50%. Así, la opción mayoritaria es hacer un corto de vídeo, con 43 personas interesadas, que representan un 40,9% del total de los estudiantes, seguida por una actividad relacionada, que es la de hacer un ejercicio de animación o *stop motion*, con 35 opciones seleccionadas, un 33,3%. Es sintomático que estas dos actividades, siendo similares, conforman juntas la opción prioritaria para un 74,3% de los estudiantes, aunque algunas posibilidades más vinculadas tradicionalmente a las artes visuales, como el dibujo y la pintura, se siguen considerando necesarias en el proceso formativo para un 54,3% de las personas encuestadas.

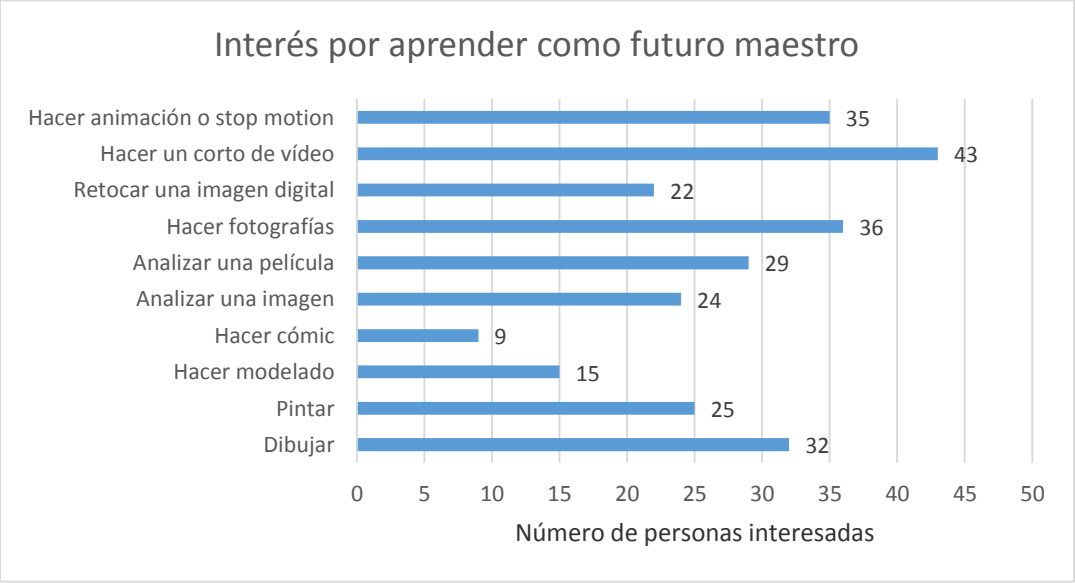


Figura 2. *Géneros artísticos o creativos que les gustaría aprender como futuros maestros*. Fuente: elaboración propia.

Qué contenidos se relacionan con la Educación Artística

Un segundo bloque del estudio se ha basado en los vínculos que establece el alumnado entre lo mediático y la Educación Artística. En lo relacionado con la idea de diferentes actividades propias de la asignatura de "Didáctica de las Artes Visuales", destaca de forma inequívoca el dibujo, con 103 opciones afirmativas frente a 2 que no establecen un vínculo con la materia, lo que supone un 98% del total de los estudiantes. El cómic se sitúa en un porcentaje similar, aunque no despierta tanto interés, como ya se ha mencionado anteriormente. Sin embargo, la siguiente actividad que el alumnado vincula inequívocamente con la Educación Artística es la que tiene que ver con los museos, con 102 votos afirmativos que representan un 97,1% del total, lo que indica que estas instituciones tienen mucho que ver, según la población encuestada, con el ámbito artístico, a pesar de que puedan ofrecer contenidos relacionados o no con las artes visuales. Le sigue muy de cerca el cine, que es una materia relacionada con la Educación Artística para 100 personas, lo que representa el 95,2% del total, situándose por encima de opciones más tradicionales, como el modelado en arcilla, que consiguió 95 respuestas afirmativas, representando el 90,5% de todas las respuestas.

En un nivel inferior de asociación, pero con un porcentaje bastante considerable, destacan los contenidos mediáticos, como la televisión, con 86 individuos que establecen un claro vínculo del medio con la Educación Artística, lo que representa un 81,9% de los estudiantes que participaron en la encuesta. Se sitúa muy cerca el vínculo con la prensa (periódicos), que recibió 84 votos afirmativos de 105, siendo un 80% del total, superando incluso a la moda, que se quedó en un 74%, con 78 personas que la vinculaban a las artes visuales, frente a 27 que no. De esta forma, los

contenidos mediáticos están muy relacionados con la Educación Artística para el alumnado del Grado en Educación Primaria.

Interés por las tecnologías

Además de lo que tiene que ver de forma directa con la Educación Artística, los estudiantes fueron encuestados sobre su interés por la tecnología, junto a varias cuestiones sobre disponibilidad y uso de dispositivos móviles y redes sociales que utilizan en su comunicación personal. Solo un 5% de los encuestados no expresa de forma explícita un interés por la tecnología. La presencia en redes, por su parte, sigue la proporción habitual en los estudios más recientes sobre uso de redes por parte de la población adulta (Interactive Advertising Bureau, 2016, p. 12), con algunas diferencias en las redes seleccionadas. Facebook lidera la prioridad a la hora de participar socialmente en Internet, con un 30%. Sin embargo, la segunda red más utilizada por los futuros maestros no es Twitter, sino Instagram, con un 20% del total de estudiantes. Le siguen de cerca Twitter, con un 17%, YouTube, con un 15% y, por último, Google + con un 14%. Es importante señalar que el porcentaje de uso de redes es reducido con respecto a la media de la población, a pesar de tratarse de lo que Gardner y Davis denominan "Generación App" (2014). En los informes generalistas mencionados, el 75% de los internautas están en Facebook. En resumen, el interés, la disponibilidad de medios y la presencia en redes constituyen una base para trabajar algunas líneas de interés que conectan la enseñanza de las artes visuales con la Educación Mediática.

Discusión y conclusiones

La idea de nativo digital (Prensky, 2001) no define de forma exacta a la generación que se está graduando actualmente para ser docentes de Educación Primaria. Usan redes, pero de forma bastante limitada, sin conectar de forma clara las posibilidades de las tecnologías digitales con su actividad como estudiantes y, menos aún, con sus posibilidades en el ejercicio docente. Sin embargo, les interesa y le preocupa esta cuestión. Especialmente, todo lo que tiene que ver con la dimensión mediática de la imagen, tanto desde el punto de vista de la creación como del análisis.

Los resultados de la investigación destacan el interés por la fotografía y el cine, sin dejar de reconocer por ello la conveniencia de trabajar también dibujo y pintura en Educación Artística. La nueva sociedad audiovisual y digital impone unos modelos de cultura visual que tienen cabida en el ámbito de la enseñanza de las artes visuales. Sin embargo, algunos aspectos novedosos, como el caso de los videojuegos, no se asocian de forma directa a la formación propia de futuros maestros.

El interés por la tecnología, indiscutible salvo casos excepcionales pertenecientes a la muestra, debe traducirse en la introducción de contenidos y competencias propias de la cultura digital en la formación universitaria de los futuros docentes, que demandan una formación diversa, que combine

los medios artísticos tradicionales con los aspectos más emergentes. Todo ello, conectado con la creación, potenciando la faceta práctica.

El carácter mediático del arte y, a la inversa, la dimensión artística de la alfabetización mediática, hacen imprescindible continuar desarrollando un trabajo interdisciplinar que, en el caso de los propios docentes, se integra en un proceso de formación continua y, más allá de lo estético o lo técnico, en un continuo aprendizaje para la vida.

Bibliografía

Álvarez-Rodríguez, D. (2003). De la copia de láminas al ciberespacio. En R. Marín Viadel (coord.), *Didáctica de la Educación Artística* (pp. 359-393). Madrid: Pearson.

Cloutier, J. (1975). *L´Ere d´EMEREC ou la communication audio-scripto-visuelle*. Montreal (Canadá): Les Presses de l' Université de Montreal.

Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Eisner, E.W. (2000). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Escaño, C. (2010). Hacia una educación artística 4.0. *Arte, Individuo y Sociedad*, *22*(1), 135-144. Disponible en http://www.arteindividuoysociedad.es/articles/N22.1/Carlos_Escano.pdf

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, *19*(38), 75-82. doi: http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08

Freedman, F. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.

Frontal Merillas, O., Marín Cepeda, S. y García Ceballos, S. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en Educación Primaria*. Madrid: Paraninfo.

Gabelas-Barroso, J.A., Marta-Lazo, C. y Hergueta Covacho, E. (2013). El Factor R-elacional como epicentro de las prácticas culturales digitales. En D. Aranda, A. Creus y J. Sánchez-Navarro (eds.), *Educación, medios digitales y cultura de la participación* (pp. 351-372). Barcelona: UOC.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Madrid: Paidós.

Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La Generación App: Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Barcelona: Paidós.

Gutiérrez Pérez, R. (2005). Los estudios de casos: Una opción metodológica para investigar la Educación Artística. En R. Marín Viadel (ed.). (2005), *Investigación en Educación Artística* (pp. 151-174). Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Gutiérrez Pérez, R. (2014). Diseño y desarrollo de Estudio de Casos a través de Metodologías Artísticas de Investigación. En R. Marín Viadel, J. Roldán y F. Pérez Martín (eds.), *Estrategias, técnicas e instrumentos en investigación basada en artes e investigación artística* (pp. 117-127). Granada: Universidad de Granada. Disponible en http://hdl.handle.net/10481/34213

Interactive Advertising Bureau (IAB) (2016). *Estudio anual de redes sociales 2016*. Disponible en http://www.iabspain.net/wp-content/uploads/downloads/2016/04/IAB_EstudioRedesSociales_2016_VCorta.pdf

Irwin, R. y Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. En M.Cahnmann-Taylor y R. Siegesmund (eds.), *Arts-based research in education: Foundations for practice* (pp. 103-124). New York: Routledge.

Lowenfeld, V. (1958). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz.

Marín Viadel, R. (2003). Aprender a dibujar es aprender a vivir. En R. Marín Viadel (coord.), *Didáctica de la Educación Artística* (pp. 3-51). Madrid: Pearson.

Martín Prada, J. (2015). *Prácticas artísticas e Internet en la época de las redes sociales*. Madrid: Akal.

Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.

Pérez-Rodríguez, M.A. y Delgado, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(39), 25-34. doi: http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-02

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Inmigrants. *On the Horizon*. *MCB University Press*, 9(5). Disponible en http://www.nnstoy.org/download/technology/Digital%20Natives%20-%20Digital%20Immigrants.pdf

Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga: Aljibe.

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.

Stake, R.E (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.

Vilà Baños, R. y Bisquerra Alzina, R. (2004). El análisis cuantitativo de los datos. En R. Bisquerra Alzina (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 259-271). Madrid: La Muralla.

Walker, J. y Chaplin, S (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜISMO

CAPÍTULO 14

OPORTUNIDADES EDUCATIVAS PARA LA SEGUNDA GENERACIÓN DE INMIGRANTES EN ESPAÑA

María Jesús Lago Ávila

Universidad CEU San Pablo

Introducción

La presente comunicación intenta analizar, a partir de distintas bases de datos e informes, la evolución de la presencia de alumnado inmigrante en las aulas y el acceso de la segunda generación -hijos de inmigrantes- a estudios de bachillerato y superiores. Nos interesa observar cómo estas variables determinan su incorporación en el mercado laboral y como se está comportando esta población en cuanto al abandono escolar.

La importancia de la educación para una adecuada integración laboral y social de los alumnos hijos de inmigrantes en su futuro es algo indiscutible. Pero la acelerada llegada de inmigrantes a nuestro país y como consecuencia la de sus hijos a las aulas puede estar ocasionando desajustes del sistema que dificulten la continuación de sus estudios y desencadenen el fracaso y el abandono escolar.

La educación es un derecho recogido en nuestra Constitución en su artículo 27, pero también es reconocido a nivel internacional por la UNESCO (en sus artículos 3 y 4) y por la ONU en su Conferencia General para la Educación, las Ciencias y la Cultura que proclama (en su Declaración de Principios de Cooperación Cultural Internacional), que cada cultura tiene una dignidad y un valor que debe ser respetado y conservado.

En la Unión Europea la Directiva Comunitaria 77/486/CEE (de 25 de julio de 1977/ Boletín Oficial de la Comunidad Económica Europea de 6 de agosto), artículo 2, indica como los Estados miembros deben adoptar las medidas necesarias para facilitar de forma gratuita a los menores, hijos de trabajadores de otros Estados miembros, la escolarización y la formación adaptándose a las necesidades específicas de estos niños y adolescentes.

A pesar de todas estas normativas reguladoras, no siempre se atienden adecuadamente las necesidades de los menores por falta de recursos, profesorado especializado, etc. Aun cuando en esas mismas legislaciones se indique que los Estados debe responsabilizarse y adoptar las acciones necesarias para formar a los profesores que van a atender a los menores y dotar a los centros de los recursos necesarios.

En 1998 el Consejo de Europa reguló la responsabilidad de los países europeos en la promoción de la igualdad de oportunidades y el acceso a la educación de los grupos pertenecientes a minorías

étnicas[8]. El respeto a una identidad cultural diferente, a una lengua distinta, a creencias religiosas propias, que necesariamente debe estar presentes en la escuela, cuando los menores extranjeros son escolarizados, hace particularmente importante el respeto a estas regulaciones nacionales e internacionales.[9]

España ha avanzado mucho a este respecto, desde la planificación en la oferta de plazas escolares para estos niños y la atención a sus necesidades especiales a partir de la información padronal y censal sobre las características socioeconómicas de las familias y gracias a la elaboración de normativas relativas a la atención a las necesidades de alumnos hijos de inmigrantes (facilitando la colaboración entre instituciones, especialmente entre los diferentes niveles de la administración y las ONGs).

Las ONGs quizá son los organismos que mejor han demostrado conocer las necesidades de los inmigrantes y sus hijos en muchos ámbitos, no sólo el educativo, sino también el socio-cultural y el económico. Las ONGs han sido claves durante todos estos años en el seguimiento y apoyo, en la mediación intercultural, en el asesoramiento para la escolarización de los menores, etc. presionando a la administración para que desarrollará servicios y estrategias dirigidos a estos niños tales como los Planes de Compensación Educativa, Planes de Acogida, acciones pedagógicas especiales y de adaptación curricular, creación de aulas de apoyo lingüístico, apoyo con traductores e intérpretes y asesoramiento en los trámites burocráticos para la escolarización y la solicitud de becas por parte de estas familias.

Si bien, y aunque es muy importante que el niño y el adolescente sea escolarizado, una vez en el aula es clave que se sienta integrado y reconocido en su diferencia. En muchas ocasiones las necesidades que plantean las familias inmigrantes en la escuela, sea cual sea su nacionalidad, cultura o religión, son comunes a la mayoría de los hijos de inmigrantes.

A pesar del enorme esfuerzo que ha hecho en los últimos años algunas comunidades autónomas españolas por apoyar y ayudar a estos menores, no sabemos si dicho esfuerzo ha dado sus frutos y ha logrado que finalicen con éxito sus estudios obligatorios e incluso puedan dar el salto al bachillerato o a la universidad. Todo hace suponer que las dificultades económicas por las que atraviesan los padres y la reducción en los últimos años de la oferta de becas escolares, particularmente como consecuencia de la crisis económica, puede haber hecho que se reduzca el número de alumnos inmigrantes que han podido progresar académicamente. En las próximas

[8] En su Instrumento de Ratificación del Convenio-Marco para la protección de las Minorías Nacionales número 157 del Consejo de Europa/ Estrasburgo el 1 de febrero de 1995, publicado en el BOE nº 20, de 23 de enero de 1998.

[9] La legislación Española es muy extensa a este respecto desde el artículo2 de la Ley General de Educación (6 de agosto de 1970), pasando por el artículo 1 de Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (4 de julio de 1985), o el artículo 2 de Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. (4 de octubre de 1990), el artículo 2 de la Ley Orgánica de Calidad en la Educación. (24 de diciembre de 2002,

páginas vamos a intentar analizar cuál es la situación, en la medida en que lo permiten los datos oficiales, no siempre adecuados para este tipo de estudios.

El estudio de la escolarización de los hijos de inmigrantes y de minorías étnicas en España es muy complejo por el acceso a los datos y los rasgos que delimitan a los sectores de la población a estudiar. Es muy complicado ser capaces de delimitar el efectivo real de población extranjera y su distribución territorial, así como la presencia de sus hijos en las aulas. Por otra parte, la propia condición de situación de regularización con relación a los permisos de trabajo y residencia de la población afecta al recuento de los datos. La posibilidad de nacionalizarse hace que cuando esta se produce los menores dejen de aparecer en las estadísticas como segunda generación de inmigrantes, aun cuando en sus demandas escolares específicas la realidad siga siendo la misma. Es necesario ser cautos a la hora de tener en cuenta los datos de alumnado extranjero escolarizado en centros educativos de las diversas Comunidades Autónomas debido a que no todas recogen la misma información, ni diferencia entre los hijos de inmigrantes nacidos en España de los que años después obtienen la nacionalidad.

Las estadísticas educativas se construyen a partir de los datos de las comunidades autónomas, ya que es una competencia transferida, y no todas tienen el mismo rigor en el registro de sus fuentes. La comparación entre comunidades es en muchas ocasiones imposible, pues contemplan datos y realidades diferentes. La única fuente que nos permitiría el análisis global de lo que sucede en España es el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el INE, la EPA y algún estudio de fundaciones y centros de investigación privados. En la medida de las posibilidades y según la disponibilidad de información, hemos intentando dar una visión general sobre que ha sucedido con la inmigración en España desde los años noventa a la actualidad y con los hijos de estas familias en las escuelas. Cómo la crisis ha sacado de las aulas a los menores (bien por retorno a sus países o por abandono escolar) y cómo otros han conseguido superar las dificultades, acabar sus estudios e incorporarse al bachillerato o a la universidad.

España un país de inmigración.

Desde los años noventa del pasado siglo España se ha convertido en un país de inmigración, con un crecimiento exponencial de la presencia de extranjeros en nuestro territorio, que creció de forma constante hasta el año 2013 en que, como consecuencia de la crisis económica, las cifras comenzaron a reducirse, tal como muestran la Tabla 1, que contempla los datos del INE (Instituto Nacional de Estadística, desde 1981 al año 2015, evolución de la presencia de ciudadanos extranjeros en nuestro territorio).

Tabla 1. Evolución del número de extranjeros censados en España por año de llegada.

Año de llegada a España	***Nº de extranjeros censados. Cifra acumulada***	*% sobre el total de la población Española*
1981	198.042	0,52%
1986	241.971	0,63%
1991	360.655	0,91%
1996	542.314	1,37%
1998	637.085	1,60%
2000	923.879	2,28%
2001	1.370.657	3,33%
2002	1.977.946	4,73%
2003	2.664.168	6,24%
2004	3.034.326	7,02%
2005	3.730.610	8,46%
2006	4.144.166	9,27%
2007	4.519.554	10,00%
2008	5.220.600	11,30%
2009	5.598.691	12,00%
2010	5.747.734	12,20%
2011	5.730.667	12,20%
2012	5.711.040	12,10%
2013	5.546.238	11,70%
2014	5.023.487	10,70%
2015	4.982.183	10,20%

Fuente: INE. OPI (Observatorio Permanente de la Inmigración).

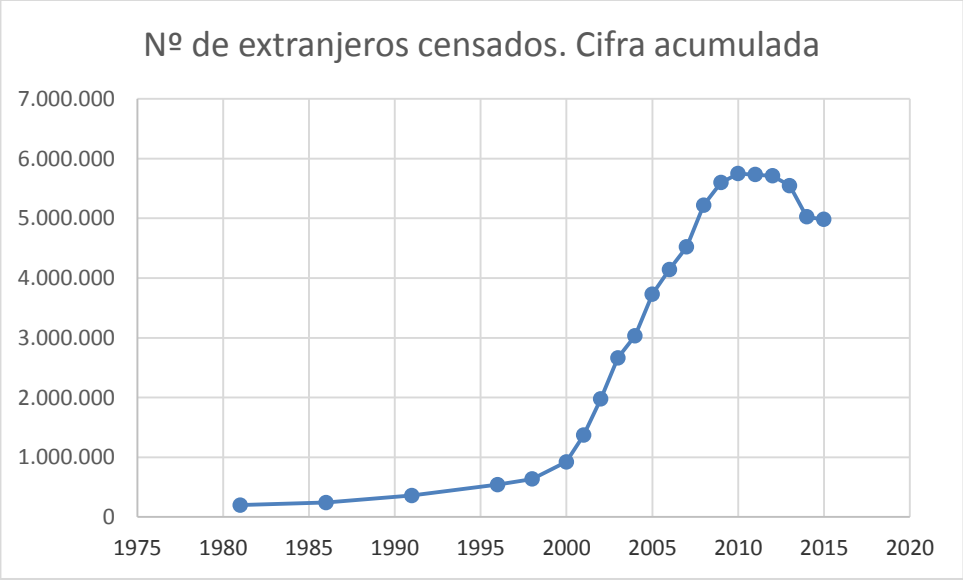


Figura 1.- Evolución del número de inmigrantes en España
Fuente: INE. OPI (Observatorio Permanente de la Inmigración).

España tuvo una de las mayores tasas del mundo de llega de inmigrantes desde finales de los años noventa. En el marco de la Unión Europea llegó a representar ocho veces más que la entrada de

inmigrantes al territorio francés y sólo fue superada unos años después en el 2005 por países como Chipre (datos del EUROSTAT). Es un hecho indiscutible que la inmigración en España creció de forma exponencial en la última década del siglo pasado y primera de éste (Aja Fernández y Larios, 2003).

Aunque desde el año 2013, el número de inmigrantes haya caído, la acumulación de años anteriores ha hecho que en la actualidad España siga siendo el noveno país de la Unión Europea en cuanto a presencia de población extranjera en su territorio. Sólo superado por Alemania, Austria, Luxemburgo o Irlanda. En términos mundiales es el décimo país del mundo en número de inmigrantes, sólo por detrás de Estados Unidos, Rusia o Canadá. En el año 2015 residían en nuestro país, según registros oficiales, 4.982.183 ciudadanos procedentes de otros países [10].

Según el Instituto Nacional de Estadística en la actualidad (año 2015) el 10´20% de la población española es de origen extranjero. Si bien, y aunque es cierto que ha habido una cierta reducción en su número en los tres últimos años (motivado por la crisis económica en la que algunos han decido retornar a sus países de origen) la aparente disminución en su número también se debe a la obtención de la nacionalidad española, fundamentalmente desde el año 2011. Estos ciudadanos ya nacionalizados como españoles no aparecen en las estadísticas como extranjeros.

Desde el año 2014 el saldo migratorio relativo a la entrada de extranjeros ha sido negativo en –64.802-, un 69,2% menor que el año anterior. En el año 2014 se registraron sólo 307.035 inmigraciones que llegaron nuevos a nuestro país. Pero el efecto acumulativo de años anteriores, sigue haciendo que España sea uno de los países con mayor número de extranjeros de la UE.

Pero aun cuando España es un país de inmigración no todos los extranjeros son objeto de este estudio y debemos centrarnos en la población procedente de países con niveles de renta inferiores a los nuestros (extracomunitarios y comunitarios). Países con necesidades económicas cuya inmigración es considerada cómo migración económica. Frente a la población extrajera cuya llegada está relacionada con el ocio y suelen asentarse en nuestras costas. Teniendo en cuenta que casi el 90% de los residentes extranjeros británicos y alemanes permanecen en nuestro país por motivos de ocio, debemos concretar el estudio sólo en aquella inmigración considerara de carácter económico y por tanto procedente de países como Rumanía, Bulgaria, Ecuador, Colombia, Bolivia, Marruecos, China, etc.

De los 4,9 millones de extranjeros residentes actualmente en España, más de la mitad -2,7 millones- son europeos (representan el 56,32%). El resto 2,2 millones (43,68%) son de otros continentes. La nacionalidad europea más numerosa es la rumana (953.183 individuos, datos 31 de diciembre 2015) que suponen el 19,36% del total de extranjeros, seguidos de británicos, italianos, búlgaros y

[10] Ssegún las estadísticas de extranjeros residentes en España de 31 de diciembre de 2015, elaborado por el Observatorio Permanente de la inmigración ,OPI, informe de marzo de 2016.

alemanes. Si bien salvo los rumanos y búlgaros las otras nacionalidades están en España por actividades de ocio y descanso. El número más importante de extranjeros extracomunitarios, con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor, en el año 2015, son nacionales de Marruecos, Ecuador, China y Colombia.

Como ya indicaba Carlos Giménez Romero, en el año 2003, en su libro ¿Qué es la Inmigración?, los inmigrantes económicos en su mayoría proceden de determinados países y dentro de ellos de ciertas áreas. Buscan como destino preferentemente regiones y ciudades en las que ya residen familiares o amigos o en las que existe oferta laboral abundante de actividades que puedan desempeñar (agricultura, construcción, servicio doméstico, etc.), buscan distritos y barrios, con oferta residencial asequible y oportunidades laborales.

En todos estos años la inmigración económica ha ido llegando procedente de países pobres del éste de Europa y del sur económico y como señala Fernández Bataner (2005) *"se inscribe en la tendencia común a los demás países de la Unión Europea, provocada por el mayor nivel de vida respecto a los países limítrofes….. Comienza a mediados de los años ochenta y la fecha clave en que aflora el nuevo fenómeno social es 1991, porque la regularización de ese año proporciona una situación legal a 110.000 inmigrantes que hasta entonces carecían de documentación y estaban en situación irregular* "

La llegada continúa de inmigrantes y el crecimiento demográfico de la segunda generación ha sido tan fuerte que ha provocado en algunas localidades, en concreto en algunos colegios, que el número de alumnos extranjeros por aula sea excesivo para lo que sería conveniente, si se les quiere dar un apoyo adecuado a sus necesidades. Este crecimiento ha hecho qué en nuestra geografía escolar (Fernández Bataner, 2005) haya centros educativos donde el porcentaje de alumnos extranjeros supere al de alumnos españoles y ha concentrado en nuestros colegios a niños y adolescentes de multitud de culturas con necesidades específicas (lingüísticas, de adaptación curricular, de apoyo en el aula, etc.).

El sistema educativo, así como el sanitario, son siempre los más afectados por los cambios y los recortes presupuestarios. La educación es clave en el proceso de integración social de los inmigrantes, tanto de los niños y adolescentes llegados directamente de los países de origen, como de los nacidos en territorio español. No es nada fácil para los centros educativos asumir esta carga de responsabilidad con la escasez de medios que cuentan y el desconocimiento, en algunas ocasiones, de las situaciones particulares de cada uno de estos alumnos.

En algunos colegios se produce tal presencia de alumnos extranjeros que si no son incorporados e integrados en el sistema educativo pueden acabar en fracaso académico y abandono escolar. Los padres de la escuela pública y algunos sindicatos han criticado duramente el desproporcionado reparto de los hijos de inmigrantes en determinadas zonas y barrios. Ejemplo de ello ha sido lo

sucedido en el caso de Madrid que han convertido en guetos educativos a algunos colegios del sur de la capital. De hecho, incluso el Consejo de Europa llego a pedir a España en el año 2011 que revisara el método de admisión de alumnos extranjeros por centro escolar "hasta lograr una distribución equitativa" de los escolares.

En el año 2015 después del grupo de los latinos (ecuatorianos, colombianos, bolivianos), la nacionalidad no europea más numerosa en nuestros colegios es la marroquí que contaban (datos de diciembre de 2015) con 776.622 alumnos, seguida de la china con 196.648 individuos. Entre los europeos la primera comunidad con fuerte presencia en las aulas es la rumana seguida de la búlgara, polaca y ucraniana. Todos estos niños tienden a concentrarse en los colegios públicos próximos a su lugar de residencia de sus familias y dado que los inmigrantes suelen asentarse en determinadas zonas (según la oferta laboral, residencial) esto da lugar a una elevada presencia de alumnos de determinadas nacionalidades en ciertos colegios públicos, dando lugar a guetos educativos y situaciones poco recomendables desde el punto de vista de su integración social y académica.

Tabla 2.- Procedencia de la población extranjera en España en 2015.

NACIONALIDAD	*Nº INDIVIDUOS*
Rumanía	979.245
Marruecos	766.622
China	196.648
Búlgaros	186.837
Ecuador	175.350
Colombia	128.766
Bolivia	106.223
Polonia	93.119
Ucrania	83.489

Fuente: OPI, Informe (31/12/2015)

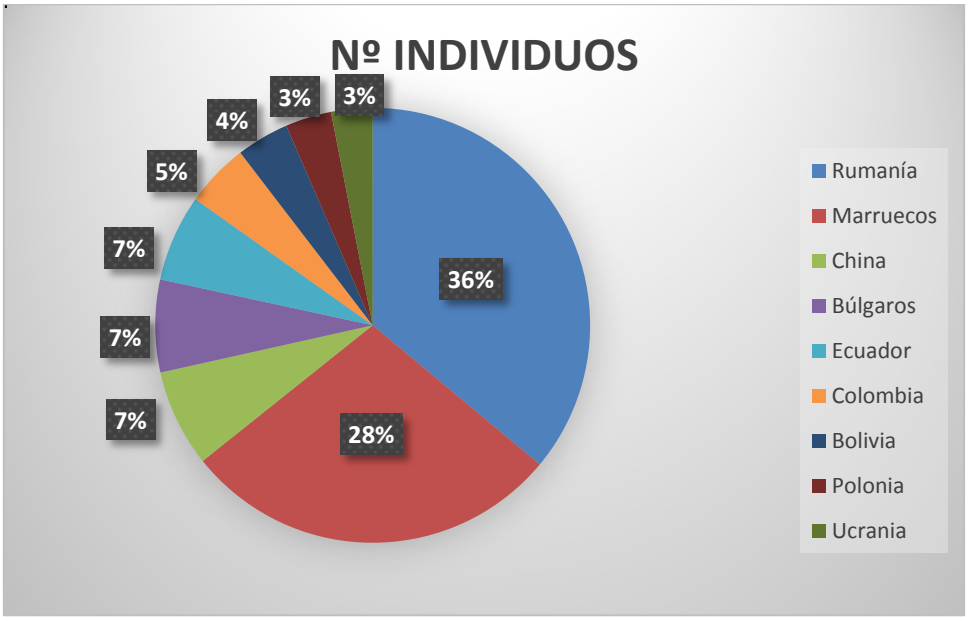


Figura 2.- Procedencia de la población extranjera en España en 2015.
Fuente: OPI (Observatorio Permanente de la Inmigración), 2016.
Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

Allí donde residen los padres los niños son escolarizados. Así en cuanto a su distribución por provincias los inmigrantes fundamentalmente tienen presencia en Madrid dónde representan 801.567 individuos (16,2% del total de inmigrantes en España) seguidos de Barcelona (14,4%), Alicante (6,45), Valencia (5,4%), Almería (4,7%) y Murcia (4,4%). Madrid, Barcelona, Alicante y Valencia aglutinan el 42,1% de la población extranjera total de nuestro país. Únicamente Madrid y Barcelona ya representan el 30,6% (datos de INE, 2015).

Madrid es la provincia con el mayor número de nacionales de China, 49.921 (el 24,4% del total de extranjeros de esta nacionalidad). En Madrid también se asientan las comunidades más numerosas de ecuatorianos de España (el 26,6% de los ciudadanos de esta nacionalidad residentes en nuestro país), seguido de los rumanos (el 20,8%). Y es en Barcelona dónde encontramos comunidad más numerosa de marroquíes (el 16,7%). Es evidente que hay un desigual reparto territorial de los extranjeros en España, con altas concentraciones en determinadas zonas, lo que provocan elevados ratio de alumnado extranjero en determinados distritos escolares de nuestro país.

En definitiva, en los últimos años, cientos de personas procedentes de multitud de países, con diferentes culturas, se han establecido en España en busca de una mejor vida para sus familias y en particular para sus hijos. Niños y adolescentes que se sientan en nuestras aulas con necesidades propias. Proceden de patrones culturales distintos, con leguas maternas a veces no españolas. Niños recién llegados, con niveles educativos más bajos a los de los alumnos nacionales de su misma edad (consecuencia de las condiciones económicas y culturas que han atravesado desde su lugar procedencia, con situaciones de itinerancia y falta de escolarización previa). Menores que practican religiones y tradiciones diferentes que afectan a su vida escolar.

Tabla. 3. Provincias dónde hay una mayor presencia de extranjeros por nacionalidad.

	Provincia dónde tienen una mayor presencia	***Total individuos***
Rumanía	Madrid	203.615
Marruecos	Barcelona	126.317
Reino Unido	Alicante	70.233
Italia	Barcelona	59.140
China	Madrid	49.548
Bulgaría	Madrid	29.423
Ecuador	Madrid	46.548
Alemania	Illes Baleares	28.391
Portugal	Madrid	18.297
Francia	Barcelona	32.901
Columbia	Madrid	29.216
Bolivia	Barcelona	24.472
Polonia	Madrid	22.081
Ucrania	Madrid	17.647
Pakistan	Barcelona	36.377

Fuente: OPI, 2015, Informe sobre Extranjeros Residentes en España, (31/12/2015)

Este es el marco general resultante que debemos analizar, estudiando si estos niños, hijos de los inmigrantes que llegaron a España en los años noventa, y que ahora son adolescentes en edad de cursar estudios de bachillerato consiguen finalizar con éxito dichos estudios y dar el salto a la universidad. ¿Realmente lo están consiguiendo?.

La segunda generación de inmigrantes en la escuela, nacionalidad y distribución territorial

Cuando una sociedad y su escuela tratan al individuo de forma desfavorable, cuando se separa o margina al alumno por su origen, por su cultura, por su lengua, por sus creencias religiosas o culturales, se haga de forma consciente o no, las consecuencias son generaciones de jóvenes que no se sienten integrados socialmente.

El principal reto de la escuela por tanto es formar a sus alumnos en valores de tolerancia y dialogo para conseguir una convivencia multicultural y así luchar contra la discriminación. Es clave en este contexto la implicación del profesorado y su dominio de habilidades y conocimientos que les permitan incorporar a su actividad docente técnicas y estrategias que consigan una mejor convivencia intercultural en el aula. Uno de los principales objetivos de la escuela debe ser luchar contra los estereotipos, contra los prejuicios concebidos desde el desconocimiento. Los prejuicios generan situaciones de discriminación fundadas en el rechazo a la diferencia y la escuela y sus profesores deben tener una actitud activa a este respecto. Conseguirlo constituye un auténtico desafío para los maestros en sus prácticas diarias en la clase. El maestro debe lograr que los alumnos comprendan que la discriminación, cuya base siempre son los prejuicios, denigra a las

personas y deteriora la convivencia en la escuela. La escuela cumple una labor clave en la resolución de los problemas multiculturales de la sociedad. El profesor es fundamental en conseguir de sus alumnos una actitud de reflexión y diálogo y de respeto a los otros. La formación en valores de tolerancia y valores democráticos que los alumnos reciben en la escuela determinará el comportamiento de la sociedad en un futuro. La formación es fundamental para la integración social y la incorporación laboral de estos niños y adolescentes. Por eso no nos cansaremos de repetir en estas páginas que la escuela es clave en el futuro de estos menores y de la sociedad española en su conjunto.

Tal como indica el VII Informe sobre Exclusión Social de la Fundación FOESSA el nivel de estudios influye directamente en la probabilidad de encontrar empleo y permanecer o salir del espacio de integración. El informe incide en que a un mayor nivel educativo le corresponde una menor probabilidad de exclusión social. La posibilidad de obtener empleo se triplica si se tienen estudios superiores a los obligatorios. El informe señala que: *"…. La evolución de la demanda de mano de obra generada por la economía española pone en evidencia que nuestra economía participa de la tendencia general en las economías desarrolladas de una mayor necesidad de mano de obra más cualificada. Compartiendo algunas de las causas que generan esta mayor necesidad de cualificación con estos países, como el cambio tecnológico y el proceso de globalización, el caso español presenta ciertas peculiaridades que han ayudado a este incremento general de la ocupación de trabajadores más cualificados."*

Una mayor formación facilita la salida del desempleo en un periodo de tiempo más corto, la importancia de que los alumnos acaben con éxito el bachillerato y consigan acceder a la universidad es fundamental en su proceso de incorporación social y laboral. Es clave que la segunda generación de inmigrantes acabe sus estudios y reciban la mayor formación posible. Sobre todo, si tenemos en cuenta que entre 1998 y el año 2010 el número de escolares de origen extranjero se multiplico por diez (alcanzando el 9,6% del alumnado total). Este hecho fue debido a que entre el año 1998 y 2010 la población residente no nacida en España superó los 5,7 millones de personas y llego a representar el 12,2% del total de la población española (según los datos del INE). Alumnos originarios de países como Rumanía y Bulgaria, que se incorporaron a la UE en el año 2007, pasaron por ejemplo de ser sólo el 2,1% del alumnado español en el año 2004, al 13,3% en el curso 2007-2008 y al 19,7% en el año al 2015.

Fuera del marco de la Unión Europea el número de alumnos más numeroso en llegar a nuestras aulas ha sido el de los latinos. Representan en la actualidad el 42,5% del alumnado extranjero,

procedentes en su mayoría de cuatro países: Ecuador, Colombia, Bolivia y Perú[11]. En cuanto a otras nacionalidades, los alumnos africanos son otro grupo con gran presencia en las aulas (29,7%), siendo casi todos marroquíes (23,5%).

En cuanto al reparto en los distintos niveles educativos, los datos, muestran que el colectivo de alumnos extranjeros de origen africano, particularmente marroquí, tiene una baja presencia en la educación infantil, frente al peso de los latinoamericanos (una población mucho más joven). Por otra parte, los extranjeros procedentes de países de la UE como Rumanía y Bulgaria tienen una mayor presencia en los niveles de bachillerato y en Ciclos Formativos. Los alumnos de origen latino y asiático sólo tienen mayor peso en niveles escolares obligatorios y no suelen continuar sus estudios.

Ya hemos mencionado que la distribución del alumnado extranjero por el territorio español ha sido y es muy desigual en los últimos años, con altas concentración en grandes ciudades como Madrid o Barcelona y en el litoral mediterráneo, así como en el noroeste de la península, sobre todo Galicia y Asturias. Su presencia está determinada por la pauta de asentamiento general de la población inmigrante en zonas dónde encuentran apoyo familiar y oferta laboral. La nacionalidad latinoamericana es más común en Galicia, Cantabria, País Vasco y Canarias, donde predominan los alumnos colombianos o en Asturias, Madrid o Navarra donde la mayoría de alumnos extranjeros son ecuatorianos.

Tabla 4. Evolución del número de alumnos extranjeros escolarizados en España

Año Escolar	*nº alumnos extranjeros*
1992-1993	46.111
1993-1994	50.076
1994-1995	53.213
1995-1996	55.362
1996-1997	62.707
1997-1998	72.723
1999-2000	107.303
2000-2001	141.916
2001-2002	207.112
2002-2003	307.151
2003-2004	402.117
2004-2005	460.518
2005-2006	530.954
2006-2007	610.702
2007-2008	703.497

[11] La mayor presencia de alumnado latino se explica porque esta población tiene un proyecto migratorio de carácter familiar en mayor medida, también tiene una mayor natalidad y presenta un mayor número de hijos en edad escolar (casi un quinto de la población latina en nuestro país se haya en edad escolar).

2008-2009	755.587
2009-2010	762.420
2010-2011	781.141
2011-2012	781.236
2012-2013	763.215
2014-2015	731.167

Fuente: datos diversos informes y estudios del MEC.

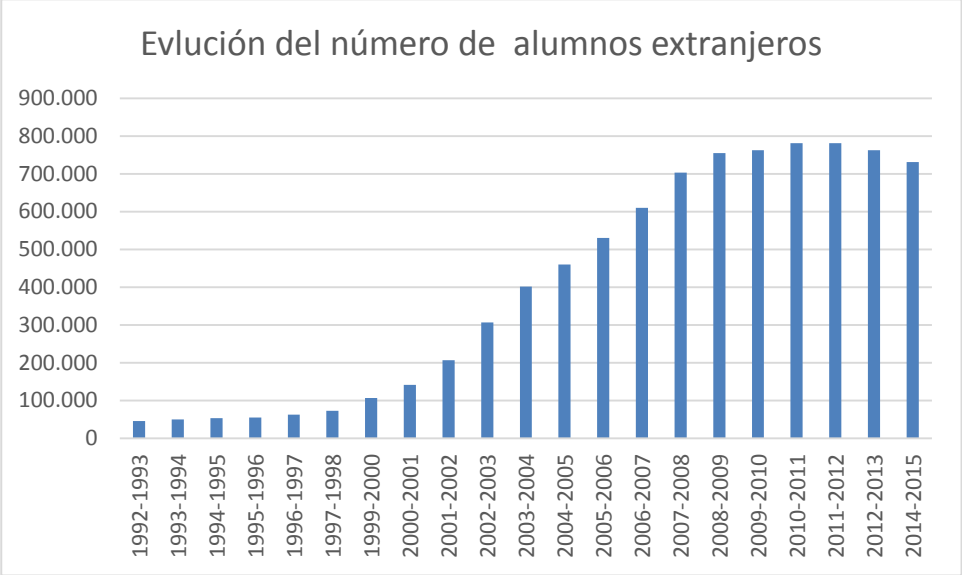


Figura. 3 Evolución del número de alumnos extranjeros escolarizados en España
Fuente: datos diversos informes y estudios del MEC. Elaboración propia.

El reparto territorial de la población extranjera tiene un claro reflejo en las aulas. En la actualidad, año 2015, es en Cataluña dónde hay un mayor número de alumnos extranjeros, 166.694, particularmente marroquíes. Se trata sin duda de la autonomía con una mayor cifra de alumnado extranjero de España, seguida por la Comunidad de Madrid (137.327), la Comunidad Valenciana (92.088) y la de Andalucía (85.986). Las comunidades autónomas con menor número de estudiantes extranjero son Cantabria (5.748), Extremadura (5.908) y Asturias (6.041), seguidas de las ciudades autónomas de Ceuta (882) y Melilla (1.985).

Si bien, tener más alumnos en el territorio de una comunidad no implica tener una mayor tasa de concentración en las aulas. Si nos fijamos en términos de ratio de alumnos extranjero por aula, las concentraciones mayores se dan actualmente en La Rioja (14,7 %), Baleares (13,8%) y los menores en Galicia (2,9 %), Extremadura (3,1 %) y Asturias (4, %). Los centros escolares con ratios más elevados son dónde se están produciendo los mayores problemas de fracaso y abandono escolar.

Tabla 5. Presencia de alumnos extranjeros en las aulas por comunidades autónomas en 2015

Comunidad Autónoma	*Presencia de alumnos extranjeros en las aulas*
Cataluña	166.694
Madrid	137.327
Valencia	92.088
Andalucía	85.986
Cantabria	5.748
Extremadura	5.908
Asturias	6.041
Melilla	1.985
Ceuta	882

Fuent: INE y EPA

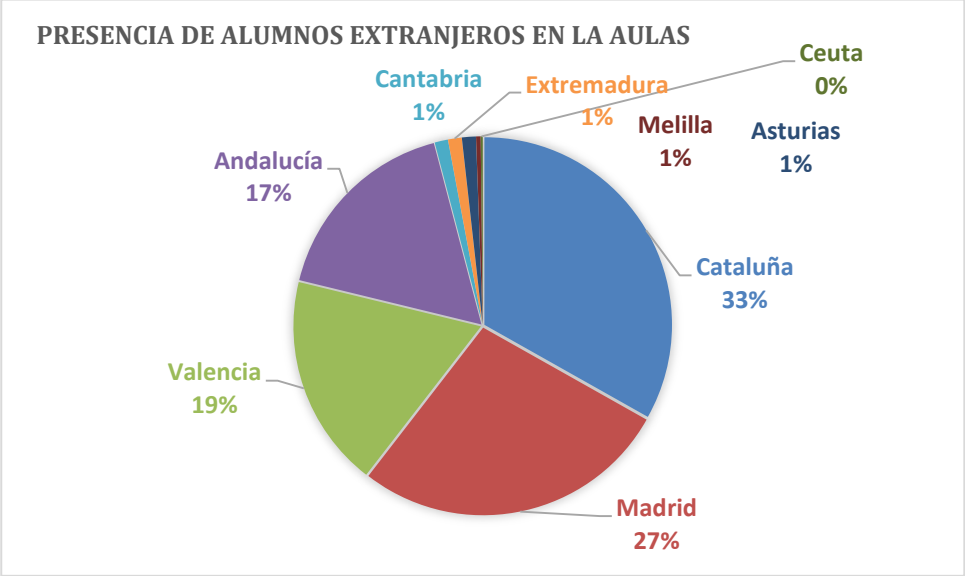


Figura 4. Presencia de alumnos extranjeros en las aulas por comunidades autónomas en 2015
Fuent: INE y EPA

Aunque con relación al número total de alumnos extranjeros ha habido un mínimo descenso en los últimos años (pasando de los 763.215 estudiantes en el curso 2012-2013 a los 731.167 alumnos extranjeros en el curso 2014-2015) el problema de la masificación de estos alumnos en centros públicos sigue existiendo.

En grandes ciudades como Madrid, dónde hay un importante número de alumnos extranjeros es quizá dónde más se ha notado el descenso, aunque como veremos no haya significado mejoras para los que han quedado. En Madrid el alumnado extranjero en el curso 2015 se redujo de un 14% (dato del año 2011) a un 10,6%, debido al regreso de inmigrantes por la crisis a sus países de origen (545.000 personas dejaron nuestro país en el año 2013 según el INE). El descenso no ha sido homogéneo y destaca sobre todo la bajada en Educación Primaria, con 14.045 alumnos menos (-5,5 %), y en Secundaria, con 15.002 estudiantes menos (-7,3 %).

Esta bajada de los datos debida al retorno de los inmigrantes a sus lugares de origen se une a los procesos de nacionalización que saca fuera de las estadísticas a los menores nacionalizados, así como, en el caso de la educación Infantil, a la incorporación de niños extranjeros ya nacidos en España y por tanto no computados

como tales aunque sus circunstancias familiares sean las mismas que las del alumnado considerado extranjero.

La mencionada bajada, continua y generalizada, no ha representado una ventaja en cuanto mayores recursos para los alumnos inmigrantes que permanecían en los colegios. En comunidades como Madrid, el declive de la inmigración ha llevado parejo la eliminación de recurso como las "aulas de enlace"[12]. Con la disminución del número de alumnos extranjeros y la falta de recursos desencadenada por la crisis económica estas aulas de apoyo han quedado reducidas de 230 a tan sólo 62 (35 de ellas localizadas en Madrid capital).

A la falta de recursos en los últimos tiempos se une un aumento del ratio de alumnado extranjero en centros públicos. Del total de alumnos de otros países, en el curso pasado 2014-2015, como hemos señalado antes, un total de 606.930 estudiaron en centros públicos y 124.237 en privados. Es decir, los extranjeros representan el 10,5% del alumnado de centros públicos, más del doble que en los centros privados, donde es el 4,8%.

Con la importante falta de recursos de apoyo en las aulas, el origen étnico y cultura, el país de procedencia de estos alumnos, condiciona claramente sus posibilidades de integración en la sociedad receptora. El hecho de conocer la lengua del país de destino, compartir una cultura en común o incluso costumbres comunes facilita su incorporación. La integración de estos colectivos extranjeros está determinada e influenciada por su origen cultural y económico.

Actualmente, por nacionalidad de origen de sus padres, los estudiantes cuyas familias proceden de América del Sur y Central son los más números con el 31 % del total, seguidos de los europeos (rumanos y búlgaros) con un 30,8 %, y los africanos (mayoritariamente marroquíes), con un 29 %. Marruecos encabeza la lista por países en cuanto a número de alumnos en centros escolares, con 168.984 alumnos. Incluso muy por delante de Rumanía (96.721), Ecuador (56.065), Colombia (35.468) y China (30.829). El hecho de que la comunidad latina (sumando los alumnos de Ecuador, Colombia, Bolivia, Perú, etc.) sea la más numerosa ha permitido en los centros escolares concentrar esfuerzos en alumnos de otras nacionalidades para apoyarles con procesos de adaptación lingüística. Podemos afirmar, que el patrón en el que se está desarrollando la vida de la segunda generación en la escuela en España es muy similar al que han tenido otros países europeos en años anteriores (Heath y Brinbaum, 2007).

[12] Estas aulas surgieron en el año 2003, bajo el paraguas de los programas de "Escuelas de Bienvenida" para facilitar la integración de los alumnos extranjeros, particularmente de aquellos que no hablaban español, en comunidades como Madrid dónde llegaron a ser un total de 230 aulas en el año 2006. En cada aula sólo podía haber un máximo de 12 alumnos y durante unos nueve meses, en uno o dos cursos escolares se daba apoyo a estos alumnos para facilitar su incorporación académica.



Figura 5. Alumnado extranjero en las aulas por país de procedencia.
Fuente: MEC, 2015

En definitiva, aunque ha habido un mínimo descenso de la presencia de alumnos extranjeros en los colegios, su presencia sigue siendo muy importante. El descenso no ha supuesto una mejora en las condiciones escolares de los que se quedaban. Se ha producido una clara concentración geográfica en zonas con oferta laboral abundante para sus padres, lo que ha implicado un mayor ratio de alumnos extranjeros por aula en algunas ciudades. Las cifras indican que no son las comunidades autónomas con mayor presencia de alumnos extranjeros las que tienen un mayor ratio de concentración de alumnos extranjeros y menores recursos para estos alumnos. La concentración depende de la oferta de centros escolares a su disposición y la política educativa de la comunidad autónoma dónde se asienten. Además, hay una enorme presencia de este alumnado en colegios públicos frente a los privados y una desigual distribución de los niños en las ciudades con claras concentraciones en algunas zonas y distritos que acaban convirtiéndose en guetos educativos.

Los alumnos en las aulas, rendimiento académico, barreras lingüísticas, económicas y socioculturales y abandono escolar[13]

Ya hemos insistido previamente en la importancia de la formación para la posterior incorporación laboral de los alumnos. Las tasas de abandono prematuro de los estudios van a condicionar en un futuro su incorporación al mercado de trabajo. Según los datos del Ministerio el porcentaje de jóvenes que abandona el sistema educativo antes de finalizar el bachillerato sigue siendo muy alto. El abandono prematuro de los estudios tiene serias implicaciones la inclusión social y laboral en el futuro. Por ello, la reducción del abandono escolar es uno de los objetivos prioritarios de la

[13] Se considera abandono escolar a aquellos jóvenes de entre 18 y 24 años que en España no han continuado sus estudios más allá de la etapa obligatoria (ESO).

Estrategia Educación y Formación 2020 de la Unión Europea. El abandono educativo temprano es un problema especialmente acusado en España. Las tasas de abandono escolar son de las más altas se de la Unión Europea (ver el informe del IVIE, 2014) aun cuando en los últimos años ha habido un cierto descenso ya que se ha pasado del 29,1% del año 2000 al 23,9% del año 2013 y al 19,97% del año 2015 (según datos del Ministerio de Educación y los datos de la Encuesta de Población Activa -EPA- correspondiente a 2015).

Tabla 6. Porcentaje de alumnos que abandonan estudios Según las autoridades españolas.

AÑO	% de alumnos que abandonan sus estudios y no continúan después de la ESO
2008	30%
2010	28,40%
2011	26,30%
2012	24,70%
2013	23,60%
2014	21,90%
2015	19,90%

Fuente: Datos de la EPA y del Ministerio de Educación Cultura y Deportes

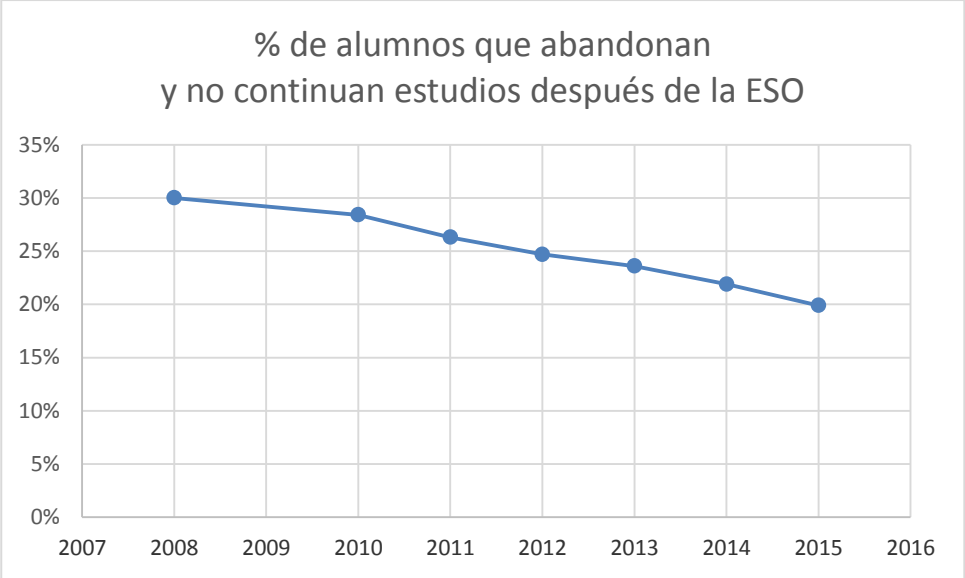


Figura 6 . Porcentaje de alumnos que abandona sus estudios según las autoridades españolas.
Fuente: Datos de la EPA y del Ministerio de Educación Cultura y Deportes.

Pero a pesar del mencionado descenso, el índice de abandono escolar temprano en España es el mayor de la Unión Europea. La OCEDE[14] que acaba de publicar un informe diagnóstico sobre la estrategia de las competencias en el que se analiza nuestro sistema educativo hace especial hincapié

[14] Se puede consultar el informe en: http://www.oecd.org/education/

en el dato de que casi una cuarta parte de los alumnos españoles (el 24%) dejan los estudios antes de finalizar la educación secundaria superior.

Además, España posee el porcentaje más alto de personas entre 25 y 34 años de la UE (36%) con niveles educativos inferiores a la educación secundaria. Los alumnos que repiten curso en España han subido 4 puntos porcentuales desde el año 2003, alcanzando el 32,9%. El 23% de los alumnos españoles acaban sus estudios 2 años más tarde de lo que les correspondería por edad y los datos que muestra el EUROSTAT no son mucho mejores[15].

La distribución regional del abandono escolar refleja que comunidades como Islas Baleares lideran la tabla en tasa de abandono escolar prematuro con un 27,7%, seguida de Ceuta y Melilla con un 25,2% y Andalucía con un 25,1% y sólo País Vasco tiene el índice de abandono temprano más bajo de España con un 9,4% (porcentaje cercano al de países como Alemania con o al de Finlandia con un 9,3%). Según este mismo informe de la OCDE no ha habido ninguna mejora en la comprensión lectora, matemática o científica desde el año 2003 hasta la actualidad 2015 en España.

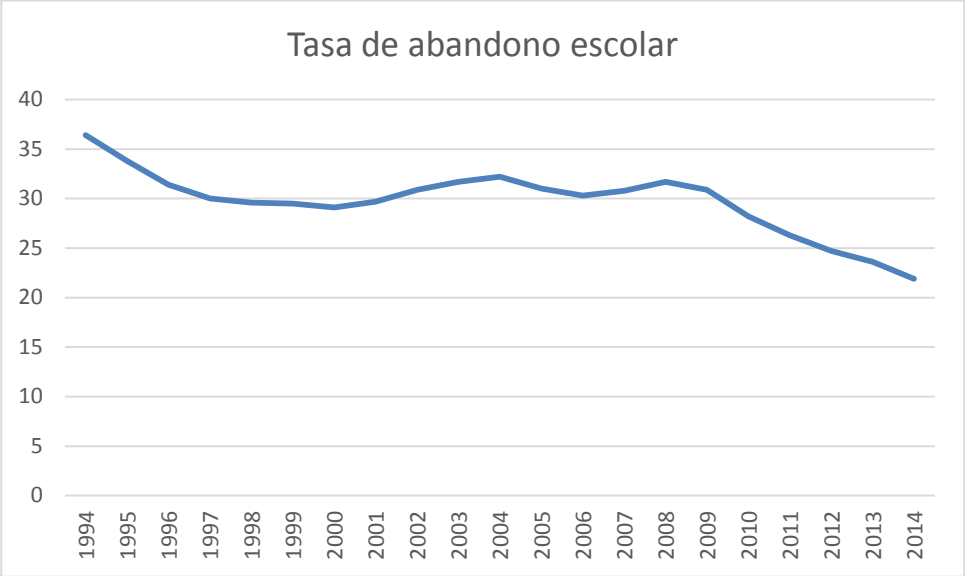


Figura 7. Evolución de la Tasa de abandono escolar prematuro en España
Fuente: EUROSTAT, (datos 05/05/2015) y EUSTAT. Elaboración propia.
http://www.eustat.eus/elementos/ele0006800/ti_tasa-de-abandono-escolar-prematuro-de-la-poblacion-total-de-18-24-anos/tbl0006878_c.html#axzz49g7kqyuK

[15] Se pueden consultar los datos del EUROSTAT de abandon escolar en la UE de 1994 a 20014 en: http://www.eustat.eus/elementos/ele0006800/ti_tasa-de-abandono-escolar-prematuro-de-la-poblacion-total-de-18-24-anos/tbl0006878_c.html#axzz49g7kqyuK

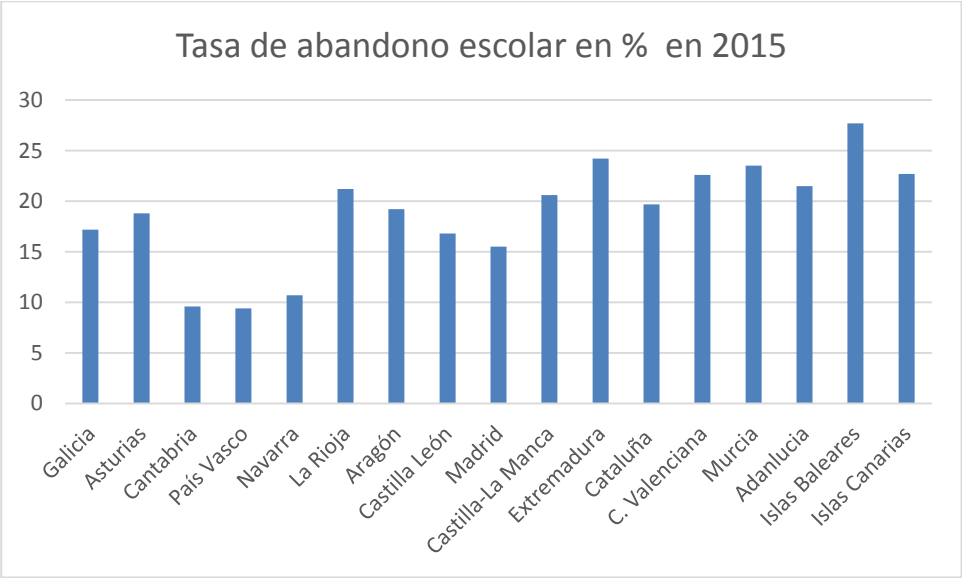


Figura 8. Tasa de Abandono Escolar por Comunidades Autónomas en porcentajes
Sobre el total de alumnos matriculados, datos 2015
Fuente: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Datos tercer trimestre de 2015, Tasa de Abandono Escolar por Comunidades Autónomas.
Elaboración Propia.

Los datos no son nada alentadores, pero si nos fijamos en el abandono escolar con relación a los alumnos hijos de inmigrantes las cifras son aún más desmotivadoras. En España el 37,8% de los alumnos españoles de origen inmigrante abandonan los estudios de forma prematura, según el Eurostat, en su último informe 2015.

España lidera el ranquin de abandono escolar en Europa entre los alumnos inmigrantes, después de Italia (32,6%), Grecia (27,8%) y Malta (23,5%). En este grupo de escolares el promedio en la UE está entre el 18% y el 24% como media según países. España está 10 puntos por encima de dicha media.

Además, todo parece indicar que el modelo se perpetua, si tenemos en cuenta que en España se concentran (junto con Italia y Grecia) la mayor proporción de extranjeros adultos (en edad no escolar) con niveles educativos muy bajos. Entre los inmigrantes de 16 a 74 años, en España el 47,2% cuentan únicamente con niveles formativos próximos a la educación primaria. Estas cifras son las más altas de la UE, sólo seguidas por Italia con un 44,7% y por Grecia con un 44,6%. Desafortunadamente, la segunda generación de inmigrantes, tal como estamos mostrando por las cifras referidas, están repitiendo el modelo de sus padres con unos porcentajes demasiado elevados de abandono escolar.

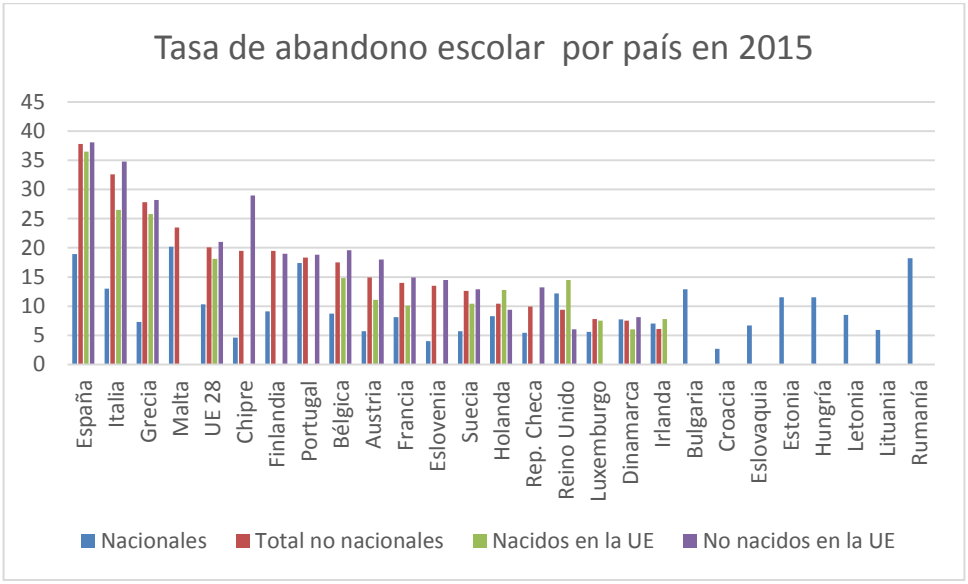


Figura 9. Tasa de abandono escolar en la UE por países año 2015. Porcentaje sobre el total de alumnos escolarizados.
Fuente: Datos del EUROSTAT, año 2015. Elaboración propia.

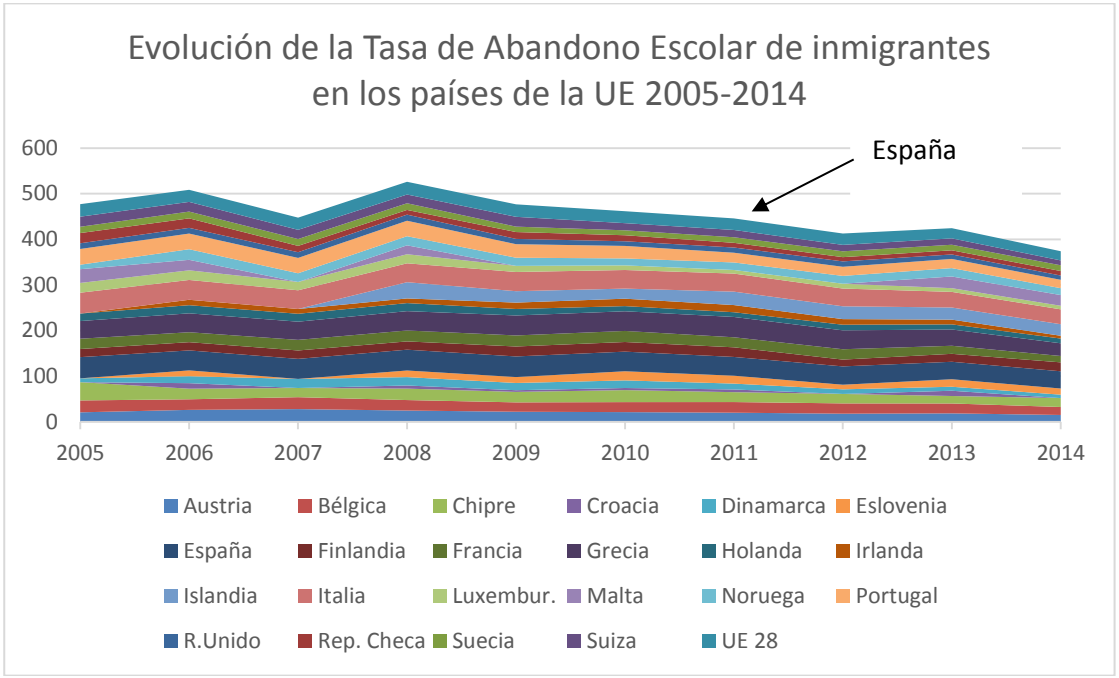


Figura 10 . Evolución de la Tasa de Abandono Escolar entre alumnos inmigrantes en la UE.
Porcentaje sobre el total de la población escolarizada. Periodo 2005-2014.
Fuente: EUROSTAT, elaboración propia

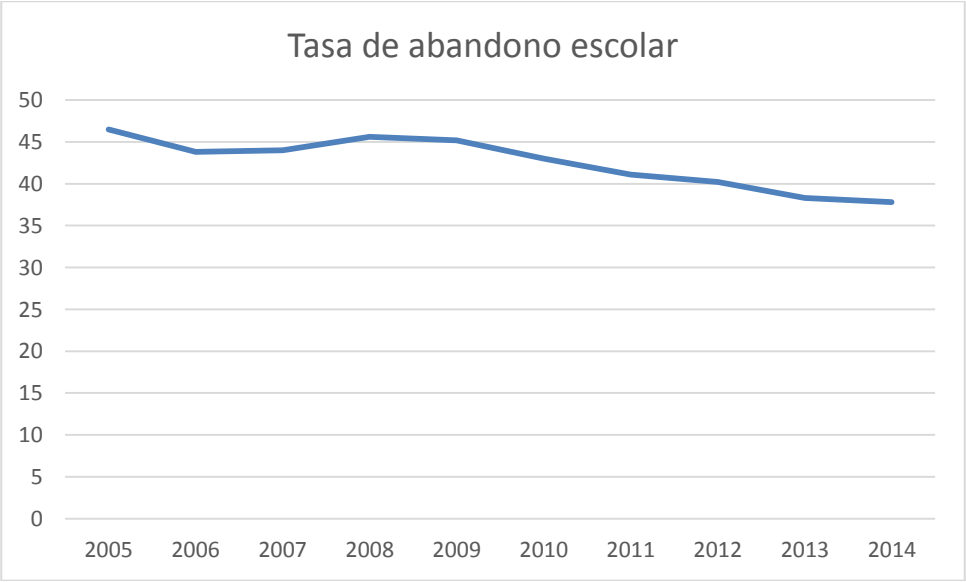


Figura 11. Evolución de la Tasa de Abandono Escolar en España entre los alumnos de inmigrantes. Porcentaje sobre el total de alumnos escolarizados. Periodo 2005-2014.
Fuente: EUROSTAT, elaboración propia

Existen muchas razones por la que un estudiante opta por el abandono escolar. A menudo se debe a la falta de ingresos y la situación de precariedad económica de la familia, pero también está el hecho de la falta de apoyo escolar dentro del núcleo familiar. Muchos progenitores no han terminado ni la educación primaria y no pueden guiar a sus hijos con las tareas escolares. Por otra parte, los hijos de inmigrantes se ven en situaciones de ausencia de sus padres durante muchas horas ya que estos trabajan y no pueden estar con ellos respaldando sus tareas escolares. Los padres no les pueden ofrecer apoyo de aprendizaje adicional por no tener la formación necesaria o por no estar presentes en el hogar. Todo ello se une a relaciones familiares complicadas (García Borrego, 2004).

En este contexto el refuerzo por parte del colegio en tal sentido es fundamental. Pero nos encontramos que los recortes en educación debidos a la crisis han dejado a muchas comunidades autónomas con falta de liquidez presupuestaria y sin posibilidad de dotar a los colegios de recursos para poder asumir estas tareas con profesores de apoyo y aulas de refuerzo, dentro y fuera del horario académico.

En el abandono como vemos confluyen muchos elementos, personales (baja motivación), económicos (insuficiencia de ingresos en el núcleo familiar), familiares (falta de apoyo familiar para continuar estudiando por parte de los progenitores y del núcleo familiar), docentes (escasos recursos de apoyo en los centros escolares, falta de preparación y motivación por parte de los profesores, etc.) y otros factores (insuficiencia de material escolar, nivel cultural del entorno familiar, origen étnico, conocimiento del idioma, influencia de amigos-pandilla, religiosos, etc.- ver: Ruiz- Ramírez, 2014) y todos desencadenan primero el fracaso académico y luego el abandono escolar.

Entre todos estos motivos, sin duda, la falta de apoyo académico es crucial. Los estudiantes tienden a mostrar fracaso académico continuado antes de abandonar su educación. Clases con demasiados alumnos, profesores desbordados por la situación, falta de recursos en los centros escolares para atender a la diversidad (algunas veces profesores desmotivados ante la falta de apoyo de la administración), escasez de medios necesarios para apoyar y ayudar a los alumnos que están en alto riesgo de fracaso y abandono escolar, falta de apoyo en el hogar. Todo ello se traduce finalmente en que los menores difícilmente acaban sus estudios obligatorios, pasan al bachillerato y rara vez llegan a niveles universitarios.

Y todo ello a pesar de que, tal como mostró el estudio de Aparicio y Portes, en 2014[16], el 78,4% de los hijos adolescentes de inmigrantes no han tenido problemas para integrarse en la sociedad española. Por tanto, en el abandono escolar hay que buscarlo en otras claves para poder entenderlo.

La situación económica de las familias también es un elemento a considerar ya que la mayoría de los padres son de origen muy humilde y desempeñan puestos de trabajo de muy baja cualificación, tienen poca preparación y como en el caso de la comunidad china empujan a sus hijos al abandono escolar en la medida en que necesitan que colaboren con los negocios familiares.

Es desalentador saber que, aunque inicialmente los progenitores tienen altas expectativas sobre el futuro escolar de sus hijos (un 48,5% confiaba en que sus hijos obtendrían un título universitario o de posgrado), la realidad que es contumaz demuestra que estas expectativas finalmente no se cumplen. No se cumplen por muchos factores en los que influyen el estatus socioeconómico familiar, el tiempo de residencia en España, el dominio del idioma, el nivel educativo de los padres, su capacidad de integración social, etc.

Pero el abandono escolar en España, en la segunda generación de inmigrantes, no es un problema de integración escolar o social. Aparicio y Portes han mostrado como el 87,4% de los padres encuestados estaban satisfechos con la educación recibida por sus hijos en España y el 90,8% creían que sus hijos tendrían las mismas oportunidades que los otros estudiantes de nacionalidad español. Lo mismo sucedía con la percepción de los menores respecto a su situación académica. La gran mayoría de los hijos de inmigrantes se sentían españoles. Muchos habían nacido en España, y aunque sus padres eran extranjeros y ellos eran la segunda generación, el 81,5% se identificaba con este país. Entre los nacidos en el extranjero y traídos a España el 40,7% también se identificaba con España.

Es cierto, que es un hecho demostrado en muchos estudios, que las familias inmigrantes parecen tener expectativas y aspiraciones más ambiciosas que las de los autóctonos a pesar del rendimiento escolar real de sus hijos (es lo que se denomina el optimismo del inmigrante -Kao y Tienda, 1995).

[16] El studio – Crecer en España: la integración de los hijos de inmigrantes- esta basado en testimonios de 7.000 menores entre 12 y 17 años de Madrid y Barcelona en el año 2008. Cuatro años más tarde 4.000 de ellos fueron nuevamente entrevistados, así cómo 1.800 padres de escolares inmigrantes y 1.500 hijos de españoles.

Aunque en España el optimismo del inmigrante nunca ha sido tan visible como en otros países, el estudio de Torres Albero de 2015, mostraba como la mayoría de los hijos de inmigrantes en nuestro país esperan poder llegar a la universidad. Y si los hijos aspiran a ir a la universidad los padres también esperarán que sus hijos lo consiguieran. Sólo en el caso de los alumnos de origen marroquí la aspiración de ir a la universidad estaba muy por debajo de la media. Los asiáticos son en España el segundo grupo de alumnos y padres menos ambiciosos en cuanto a su futuro académico y no consideran ni siguiera la opción de la formación profesional.

Los estudios y las encuestas indican que en España alumnos y padres están satisfechos con el sistema y se sienten integrados socialmente y dentro de la comunidad educativa[17]. Este es un aspecto muy positivo ya que no se produce lo que se denomina como "identidades reactivas". En los procesos de incorporación de los hijos de inmigrantes al sistema educativo la percepción de estar integrados e incorporados al sistema escolar y social del país reduce las tasas de discriminación y pérdida de autoestima y evita precisamente lo que los sociólogos denominan "identidades reactivas". Evita ese sentimiento de rechazo y oposición a las sociedades de acogida (como ha sucedido en países como Reino Unido, Francia, Bélgica, Países Bajos con la segunda generación de inmigrantes). Por tanto, en España no se pude hablar de rechazo cultural a los hijos de inmigrantes en la escuela.

Si bien, y aunque no se sientan discriminados en la escuela, la realidad es desalentadora, como indicaba García Borrego en su artículo de 2004: *".....los hijos de inmigrantes heredan la condición de sus padres y lo que esta conlleva, nos referíamos a que todo indica que la mayoría de ellos van a ocupar –están ocupando ya– unas posiciones sociales subordinadas, y a tener un estatus desfavorecido respecto a los autóctonos…… Pero además, quien conozca mínimamente el modo férreo en que funcionan las lógicas de lo social, relaciones de poder reproductores de la desigualdad, no puede albergar mucho optimismo al respecto. No cabe pues ignorar cuáles son las condiciones en las que se están gestando en España las trasformaciones a largo plazo derivadas de la inmigración; ni ampararse en la ingenuidad positivista para evitar hacer pronósticos sobre los contornos desigualitarios que sin duda tendrá la diversidad étnica en nuestro país"* .

El resultado final, como ya hemos indicado es que el 15% de los hijos de inmigrantes abandonan sus estudios antes de los 18 años. Sólo un 4,7% de estos alumnos extranjeros logra llegar a los estudios universitarios (Aparicio & Portes, 2014) mientras que el 37% de los alumnos españoles lo consiguen, (MEC, 2015). Los datos muestran que el 50% de los hijos de familias con baja

[17] Los datos muestran que los hechos contradicen la creencia de que los hijos de los inmigrantes lastran los resultados académicos de los colegios o las aulas donde están escolarizados. Las notas medias de estos jóvenes son muy similares a las de los estudiantes españoles, la mayoría terminar los estudios obligatorios (ESO), y esto ha hecho que tengan una mayor integración dentro de la comunidad escolar.

formación no consiguen superar el nivel educativo de sus padres (mientras que la media en Europa se sitúa en el 34%).

Por mucho que insistamos nunca llegaremos a ser lo suficientemente persistentes en incidir en que las familias y su situación socioeconómica son clave en el progreso académico de la segunda generación de inmigrantes. Tal como señala Torres Albero (2015) *"…. El problema de la desventaja inmigrante radica fundamentalmente en el peor rendimiento medio de los estudiantes en función del estatus migratorio de sus padres. En gran parte, las diferencias se deben a las diferencias de status socioeconómico…"* . Y estos alumnos necesitan el apoyo de los colegios y recursos por parte de la administración, aunque sea en términos egoístas como sociedad si no queremos tener un grave problema en los próximos años con estos jóvenes en nuestras calles sin futuro y sin expectativas.

Conclusiones.

Hemos visto que:

.- Los datos muestran una alta concentración de alumnos extranjeros en las aulas de algunas ciudades y comunidades autónomas como Madrid o Cataluña.

.-La mayoría están escolarizados en colegios públicos que no siempre cuentan con los recursos necesarios.

.- Aunque ellos y sus familias se siente plenamente integrados en España y en los centros educativos donde estudian tienen alta tasas de fracaso académico y posteriormente de abandono escolar.

.- Los motivos de este abandono escolar no son desencadenadas por falta de integración social o integración en las escuelas, o incluso en el país, o por la falta de expectativas de los alumnos o sus familias sobre su futuro, sino por falta de recursos económicos en el hogar y por falta de apoyo académico tanto en el hogar como en el colegio.

.- La consecuencia de todo ello es que pocos alumnos, hijos de inmigrantes, llegan a la universidad y esto determina su futuro laboral.

¿Qué hacer frente a esta situación?. No se pueden tener respuesta frete a todos los problemas, ni todas las soluciones a todos los conflictos, pero si se puede apuntar medidas en una determinada dirección y sería recomendable tener en cuenta:

.- Las bajas calificaciones llevan a la larga al abandono escolar. Las bajas calificaciones esconden por lo general problemas de autoestima, necesidad de técnicas de aprendizaje y apoyo escolar. Técnicas que sirvan a los alumnos para integrar el fracaso y no venirse abajo frente a las dificultades. El apoyo de los profesores en el colegio y el apoyo familiar en el hogar es clave. Si bien, dado que como hemos visto muchos padres no pueden estar, por motivos laborales,

compartiendo con sus hijos la realización de las tareas escolares, el colegio debería asumir parte de esta responsabilidad. La administración debería dotar a los centros de suficientes recursos (profesores de apoyo en horario escolar y extraescolar, psicólogos, etc.) para poder afrontarlo.

.- La motivación y despertar la atención del alumno en la escuela es fundamental. La desmotivación lleva al abandono de las tareas escolares y el estudio. El abandono de las tareas suele estar relacionado con la falta de capacidad del alumno para afrontar los deberes mandados en el aula para casa. Dificultades de aprendizaje que necesitarían de apoyo académico y de horas de refuerzo en los colegios, sobre todo en horario extraescolar, para compensar la falta de apoyo académico en casa.

.- La situación económica de las familias condiciona también en gran medida el abandono escolar, es imprescindible aumentar las dotaciones en becas para evitar que los alumnos abandonen su formación por colaborar con las actividades económicas de la familia, o para dejar de suponer una carga para sus padres que necesitan que el hijo busque cuanto antes trabajo. Una potente política de becas puede y debe facilitar la llegada de estos alumnos al bachillerato y a la universidad.

.- Son necesarias campañas de sensibilización entre el alumnado y sus familias de la necesidad de una formación superior para ser más competitivos en el mercado laboral. Sólo así lograremos que estos alumnos consigan dar el salto a la universidad.

Bibliografia

Aja Fernández, E. y Larios, M. J. (2003). Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva jurídica en el Estado Español. *Seminario Inmigración y Educación. La Intervención de la Comunidad Educativa.* Disponible en http://www.mec.es/cesces/seminario2003.htm.

Aparicio, R & Portes, A. (2014). Crecer en España. La integración de los hijos de los inmigrantes. *Colección Estudios Sociales*, 38, p. 226. Barcelona: Obra Social La Caixa.

Carrasco, S (2003*).* La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Rev. Educacion,* 330, pp.99-136.

Colectivo IOE (2007). Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado. *Colección Estudios Creade,* 1. Madrid: CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia).

Colectivo IOE (2015). Monográfico en educación- especial- 15. *Revista Iberoamericana de Educación.* 68(1).

Cuesta Azofra (2000). *La escolarización de los hijos de inmigrantes en España.*Madrid: Confederación Sindical CCOO.

Fernández Batanero, J.M (2004). La Presencia de Alumnos Inmigrantes en las Aulas: un Reto Educativo. *Rev. Educación y Educadores,* 7, pp.33-45.

Fernández Batanero, J.M. (2005). Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (11).

Fernández Batanero, J.M (2007)*:* El Alumnado Inmigrante en el Contexto Educativo Español: Situación Actual y Propuestas de Futuro. *Revista portuguesa de pedagogía,* 41 (2), pp. 83-100.

Foessa (2014). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España, Exclusión por comunidades autónomas*. Madrid: Fundación FOESSA.

Garcia Borrego, I. (2004). ¿Nacidos inmigrantes?. Hijos de extranjeros en Madrid. *IV Congreso sobre la inmigración en España, organizado por la Universidad de Girona*.

Garcia Fernandez, J.A (2000). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid* (p. 27). Madrid: Universidad Complutense.

Garcia, I (2002). Los hijos de los inmigrantes extranjeros, como objeto de estudio de la sociología. *Ponencia al III Congreso sobre la Inmigración en España, Granada*.

Gimenez Romero, C. (2003): ¿Qué es la inmigración?. Madrid: RBA Libros.

Heather, A & Brinbaum, Y. (2007). Expanding ethnic ineguialities in educational attainment. *Edthnicities*, 7(39), pp. 291-304.

INVIE (2011). El alumnado extranjero en el sistema educativo español. *Rec. Capital Humano*, 123,

Kaio,G. & Tienda,M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance in western Europe. *West European Politics*, 30(1), pp. 1-22.

Lorenzo Serrano (2014). *Abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Valencia: IVIE (Instituto Valenciano de Investigación Económica).

MEC (2016). Datos y Cifras. Curso Escolar 2015-2016. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Oficina Defensor Pueblo (2003). La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico, vol. 1.Madrid.

Ruiz Ramirez, R; Garcia Cue, J.L. & Pérez-Olvera, M.A (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso universidad autónoma de Sinaloa. Ra. Sinmhai, 10(5), pp.29-45.

Torres Alvero, C (2015). España 2015: Situación Social (pp. 230-235). Madrid: CIS (Centro Investigaciones Sociológicas).

CAPÍTULO 15

LA INTERCULTURALIDAD, JUEGO DE IDENTIDADES. UNA PERSPECTIVA DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES INDÍGENAS CH'OLES

Manuel López López
witomx@yahoo.com.mx

Método

Este trabajo de investigación responde por su naturaleza misma al enfoque metodológico de corte cualitativo interpretativo, que trata de lograr una explicación de la relación que establece entre sus integrantes en un escenario especificó, por lo tanto es indispensable analizar a partir de relaciones sociales que se manifiestan alrededor de su entorno, inmerso en un contexto social muy amplio y difícil de comprender, con la intención de recuperar el sentido común de los actores, aportaciones que nos permitirán interpretar las Representaciones Sociales que tiene los profesores indígenas sobre la interculturalidad, articulados por la información, actitud y la imagen elaborados en espacios académicos por nombrar las instituciones de formación de profesores en educación básica en contraste con su quehacer en la vida cotidiana.

Para identificar cuales son modos de los apropiación de las Representaciones Sociales que se han constituido en el profesor indígena Ch'ol, en la definición de su hacer en la vida cotidiana a partir de la vivencia de la "plataforma de la educación intercultural" en las Escuelas Normales Interculturales. Nominando para el abordaje y la apropiación de la teoría de las Representaciones Sociales, el enfoque procesual, en tanto que nos permite que "las representaciones sociales son abordadas a la vez como el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento y de elaboración de esa realidad. Es decir que nos interesamos en una modalidad de pensamiento, bajo su aspecto constituyente" (Jodelet, 1989, p.37), podemos decir entonces como menciona Spink (1994, p.121) que el carácter procesual del enfoque: "Es la actividad de reinterpretación contínua que emerge en el espacio de interacción lo que constituye (…) el real objeto de estudio de las representaciones sociales", en la dinámica de interacción conformado por la información que permite centrar e identificar las tensiones producidas por el sujeto constituyente, esta mediado por la información adquirida por el grupo social, las practicas del campo de representación y la actitud frente al fenómeno adoptado. (S. Moscovici 1979, pp. 45-49), este conjunto de elementos de significados, pretende analizar, comprender e interpretar las representaciones que derivan de las informaciones (procesos discursivos), sus prácticas y como se presentan en el modelo social adoptado, en correlación con el comportamiento en las dimensiones constitutivas de los hechos objetivados a decir: el espacio, el tiempo, lo usual, lo estético, lo sagrado

son categorías constituyentes de la esencia del ser como intencionalidad (cercanía, la lejanía, incluyo o excluyo, lo que me daña) que constituyen al objeto (Levinas, 2006, p.96) en constante acción materializado con la relación viva con el objeto. De ahí, que se trata de lograr una explicación de la relación que se establece en el quehacer diario entre sus integrantes en un escenario específico, por lo tanto es indispensable analizar a partir de relaciones sociales que se manifiestan alrededor de su entorno cotidiano influenciado por las instituciones y políticas del Estado (Bertely M. y Corenstein, 1994), para vincular el fenómeno de estudio dentro de la perspectiva de la metodología cualitativa, desde un enfoque procesual demanda un trabajo de acercamiento a las dinámicas que emanan de las interrelaciones constituyentes, claves que entretejen el pensamiento que fluye en el proceso de construcción social. Como menciona Molinari y Emiliani (1996, p.42) "está determinado socialmente, ligado a condiciones históricas, sociológicas e ideológicas, y constituye la base social y colectiva de las representaciones" la comprensión de múltiples realidades presentes en la cotidianidad del hacer social tiene sus principios en una base filosófica de comprensión del mundo que responde a visión holística expresadas en "identidades, afectos, intereses y proyectos diferenciados (…), que asumen en un momento histórico y que es solamente en relación con la alteridad, con los otros (…) podremos entender y explicar esa identidad" (Banchs, 1999). Por lo tanto, la perspectiva procesual, busca una explicación de la construcción social de la realidad desde la voz de los sujetos, ofreciendo mayores posibilidades para comprender el fenómeno que se encuentra situado en un espacio social donde existe la necesidad de entender la relación que guarda con su vida cotidiana. La mayor parte de la información que se requerirá para el trabajo de investigación solo existe en la memoria de los actores sociales, por es ello creo indispensable utilizar el enfoque mencionado para lograr el proceso de construcción de los resultados de la investigación.

Se diseñó en un primer momento una entrevista semiestructurada, se realizaron 3 entrevistas informales a 6 profesores indígenas interculturales egresados durante la generación 2004-2006 de la Escuela Normal Indígena intercultural, se realizaron con los actores, en diversos contextos, sin una estructura formal, cobrando relevancia en la explicación de situaciones específicas de la "interculturalidad" en vida cotidiana. Se aplicaron 6 entrevistas formales mediado por preguntas cerradas y 3 entrevistas abiertas que se transcriben para el análisis.

Guia de entrevista

*¿Cómo se enteran sobre el tema de la interculturalidad?

*¿Cómo se perciben como profesores interculturales?

*¿De qué manera asumen la interculturalidad?

*¿Cuáles son los retos que enfrenta con las prácticas interculturales?

*¿De qué manera manifiesta su práctica intercultural?

*¿Cómo se usa el discurso y cúal en su relación con la práctica intercultural?

Organización de la información recabada

Campo de la Representación social

Las consideraciones que tienen los estudiantes respecto a la interculturalidad fluyen a través de los siguientes espacios: a) a partir del discurso académico, b) la adopción de una posición frente al discurso, c) la idealización del un modo de viva.

Análisis de la información

Categorización de temas recurrentes: la información entendido como "la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social", que se estudia en este caso sobre el topos de la interculturalidad, en específico a profesores indígenas interculturales egresados de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe de la generación 2004-2006 respectivamente. La información que fluye respecto a la temática en cuestión encontramos que los profesores en servicio que han tenido una formación específica en la Escuela Normal Indígena Intercultural tienen un saber más consistente por su travesía por el enfoque intercultural, por la asignaturas en Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe; Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza II-III; Procesos Bilingües en la Escuela Primaria; Taller de Diseño de Propuestas Didácticas para Contextos de Diversidad Cultural y Lingüística, elementos que le permiten realizar una discriminación detallada por el bagaje de formación en el enfoque intercultural. El uso de la técnica de la entrevista a profundidad (EP) en el reiterado encuentro cara a cara permitió precisar aspectos propios en el contenido del discurso sobre la materia de la información, agrupando las preguntas de la siguiente manera en función a las dimensión respectivas; Como te informaste sobre la educación intercultural?, Que es la interculturalidad para ti a una década del uso?, Cómo se emplea el discurso intercultural en la vida cotidiana?, Como se hace presente la interculturalidad en la vida cotidiana?, Qué cambios a producido la educación intercultural en su vida cotidiana, modo de organización, retos? cuestionamiento que habren brechas para el analisis de saberes que se tiene en cuanto la interculturalidad construido desde bases teoricamente interpretadas por los profesores en cuestión. Las preguntas planteadas son guias para profundizar en la tematica, en el uso de la técnica se profundizo en el seguimiento de los entrevistados en diversos ambitos de la vida cotidiana, permitiendo presiciones en el contenido del discurso durante la interraciones con otros actores en el proceso de intercambio de información.

En cuanto a la dimension de la imagen referido en un contenido concreto y limitado a las proposiciones a un aspecto preciso del objeto de la representación se planteó: A quien esta dirigido

la educación intercultural?, Considera que la educación intercultural puede contribuir a la educación de los niños?, Cuáles son los retos que enfrenta con las practicas interculturales en su cotidianidad?, Qué practicas contribuyen a potenciar la educación intercultural en la vida cotidiana?, Que practicas de la educación intercultural le pertenece al grupo Chol, desde tu punto de vista?, Como ayuda la educación intercultural en la convivencia con la comunidad? y Cómo se perciben como profesores interculturales? Que nos permiten vislumbrar la imagen que se crea en ellos como participes en la vida cotidiana.

En cuanto a la dimensión actitud las preguntas fueron: Como viven la interculturalidad, De qué manera asumen la interculturalidad en la vida cotidiana?, De qué manera manifiesta su práctica intercultural en su vida cotidiana?, Cuales son las prácticas interculturales que enriquese el modo de convivencia en la vida cotidiana?, Como favorece la educación intercultural la convivencia en la comunidad?, Para tener acceso a la educación intercultural es necesario pertenecer a una comunidad en especifico? y Cree que la educación intercultural mejora la convivencia en la comunidad?

Aplicado las preguntas anteriores, podemos agrupar universos de opinión que arrojan datos sobre cada dimensión que se precisa en el cuadro siguiente; en cada columna (tres) se colore de azul a la dimensión de la información, resultado de las preguntas planteadas anteriormente con el fin de conocer de donde proviene los datos respecto al mismo. La dimensión de la imagen se colorea de rojo y de color verde a la dimensión de la actitud con el fin de agrupar y analizar cada aspecto para profundizar en lo que piensa el entrevistado al construir su representación social sobre la interculturalidad desde las dimensiones en que se cimenta su representación que él adquiere. Las palabras coloreadas de azul-rojo-verde son aquellas que se repiten en las tres dimensiones de manera constante, el lugar que ocupan en cada línea corresponde a un espacio en que convergen de manera abierta en la parte inferior del cuadro.

Tabla 1. Categorización de temas recurrentes.

DIMENSIONES DE REPRESENTACIÓN SOCIAL		
INFORMACIÓN	IMAGEN	ACTITUD
Antologías	Comunidad indígena	Reflexión
Libros	Educación indígena	Consiente de la realidad
Profesores	Exclusión	Intercambio
Nombre de la normal	Discriminación	Colaborando en casa
Aprender la cultura	Igualdad	Usos y costumbre
Diálogo	Modernidad	Reuniones

Integración	Consensos	Aceptación
Cultura de paz	Pacificación	Platicando
Diversidad de expresiones	Práctica de valores	
Reconocimiento	Organización	
	Ayuda mutua	

Respeto

Relación

Escuchando

Empatía

No criticar

Participativo

Comprensión

Se procedió a la transcripción, análisis e interpretación de los testimonios recopilados en cada entrevista. Mediante la técnica de reducción de reducción de la información en un primer momento se prosiguió a identificar frases (CUADRO NUM 2) a la par se seleccionaron universos de opinión (palabras temáticas) de tipo semántico propio de las voces de los entrevistados (cuadro anterior). El siguiente momento fue la agrupación de las representaciones en contenidos semánticos que nos permitió establecer las categorías de análisis. Por último, los datos son puestos en dialogo con las teorías a fin de discutir las diversas posiciones en torno a las representaciones en cuestión.

Resultados

El grupo de referencia consiste en profesores egresados de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe, de la generacion 2004-2006, quienes a una década de su formación como profesores indígenas del enfoque intercultural han laborado y caminado en diversos ambitos de la vida profesional, así como nos remiten a la reflexión sobre la interculturalidad desde las bases de su formacion y su que hacer en la vida cotidiana.

La elección de la profesión docente indigena que responde a la continua demanda de las comunidades Ch'oles a la aspiracion a un empleo y salario estable que permita la mejora de las condiciones materiales en que se vive, nos explica el acercamiento que tiene los profesores sobre la

aspiración a la profesión docente antes de ingresar a la normal, en la siguiente tabla se presentan las representaciones sociales obtenidas de las entrevistas.

Tabla 2. Contextualización. La elección de la profesión docente.

Entrevista	Testimonio	Universos de opinión
¿cómo es que te surge la idea de ser maestro?	…es que como veía que a los maestros en esa vez pues podían comunicase mejor (E1)	Afirmación positiva: comunicación
	…por necesidad aunque ya no por vocación entré al magisterio (E2)	Por necesidad
	…una opción de cómo llevar una vida ya, porque ya lo que es ingeniería, en lo que es ingeniero agrónomo ya no pude llevar asta ahí entonces esto fue una alternativa para mi.(E3)	Opcion de vida
	…pues un maestro, pues, como muchos maestros dice que se gana bien y todo, entonces y...con esa mentalidad pue' que (…) podamos ganar bien también.(E5)	Optención de salario
	…no quería yo, porque, este, como te diría yo, yo tenía la, yo en ese, ese meta de aprender la medicina, pe' no hay dinero, así que hay que trabajar de maestro.(E6)	Unica alternativa

El grupo de estudio lo conforman 6 profesores ch'oles, 4 hombres y 3 mujeres procedentes de la región de selva de Chiapas: la importancia de los entrevistados radica en su amplia trayectoria en la docencia en el medio indigena Ch'ol espesificamente, egresados en la generacion 2004-2006, personajes que fueron comisionados desde un principio en comunidades del mismo habla, asi como su pertenecia y autoadscripcion a familias Ch'oles, teniendo en cuenta su formación, actualizacion y promoción en diversos ambitos la vida profesional dentro del magisterio indígena. Todos

provenientes de contextos marginales con carencias propias que de ellas emanan, en condiciones de desvetaja frente a los hijos de familias con mejores condiciones económicos. En cuanto a la aspiracion una profesión diferente siempre se antepone la condición económica y las representaciones sociales que se hacen presente al buscar un futuro prometedor en el magisterio, al respecto:

> …que como veía que a los maestros en esa vez pues podían comunicase mejor, pero, cuando ya estaba terminando la primaria se me había perdido esa aspiración porque ya lo mas me dedicaba eran a los juegos…cuando estaba en el bachillerato ahí si pensé en otro oficio, me refería a lo que es la agronomía, ingeniero agrónomo por eso la carrera que quise, la tecnología pues que quise agarrar aquí en el bachillerato pero ya, este, vi que era imposible porque no tenía como seguir estudiando mas (E1)

Su aceptación está ligada al deseo de un modo de vida diferente que posibilite mejores alternativas, pero sobre todo un mejor futuro, que se refuerza con el deseo de obtener los beneficios que posibilita un ingreso seguro. Los roles son producto de la multiplicidad factores de la vida cotidiana, generados por la imitación que es la representación interna del otro generalizado, esta como el elemento básico de la socialización y como elemento sustancial del rol, haciendo suyo un hacer social. Mediante la incorporación y asunción del otro generando variación de la misma la incorporación y la aprensión subjetiva e intersubjetiva del mundo social al comentar que veía que los profesores se comunicaban mejor (el hace referencia a uso fluido de español en diversos ámbitos –reunión, asambleas, locutores de eventos deportivos/escolares en la escuela/comunidad), momentos que atraían la atención del entrevistado por parte de los profesores, que pertencian al sistema federal denominado por la población como escuela de Kaslañ, reconocido por agremiar a profesores monolingües (uso exclusivo del Español como primera lengua), egresados de las normales del estado. El encuentro con el "otro" que nos llama la atención por su estatus de estereotipo de buena dicción del español, bien portado, educado y bien vestido constituyen rasgos identitarios del profesor mestizo como promesa de modernidad, "son textos que tenemos en la memoria, no porque delimitamos un ritual para apropiarnos de ellos, sino porque de ellos dependió, en algún momento, el éxito en nuestro cotidiano" (Morais, 2014, p. 329).

Este éxito de la internalizacion del otro como capital cultural según se refiere Bourdieu (1979, p.83) " a un conjunto de competencias y necesidades estructradas internalizadas, un estilo internalizado de conocimiento y relación con el mundo" como respuesta situado en un contexto de una actividad práctica inscrira en un modo de organización que legitima las dispociones del otro (indígena) a reproducir patrones tipificadores producto de la socializacion con grupos, que permite agenciar representaciones sociales que persisten en la historia de vida, legitimando imágenes que los capacita a reproducir y producir alternativas aprendizaje de una actividad práctica en este caso el uso del español como competencia necesaria en el encuentro con el otro.

De los seis profesores en referencia, la pregunta de donde proviene la información que tienen respecto a la interculturalidad como primer acercamiento con el concepto son "los significados de las palabras se generan en el contexto, por medio del dialogo, y cuando hablamos casi siempre los hacemos respondiendo en parte a lo que otros han dicho" (Neil Mercer, 2000) Información conserniente a experiencias vividas en diversos contextos de la escuela Normal Indígena que permiten el acercamiento al topos en cuestión, desde la entrevista aplicada refieren:

…Me entero a través de lectura de libros e investigando (E1).

…Ya en la licenciatura por las antologías que leímos durante el primer semestre, en la asignatura de introducción a la educación intercultural (E2).

Los entrevistados mencionan que la fuente de información ha fluido durante su acercamiento a la lectura de textos de las antologías de primer semestre que aluden a "libros" (recopilaciones de apartados respecto al tema), estas lecturas son proporcionados por el asesor de introducción a la educacion intercultural para el desarrollo de los contenidos de la asignatura.

El campo de las representaciones sociales "nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación" (Moscovici, 1979; 46), vislumbrada en la construcción social de los hábitos y costumbres que se reproducen en la vida cotidiana e instituidos en modelos de conducta que permiten el acomodo del individuo en la sociedad con formas propias de relacionarse con su entorno, este proceso de adscripción en que se afirman una imagen de identificación simbólica que les permite actuar sobre un universo de elementos culturales que consideran propios y tomar posición frente al otro. Como refiere Jodelet:

> "Sistemas de referencia que nos permite interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos" (1986, p.472)

Este proceso permite configurar la acción e interacción del modelo social en referencia, por los sentidos sociales y culturales que le atribuye el individuo desde el ámbito de su cultura, que le permite identificar su red de interacción y relación con el y los otros ligado a la rutina diaria en cuanto a organización social, lengua, ritual, costumbres.

La imagen que ha trascendido sobre a quien va dirigido la educación intercultural tiene un trasfondo desde las políticas de castellanización a una adaptación pedagógica de las diferencias desde el discurso sin una presencia legitima en el currículum escolar, conceptualmente limitada en tanto contenido y forma. No ajenos a esta idea de modernidad según los testimonios de los entrevistamos

se tiene la idea que la educación intercultural es propio para las comunidades indígenas, en respuesta a la pregunta ¿a quién está dirigida la educación intercultural?

-A los profesores indígenas en formación

-A la comunidad indígena

-A educación indígena

Podemos constatar, según los testimonios la relación que se establece entre las comunidades indígenas y el estado como mediador de las politicas educativas denota un doble discurso de igualdad, equidad, díalogo con un transondo de segregación y ajustes a una politica educativa compensatoria para las comunidades "diferentes", al considerar el enfoque intercultural como un intrumento que subsana las añejas deudas historicas de la politica de integración, incorporación, así como los modelos bilingüe bicultural para el medio indígena que acentuan aun más el trato diferente para las comunidades en cuestión. Asi en este discurso, los testimonios giran en torno a la imagen que se gesta apartir de sus vivencias en la cotidianidad, "fijando su posición en relación con las situaciones, acontecimientos u objetos que les competen" (Reyes, 2013, p.73). Asi la relación entre el discurso y la realidad responde a un escenario en que los enfoques de la educación intercultural son propios para las comunidades indígenas, en cuanto a modelo enfocado para la formación de los profesores en el medio indígena que se hace evidente esta distinción en los programas de formación según la población al que es dirigida, a saber las Escuelas Normales federales y estatales sin la connotacion de Normal indígena, el enfoque es optativo a determinado grupo que se autoadscribe como miembro de una comunidad indígena. Aunado a este planteamiento la atención de la lengua indígena, como se de describe en el testimonio:

-Nos proponen atender la lengua materna

-Porque utilizamos materiales propios de la comunidad, la lengua

-Porque hay muchos materiales en lengua materna Dcs, DVD

Si, el referente de adhesión al enfoque intercultural responde a determinadas caracteristicas de la población; de reconocerse o excluirse en el modelo tipificado por el estado como grupo en condición de diferente al resto de la población nacional, esta condición evidente tanto en la unilateralidad de los programas para poblaciones en condiciones desiguales se vivencia en la cotidianidad del discurso y en el hecho fáctico del perspectiva dominante. Estas experiencias se formativas que parten de la reflexión del encuentro consigo mismo y el "otro" en este caso el Kashlañ vincula la percepción de una labor que va más alla de la atención de lengua materna en referencia el testimonio siguiente:

- La interculturalidad es mas que usar la lengua indígena

-Todos los alumnos estén en condiciones de igualdad, darle la oportunidad q exponen sus puntos de vista

Si bien, estas pautas de nos remiten a una imagen de interculturalidad que integra conceptos como: igualdad, oportunidad y pensar más alla de la lengua materna, pareciera que la labor, tiene esa resonancia del discurso de las politicas educativas.

Las condiciones de desventaja al que se enccuentra inmiscuido le permite vislumbrar una modernidad que se agudiza en el trato desigual, sean estas las precarias condiciones economicas, el color o la pertenencia a una comunidad indigena, la falta de mejores fuentes de empleo, los coloca como la mano de obra de las construcciones de carácter público o privado, y como jornaleros en donde frecuentemente se les paga niveles inferiores al salario mínimo, posibilitando la disminución de sus niveles de carestía y pobreza. Al lograr a ser empleados de organizaciones e instituciones, también se enfrentan a condiciones laborales poco ventajosas en las que mejoren constantes luchas por mantener su empleo tratando de demostrar su eficiencia, asegurando de esta manera el ingreso económico que les permitirá enfrentar sus necesidades primordiales (alimentación, vestido y educación) al respecto se menciona:

> "Me decían chancludo algunos muchachos, compañeros y que este y ya nada mas que lo escuchas en todos, mi ropa nada mas era una ropa que usaba en la semana veníamos y nos cambiábamos y nos poníamos otro o un shorsito como este, al siguiente día ponerlo, si se ensuciaba medio lavarlo otra vez pa' ponerlo al siguiente día"

Testimonios, que dificultan expresar el sentido de aceptación expresadas en los discursos interculturales al vivir en la cotidianidad, vejaciones producto de su condición diferente, que modifica las pautas de conducta de los otros "kashlañes", a vanagloriarse como los depositarios de la "razón pura" , "La diferencia conduce así a la desigualdad, cuando la identidad que la constituye no se vive como un proyecto de vida libremente elegido sino como la posesión de una propiedad exclusiva que nos singulariza frente a los demás" (Villoro, 1995).

Se observa que los entrevistados conservan los oficios de sus antepasados, sus modos y formas de vida, su organización, costumbres y tradiciones que les han sido heredadas y que emplean como un mecanismo de resistencia cultural, y por otro lado, también crean nuevas formas de organización en las que ejercita nuevas formas de aprendizaje, de comunicación y nuevas alianzas que les posibilite un cambio en su modo de actuar, "Este ámbito se forma con los elementos culturales que son propios del grupo, pero sobre los cuales ha perdido la capacidad de decidir; es decir, son elementos que forman parte del patrimonio cultural del grupo pero que se ponen en juego a partir de decisiones ajenas" (Bonfil, 1987, p.43).

Reflexiones sobre la diferencia, la adopción del concepto intercultural

La relación con el objeto, como refiere Moscovici: "Nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada" (1979; 49) esta actitud

especifica frente a la interculturalidad como conocimiento "especializado" creado y explicado desde las esferas educativas de estado, como argumenta Reyes son "conocimientos que son apropiados por aquellos que no lo crean, pero que si los utiliza en su actuar diario (…) así se da una familiarización con una cantidad creciente de teorías y fenómenos que proveen otros individuos de la sociedad, pero que para el hombre medio resulta de utilidad" (2009; 62), la educación para el sector indígena, desde un principio consistió en un modelo de integración nacional, sustentada en la consolidación de una sola cultura y lengua oficial, para superar la situación de aislamiento en que se encontraban las comunidades originarias, con fines de desarrollo y modernidad. Modelo, que parte de la idea de un estado homogéneo que consistía en considerar la superioridad de la cultura española sobre las culturas indígenas, así, la prioridad de la política educativa priorizo hacer hablantes del español a todos los grupos originarios. El mecanismo fue un diseño de un programa de bilingüismo de transición, con el uso del lengua materna de los hablantes oriundos para llegar a la lengua dominante; con el objetivo de impedir el uso de la lengua materna. Esta propuesta castellanizadora, con una percepción de inferioridad de los pueblos originarios de la población nacional que limitaban el progreso y modernidad por estar inmsicuidos en una situación de lengua y contexto primitivo, se les piensa con fines de integración a la vida "nacional". El modelo bilingüe, aunque valoraba la importancia de las lenguas de los indígenas, una de las fuentes básicas de la diferencia, buscaba servirse de ellas para facilitar la castellanización (García Segura, 2004, pp.61-81). El otro, "indigena" que preocupa al Estado por su situacion de diferente frente al resto de la población "normal" le otorga programas con ciertas premoniciones de progreso, mejor condicion de vida, incursion a la igualad de oportunidades y desarrollo, con la unica consigan de dejar su empobresido modo de vida, cultura y lengua, para su intergración a la cultura nacional.

Bibliografía

Abram, M.L., (2004). *El estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

Abric, J.C., (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

Aguado Odina, T., (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc-Graw Hill.

Heller, A. (1982). *La revolución de la vida cotidiana*. México: Grijalbo.

_____ (1979). *Sociología de la vida cotidiana*. España: Península.

Banchs, M. A., Agudo Guevara, A. y Astorga, L. (2007). Imaginarios, representaciones y memoria social. En A. Arruda y M de Alba (coordinadores), *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamerica*. Coed. Antropos y UAM-iztapalapa.

Berger, P., y Luckmann, T. (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Sires. Amorrortu.

Bonfil Batalla, G., (1987). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Papeles de cada chata*, 2 (3), pp. 23-43.

_____(1989). *México profundo: una civilizacion negada*. México: CIESAS-SEP.

Botero, P. (2008). *Representaciones sociales. Una perspectiva epistemológica y metodología*. Argentina: Editorial Espacio.

Dietz, G. y Mateos Cortés, L.S., (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modeos educativos mexicanos.* SEP-CGEIB.

Giddens, A. (2007). *Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus.

Gutiérrez Martínez, D. (2006). *Multiculturalismo: perspectivas y desafíos.* México: Siglo XXI. Colegio de México.

Jodelet, D. (1986). La representación social : fenómenos, conceptos y teoria. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II : Pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós.

Meyer, L. y Maldonado Alvarado, B. (2011). *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global.* México: CSEIIO.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, S. (1988). *Psicología Social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales.* Barcelona: Paidós.

----------(2004). La teoría de las Representaciones Sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, pp.105-106. México.

Moya, R. (2011). *Las nuevas realidades y los nuevos paradigmas en la EIB de américa Latina. Foro Interinstitucional de la Diversidad Cultural*. UPN/CIESAS.

Piña Osorio, J. M. y Seda lleana (2002). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas.* México: CESU.UNAM.

CAPÍTULO 16

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE O EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL: UN DILEMA INVISIBILIZADO

María Elena Jiménez Zaldívar
Facultad de Estudios Superiores Aragón UNAM
mejimenez3012@yahoo.com.mx

Antonio Carrillo Avelar
Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco
Facultad de Estudios Superiores Aragón UNAM
antoniocarrillobr@hotmail.com

Enrique Francisco Antonio
Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca
Facultad de Estudios Superiores Aragón UNAM
franciscomixe@hotmail.com

Presentación

El desarrollo de la educación, en general, y en particular la indígena en México, está muy vinculado con las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales existentes en el continente que se encuentra circunscrito. Históricamente el continente americano se puede dividir de manera muy general en dos grandes bloques culturales: la América anglosajona y la llamada América Latina. La relación entre ambas fracciones hoy en día es de dependencia por parte de los países del sur, en la cual los Estados Unidos tienen un papel protagónico.

Cada país latinoamericano, a lo largo de su proceso de construcción como estado nación, ha vivido dicha dependencia y una construcción sociocultural y educativa colonizante. Así, se pueden establecer algunas características que permiten describir y comprender de manera general la situación actual que viven los pueblos originarios y su problemática educativa escolarizada:

1.- Existe una invisibilidad política de estos grupos. La mayoría de ellos tiene formas particulares de organización. El estado no los reconoce como colectividades con características propias, por lo que se les impone una estructura organizativa hegemónica desde el Estado Nación.

2.- Muestra una imposición cultural que se ha dado a lo largo de más de cinco siglos de dominación a través de la violencia física, la religión o la educación. Sus conocimientos tradicionales con frecuencia son considerados como prácticas supersticiosas o saberes absurdos fuera de toda "validez científica". Su historia, sus tradiciones, leyendas, lenguas, dialectos, etc., con frecuencia son silenciados por el currículo oficial que se da en las escuelas. En otras palabras, se trata de mostrar en la práctica social que lo indígena no vale en comparación con el conocimiento occidental, el cual posee la verdad universal.

4.- La educación intercultural y bilingüe no se da como una filosofía de los pueblos en un contexto equilibrado, ni de respeto y tolerancia tal y como se explicita en algunos de los argumentos que sustentan los discursos académicos planteados por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, de la Secretaria de Educación Pública.

5.- El dominio colonial ocasiona que con frecuencia las prácticas socioculturales y lingüísticas de los pueblos originarios se encuentren ausentes, por ejemplo, se habla de lenguas colonizantes como el inglés, el español y el portugués, entre otros, pero poco de lenguas indígenas o indoamericanas. En los proyectos curriculares ofrecen a los estudiantes indígenas una opción, el español como primera lengua, en detrimento de su lengua natal, esto sin hacer alusión a la educación secundaria que ofrece dos opciones, el español y el inglés.

En este contexto, el presente trabajo académico presenta resultados previos de una investigación más amplia sobre las representaciones sociales de los docentes de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), acerca de la educación intercultural bilingüe.

Eje Problemático

Los académicos que nos dedicamos a trabajar la educación intercultural y a formar docentes con este nuevo enfoque educativo, escuchamos con frecuencia cuestionamientos como ¿de qué se trata? ¿por qué estudiarlo? ¿Cómo trabajar los contenidos? ¿Cómo aprenden los pueblos originarios? ¿Cómo promover una vinculación cultural y de la lengua con los contenidos oficiales? entre otras.

Ante tales interrogantes, es pertinente comentar que la educación intercultural bilingüe es un campo de conocimiento con poco tiempo de ser abordado en las instituciones encargadas de formar docentes y en instituciones de educación básica. De ahí que su discurso académico utilizado en las aulas tenga todavía, en términos generales, una marcada tendencia centrada en el "*deber ser*", que se espera poner en práctica por indicaciones oficiales o recomendaciones políticas, sin contener necesariamente los soportes filosóficos y teóricos de investigación necesarios para poner en práctica esta tarea. Esta situación, entre otras, ocasiona que muchos docentes con poca experiencia profesional en prácticas culturales distintas, no estén totalmente convencidos de usar este enfoque en su tarea formativa.

Con la toma de decisiones educativas oficiales que afectan al quehacer cotidiano de las instituciones de educación básica y de formación de docentes indígenas, con frecuencia, se les presiona para que pongan en práctica un determinado enfoque o proyecto curricular descontextualizado. Lo que hace necesario fomentar y consolidar el campo de la educación bilingüe e intercultural, a través de investigaciones rigurosas donde participen los pueblos originarios, los docentes en servicio, las instituciones formadoras de docentes y la universidades encargadas de producir y difundir e intercambiar opiniones académicas que vayan consolidando este quehacer educativo. Sin embargo,

en los hechos se debe destacar que, las acciones investigativas encaminadas a innovar y transformar las escuelas, con este enfoque, se encuentran desafortunadamente como prácticas aisladas y desvinculadas de las prácticas cotidianas de favorecer una pertinente educación bilingüe e intercultural.

En este tenor, el trabajo que aquí se presenta, cobra sentido como actividad sistemática y permanente de generación y gestión de conocimientos relevantes, a favor de la causa por defender el patrimonio cultural y lingüístico de los pueblos originarios.

Preguntas de investigación

¿Cuál es la concepción de educación intercultural bilingüe que subyace en el pensamiento de los docentes?

¿Porque la práctica docente ejercida en la Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) se privilegia lo bilingüe antes que lo intercultural?

¿Cómo se concretiza este pensamiento en el aula?

Propósito

Promover un pensamiento crítico reflexivo en torno al campo de la educación bilingüe e intercultural y fortalecer la actividad de investigación como docentes en este campo, que posibilite ver qué pasa con el proyecto educativo y curricular de la ENBIO, en relación a las creencias y prácticas académicas bilingües e interculturales propias de la comunidad escolar.

Enfoque Metodológico

El trabajo de investigación en la Normal, partió inicialmente de un estudio exploratorio general al interior de la misma para comprender cómo funciona su proyecto educativo internamente y de otro estudio con el cual se buscó valorar su contexto sociocultural y lingüístico. También se llevaron a cabo pláticas informales y algunas entrevistas con diferentes docentes, recuperando algunos de los planteamientos teóricos metodológicos de sus prácticas, experiencias y creencias sobre la educación intercultural bilingüe y el impacto en el proceso formativo de los estudiantes.

En este sentido, la investigación acción participativa se presenta como un enfoque metodológico viable para transformar realidades sociales, en donde los involucrados se convierten en investigadores activos que participan en la identificación de los problemas o necesidades que se presenten, en la obtención de información, en la toma de decisiones, así como en beneficiarios de los hallazgos, soluciones o propuestas se desarrollen (Colmenares, 2011). De igual forma se revela como estrategia interesante de formación que entiende este quehacer institucional cómo una

práctica cultura académica instituida, puede ser desaprendida a favor de crear o fortalecer un proyecto educativo más pertinente para un pueblo originario.

En el caso de la investigación acción se habla de la necesidad de aplicar encuestas, de tener estadísticas que motiven la reflexión de los docentes y se destaca la importancia de realizar grabaciones sobre la cotidianidad de la escuela y sus aulas. Pero sobre todo el "*cuidar la voz de sus actores"* de tal manera que ellos aprecien que se encuentran consolidando su proyecto.

Contexto

La Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO), se ubica en San Jerónimo Tlacochahuaya, Tlacolula, Oaxaca, México.

Oaxaca es uno de los estados de la República Mexicana con más riqueza cultural, su nombre se deriva del náhuatl huayacac cuyas raíces son huaxin guaje y yacatl cima o nariz, punta o principio traducido como nariz o punta de guaje. Está localizado en la región sur oeste de México, limita al norte con Puebla y Veracruz, al este con Chiapas, al oeste con Guerrero y al sur con el Océano Pacífico (IEEPO, 2004, p.10). Agrupa 16 grupos étnicos con lenguas diferentes: Zapotecos, Mixtecos, Mazatecos, Mixes, Chinantecos, Chatino, Chontales, Cuicatecos, Triquis, Chocholtecas, Huaves, Zoques, Nahuas, Amuzgos, Tacuates e Ixcatecos.

La problemática de la educación intercultural

Actualmente los maestros indígenas en servicio de las diferentes regiones de la República Mexicana mueven sus creencias en dos planos formativos distantes:

- En el primero se incluyen a aquellos que intentan promover una educación bilingüe intercultural con la finalidad de viabilizar el conocimiento comunitario y el articularlo con el oficial; se pretende que la formación que se posibilita propicie una plena participación de lenguas y culturas (indígena y mestiza) en el proceso de enseñanza y aprendizaje y el reconocimiento de la diversidad sociocultural como atributo necesario para la formación de los niños. Pone de relieve las ventajas didácticas de utilizar la lengua indígena como recurso de aprendizaje de las distintas asignaturas del currículo oficial.
- Al segundo grupo pertenecen las creencias de la mayoría de los pueblos originarios; para ellos la mejor forma de enseñar consiste en suministrar los conocimientos y herramientas que posibilitan el plan y programas nacionales al margen de un posible vínculo con las prácticas de educación de estos pueblos como el trabajo comunal, las prácticas de cuidado y aprovechamiento de los recursos de la naturaleza, entre otros.

En sus prácticas de enseñanza, regularmente dejan en un segundo término el tejido sociocultural original en que se formaron los niños de los pueblos originarios, toda vez que él como docente indígena se considera que carece de la formación pedagógica y lingüística necesaria para trabajar de manera didáctica la propuesta alternativa que promueve el Estado a través de la Dirección General de Educación Indígena, la cual presume favorecer una educación intercultural bilingüe. Sin embargo, en los hechos los docentes bilingües no la propician entre otros aspectos porque consideran que equivale a contribuir a perpetuar el estigma de ser indio e inferior al mestizo, por tal motivo su quehacer cotidiano se caracteriza por promover prácticas de enseñanza alejadas de un quehacer académico que favorezca el enriquecimiento cultural y lingüístico de sus pueblos.

La lengua de aprendizaje en el aula es el español; en realidad, la práctica del idioma originario es infrecuente. Su cultura, filosofía y saber se emplean como recurso o puente para comprender con mayor precisión el discurso escolar que promueve la Secretaría de Educación Pública, como si se tratara de una escuela urbana. Al respecto los docentes de la ENBIO, expresan:

> *"... aunque se insiste en la idea del fomento de la interacción entre las culturas y las lenguas, en las aulas se ve ausente esta promesa académica."*

En este contexto, el primer supuesto que se toma como punto de inicio en este trabajo es partir de las creencias minoritarias del primer grupo de maestros indígenas en servicio, esto es, trabajar con aquellos docentes que apuestan por la creación de un proyecto comprometido con la causa a favor de los pueblos donde su patrimonio cultural y lingüístico se vea favorecido. Por ello una de nuestras acciones consiste en contribuir con la tarea que se han dado diferentes académicos que trabajan la problemática que se vive en los pueblos originarios relacionada, entre otros aspectos, con la enseñanza de la lengua materna, sea como primera o segunda lengua, así como atender algunas de las múltiples demandas que tienen muchos docentes que trabajan en este tipo de instituciones, que abarcan numerosos aspectos vinculados con distintas geografías, prácticas socioculturales y lingüista diversas, y que han sido atendidas por diferentes sectores académicos como los políticos, antropólogos, lingüistas, docentes en servicios, entre otros, por caminos muy transitados sin que la mayoría de estos hayan mostrado resultados significativos.

La forma fragmentaria de un quehacer disciplinario, que consiste en ir trabajando problemáticas como las prácticas de planeación educativa, manejo de contenidos culturales y oficiales, procesos de aprendizaje de los niños culturalmente diferenciados, procesos de enseñanza bilingües con pequeños y diferentes niveles de bilingüismo, entre otros, de manera aislada, una por una, y alejadas de un proyecto pedagógico articulado, se han caracterizado por dar propuestas inacabadas al accionar que se vive en las instituciones de Educación Básica.

En este tenor, la importancia del fomento de una verdadera educación bilingüe, se da cuando "el dominio lingüístico no es solamente la fluidez del uso de la lengua materna, sino también la

capacidad de conceptualizar y evaluar situaciones de nuestro entorno a través del lenguaje oral y escrito;…sin embargo las escuelas bilingües no suelen evaluar las dimensiones de la lengua materna del estudiante, como fluidez conversacional o la pronunciación, que la mayoría de los niños dominan cuando se encuentran en la escuela". (J. Cummins, citado por Pegueros, 2006, p.20)

Así, en las últimas décadas se ha tratado de atender la problemática haciendo cambios muy radicales como el cambio del artículo segundo constitucional, modificación de la Ley General de Educación, la creación de la Coordinación de Educación Intercultural y bilingüe, la fundación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, la aceptación del enfoque intercultural como eje transversal del actual Plan de Estudios 2009 de Educación Básica entre otras acciones.

Una Nueva Mirada: La Educación Bilingüe E Intercultural

Desde este panorama, proponemos una nueva mirada más profunda, totalizadora y compleja, en el sentido de percibir la tarea educativa, como un quehacer más articulado que nos permita ver otros senderos, como el replantear las funciones sustantivas de la escuela para los pueblos originarios, en donde lo más importante para aportar a este enfoque educativo en el campo de la educación y docencia bilingüe e intercultural, es construir este conocimiento a partir de lo que consideramos la teoría de la complejidad propuesta por Edgar Morín (1990), la interculturalidad crítica propuesta por Dietz, Gunther (2011), los soportes teóricos del enfoque de-colonial propuesto Boaventura de Sousa, Santos (2009) y desde la cosmovisión propia de los pueblos originarios, el accionar concreto de sus docentes bilingües en las aulas, en particular, y desde la filosofía de escuelas interculturales con un proyecto académico propio, Es decir, estamos convencidos de que dichos elementos aportan lineamientos teórico metodológicos para contribuir y debatir en contexto y texto la educación bilingüe e intercultural.

En este contexto, la práctica docente ejercida en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, se privilegia lo bilingüe antes que lo intercultural y en la práctica de la formación inicial se antepone en el quehacer de la formación la cuestión de la lengua, la cultura, los saberes y conocimientos de los pueblos originarios, siendo que desde el curriculum y desde el enfoque oficial se privilegia lo intercultural antes que lo bilingüe.

Al respecto un docente de la ENBIO comenta:

> "…*las cosas han cambiado, pero el programa también ha ido evolucionando con los años ¿si? Pero ya posteriormente como en normales nada más hay tres áreas sustantivas que son: investigación, docencia y el área de difusión cultural... son tres las áreas sustantivas, entonces nosotros con los maestros que ya trabajábamos los Talleres de Desarrollo Lingüísticos dijimos: bueno es muy importante crear una área donde nosotros trabajemos precisamente los programas de lengua, de lengua indígena y se crea así el área lingüística. Ahora ya se llama área Lingüística y Cultural pero primero se llamó área de lingüística.*

Así, se podría resumir este trabajo como un cambio de la mirada a la educación intercultural hacia una educación bilingüe e intercultural, porque la complejidad que hoy viven los contextos socio-culturales y lingüísticos en que se insertan las escuelas interculturales han dejado perplejos a sus actores docentes bilingües y académicos de las disciplinas socio-humanistas, por un lado por la aceptación incuestionable de incorporar la enseñanza o revitalización de las lenguas originarias como primera o segunda lengua, así como sus creencias y conocimientos culturales como parte de los contenidos escolares, por las instituciones educativas. Otro docente expresa:

> *"…de manera muy particular desde que empezó la normal yo empecé a trabajar con la asignatura del español pero la orientación es la enseñanza del español como segunda lengua porque en el programa nacional de normales viene orientado como primera lengua y así lo enseñan en las demás normales, entonces nosotros le hicimos modificaciones y ahora se enseñan métodos, técnicas y estrategias para enseñar el español como segunda lengua a niños de lenguas indígenas. Niños que hablan su lengua y tienen que aprender una segunda lengua... entonces es distinta la orientación que se les da.*

Esta labor en los hechos puede considerarse más práctica que teórica ya que trata de dar énfasis al trabajo de modificación y adecuación de una nueva cultura académica, que son necesarios para trabajar los soportes teóricos del enfoque de-colonial propuesto Boaventura de Sousa, Santos (2009) quien propone partir de un respeto a las prácticas culturales de los pueblos originarios y el potencializar sus diferencias culturales propias, se trata de dar énfasis a los "cómos" de los planteamientos experienciales de los maestros bilingües en servicio, porque se considera que aquí se encuentran los imaginarios académicos.

Estamos convencidos que las escuelas interculturales y bilingües interculturales deben de ser vistas como totalidades complejas, con necesidades de cambio de la cultura académica concreta, como instituciones de formación sistemática y organizada, que puede y debe valorizar la cultura y el conocimiento de los pueblos originarios y articularlo a los grandes avances de conocimiento académico y tecnológico.

Allí donde se debe de comenzar a leer y escribir en lengua propia, como un primer paso de la alfabetización que posteriormente se ira complejizando y profundizando a lo largo de toda la educación básica. La alfabetización en lengua propia, se despliega con la presentación de los primeros conceptos y procedimientos de la cultura propia y el desarrollo de estrategias de enseñanza típicas de su entorno.

Lo anterior se ve reflejado en el siguiente testimonio:

> *"…cuando regresé de México en el 92, fue cuándo también empezamos a hacer proyectos de literatura para los niños de la región. Hicimos tres proyectos, en tres años consecutivos que estuve en la Sierra y de esos proyectos fueron proyectos regionales en la lengua y hacíamos encuentros de literatura indígena en la lengua con niños de diferentes grados,…"*

La alfabetización a partir de la cultura propia no solo implica construir las primeras ideas acerca del mundo que les rodea, sino también a investigarlo y a resolver los problemas cotidianos que en él se presentan. Implica adquirir una actitud reflexiva, para poder explorar y preguntarse e interpretar las respuestas de los alumnos de manera adecuada y proveerse de las herramientas pedagógicas y didácticas contextualizadas necesarias para acercarse a un mundo local y mundial en que se encuentra inserto.

Los niños de las comunidades originarias cuando llegan a las escuelas, llegan con gran entusiasmo y necesidad de desarrollar su curiosidad por conocer el mundo que les rodea pero también el mudo que está más allá de su contexto, por tal motivo se hace necesario el fomento de una educación bilingüe e intercultural.

El acercamiento con la realidad permite desarrollar competencias, para explorar, para buscar respuestas a los problemas que se le enfrentan en su cotidianidad. Consideramos que el fomento de una educación bilingüe e intercultural sistematizada y consensuada es el primer paso para que realmente se logre una cultura académica a favor de los pueblos originarios.

A manera de conclusiones

Es importante destacar que para que realmente se favorezca una educación y docencia bilingüe e intercultural es preciso fortalecer algunas condiciones en el ámbito institucional, éstas son: adoptar estas prácticas didácticas de corte intercultural de manera sistemática vinculadas con prácticas de bilingüismo y de evaluación que tiendan a establecer mejoras en este enfoque; promover el trabajo participativo y de autogestión del conocimiento con esta perspectiva de trabajo, y propiciar un compromiso institucional, con la comunidad y personal de mejora continua de esta perspectiva didáctica.

Las escuelas de educación intercultural a nivel primaria y educación normal en tanto instituciones encargadas de conservar y fortalecer el proyecto sociocultural de los pueblos originarios, sus prácticas académicas deben ser signo y síntoma de como formar individuos con esta riqueza cultural.

La formación de maestros representantes de los pueblos originarios a nivel normal y educación básica deben tener fundamentos básicos relacionados entre sí. Es decir deben de operar de manera coordinada y por tanto debe de existir una articulación entre los mismos. Estos a su vez deben de estar vinculados con las instituciones encargadas de producir conocimiento como las de educación superior.

El compromiso histórico cultural con la causa de los pueblos originarios se convierte en una bandera de lucha que permite en la práctica realizar adecuaciones sustantivas a un currículum prescrito. Las adecuaciones curriculares con frecuencia se advierten como prácticas invisibles

cuando en los hechos deberían de verse como un pilar central en las políticas educativas y en los proyectos curriculares.

Bibliografía

Araujo, U. y Sartre, G. (Coords.).(2008).*El aprendizaje basado en problemas: una perspectiva de enseñanza en la universidad*. Barcelona: Gedisa.

Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y letras- UBA: Novedades educativas.

Barth, F. (Comp.) (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras.* México: FCE.

Bertely Busquets, M. y Robles Valle, A. (Coord.) (1997). *Indígenas en la Escuela*. México: COMIE.

Boaventura de Sousa, S. (2009). *Una epistemología del sur*. México: CLACSO, XXI.

Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004). *Investigación acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Rosario: Homo Sampiens.

Colmenares, E., Ana Mercedes (2011). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. Disponible en dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4054232

Díaz de Rada, Á. & Honorio Velasco (2006). *La Lógica. Investigación Etnográfica, un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela.* Madrid: TROTTA.

Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de antropología Iberoamericana.* 6(1), 3-26.

Dussel, E. (et. al) (2009). *El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y "latino"*. México: CREFAL. XXI.

Escribano, A., Del Valle, A. (Coords.). (2010). *El Aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación superior.* Madrid: Narcea.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de la cultura.* Buenos Aires: Gedisa.

Morín, Edgar (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

_____ (2008). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento.* Argentina: Nueva Visión.

Olivé, L. et al. (2009). *Pluralismo epistemológico*. Bolivia: CLACSO.

Pegueros Pacheco, I. (2006). *Dominio Lingüístico y choque cultural de estudiantes que emigran de la Luz, Oaxaca a Highwood. IL USA.* Tesis de Licenciatura. Escuela Nacional de Antropología e Historia: México.

Villoro, L. (2006). *Creer, saber, conocer.* México: Siglo XXI.

Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad.* México XXI: CREFAL.

CAPÍTULO 17

CONSTRUCCIÓN DOCENTE DE UNA RED DE DOCENTES BILINGÜES CON EL USO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Marisol Casas Olivera

Universidad Nacional Autónoma de México
editora@pedagogia.com.mx

Introducción

Se presenta el proceso en el que docentes bilingües ikoots construyen una red digital para difundir, promover e intercambiar experiencias subyacentes, al momento de incorporar los saberes y conocimientos comunitarios propios de la comunidad a la que pertenecen la cultura ikoots.

Dicha construcción encuentra sus motivos en compartir y generar el diálogo con otros docentes de su misma cultura o de otras diferentes, con la finalidad de enriquecer su labor educativa. Dicha interacción se propicia mediante el uso de materiales audiovisuales, como fotografías y vídeos recolectados por los mismos docentes, lo que puede llegar a establecer canales de comunicación a través de herramientas digitales para que los propios docentes bilingües gestionen la información.

Desde un trabajo interdisciplinar, se trabaja en el desarrollo de un sitio que pueda albergar no solo información, sino también se pretende convocar a docentes que pertenezcan a otros pueblos originarios, para fortalecer el vínculo y posiblemente la base que los constituye, los saberes y conocimientos que se han venido transmitiendo de generación en generación para preservar las costumbres ancestrales de cada comunidad, siendo la escuela un espacio que invite al mantenimiento y a la revitalización de la lengua, ya que ésta es la ventana a un mundo particular con pensamientos que no han logrado cuajar en palabras y conocemos el mundo a medida que lo configuramos con palabras.

Por lo que, entre los docentes bilingües, el diseñador y el área de Pedagogía estamos trabajando desde la colaboración y participación voluntaria, para que la inserción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) sea con sentidos y significados contextualizados en el marco cultural de cada pueblo. Cabe mencionar, que este proyecto tiene como marco el trabajo de investigación titulado “De la apropiación a la construcción de un sistema de interconexión pedagógica. El caso de los docentes bilingües ikoots”. De lo anterior surge la propuesta que a continuación se presenta.

Eje problemático

En el marco de la Sociedad de la Información y el Conocimiento se habla sobre la formación, la capacitación, las habilidades a desarrollar, competencias a adquirir, todas encaminadas al empleo de las Tecnologías de la Información y Comunicación TIC por parte de los docentes y alumnos en todos los niveles de educación, sin embargo ninguno de estos conceptos da respuesta a cuestiones tales como ¿qué pasa cuando los docentes y alumnos asisten a escuelas donde la infraestructura es insuficiente y en ocasiones nula, para atender a tales demandas? Y por lo tanto ¿es necesario incorporar el uso de las TIC en la práctica educativa de docentes que atienden con mayor énfasis problemáticas de índole cultural como la transmisión oral y escrita de su lengua materna?

Existe un factor que permea los proyectos para acceder a la TIC desde cualquier punto, y que no se está considerando, la llamada brecha digital, que de acuerdo a Sunkel (2006) está permitiendo profundas desigualdades en el acceso a las TIC, sobre todo en Latinoamérica. Estas desigualdades se presentan en dos dimensiones: la brecha internacional, donde destaca el rezago latinoamericano respecto al avance las TIC en los países más desarrollados; y las desigualdades al interior de los países latinoamericanos que están asociados al nivel de ingresos, lugar de residencia y "ciclo de vida familiar", entre otros factores.

La brecha digital no solo refleja el abismo económico que prevalece entre unos países y otros, también tiene implicaciones entre quienes quieren emplearlas pero no tiene el acceso, así como quienes pueden acceder a las TIC básicas y pretenden integrarlas para fines educativos, pero el manejo pedagógico todavía es incipiente, quedando rezagados frente a docentes que ya las han incorporado como trabajo cotidiano para el apoyo de sus prácticas educativas, lo que podría traducirse en exclusión e inclusión. Dicho rezago se presenta por cuestiones de índole política y económica, ya que solo se queda en planteamientos sexenales.

Hasta el momento no existen propuestas para incorporar las TIC en la Escuela Primaria Bilingüe "Moisés Sáenz"; el equipo existente en la escuela se encuentra en condiciones deficientes. Sin embargo, entre la planta docente se encuentran maestros que adquirieron computadoras para emplear de manera educativa en su práctica educativa, algunos han recopilado materiales en formatos de audio y vídeo que lograron reconstruir en formato de vídeo, a partir del taller denominado "Elaboración de material didácticos con soportes tecnológicos", y el cual se explica antes del cierre de este trabajo. Es en este marco que se plantean las siguientes interrogantes.

Preguntas que guían el estudio

- ¿Cómo se implican en la construcción de una red de interconexión pedagógica bilingüe?
- ¿Dicha red, permitirá ofrecer una visión alterna sobre el uso y apropiación de las tecnologías de la información y comunicación?

- ¿Qué relevancia hay al construir una red de interconexión pedagógica en la escuela Moisés Sáenz?

Propósito

Co-Construir una red de interconexión pedagógica bilingüe desde un corte intercultural que concibe al otro como a un nosotros más que como un desconocido o extraño, a partir del uso, acceso y apropiación de las tecnologías de la información y comunicación.

Supuesto

La implicación de los docentes en la creación y producción de materiales audiovisuales, permite que el proceso de integración de las TIC lejos de una imposición se visualice como un medio que apoya en la difusión e intercambio de saberes comunitarios, propios de la cultura que los distingue. Así como puede llegar a establecerse prácticas que interconecten experiencias de docentes que en la cotidianeidad de la escuela vinculan estrechamente sus saberes que provienen de las raíces culturales originarias con los planteamientos que sobre educación establece el aparato nacional.

Los ikoots de San Mateo del Mar, Oaxaca

Los ikoots tienen una historia reescrita, primero por ellos mismos y luego por la que se tejió a partir del encuentro que narra Fray Francisco de Burgoa en la primera mitad del siglo XVII: "…y se averiguó su venida de muy lejos, en estos tiempos, por un religioso de nuestro seráfico padre San Francisco, que venía de la Provincia de Nicaragua, y oyendo en el convento de Tehuantepeque a un religioso nuestro ministro de lo huaves hablar con su muchacho reparó en las voces y en los términos de la lengua, entendiendo lo que decía aunque con alguna diferencia y dijo, que era el mesmo idioma de unos pueblos de Nicaragua, y de allá debieron salir éstos…" (Burgoa, 1934, p. 339. En Hernández y Lizama, 1996, p. 30).

San Mateo del Mar, está situado en el estado de Oaxaca a 5 metros de altitud, se localiza en la región del istmo de Tehuantepec al sureste del Estado. Limita al norte con Juchitán de Zaragoza y San Pedro Huilotepec, al sur con el Océano Pacífico, al oriente con Salina Cruz y san Pedro Huilotepec y al poniente con la laguna inferior. San Mateo del Mar pertenece al distrito de Tehuantepec (INEGI, 2013).

La escuela primaria bilingüe Moisés Sáenz

La escuela primaria bilingüe "Moisés Sáenz" se ubica en el Barrio Nuevo de San Mateo del Mar, Oaxaca, el que pertenece al distrito de Tehuantepec. Barrio Nuevo se ubica en la cabecera

municipal de San Mateo del Mar, Oaxaca. El 18 de noviembre de 1983, sus fundadores consiguieron el terreno para que se construyera lo que hoy es éste espacio escolar, nombre que se asignó en conjunto entre maestro y directivos. Hay comisiones, que son pequeños cargos que se lleva durante un ciclo escolar, como son: acción cívica y social, puntualidad, asistencia, deporte, higiene, reciclaje, reforestación y periódico mural.

Enfoque metodológico

Para efectos de este trabajo se recurre a la propuesta metodológica de Rossana Podestá (2007), quien a partir de investigaciones que comienzan a desplazar el enfoque etnográfico tradicional, así como de un análisis antropológico que rompe con el abordaje clásico de hacer antorpología invita a los investigadores a centrar la mirada en el otro, en las personas que viven en una cultura desde mucho antes que el investigador llegue a ellos. Desarrollar la investigación desde la autoría nativa, como se refiere la autora, permite la pauta para visibilizar lo que investigador puede dejar invisible. Por lo que en este trabajo el rol del investigador no solo es el de mero observador, sino que nos involucramos con los docentes en el proceso de origen y construcción de dicha red, sin por ello perder la distancia a partir del ojo teórico que se debe tener para el logro de los objetivos.

Para Podestá (2007), el investigador interesado en metodologías participativas no debería aseverar sino exponer lo que los sujetos con los que se interactúa y como nativos pertenecientes a un espacio y lugar, son los que deben ser autores en tanto creadores de sus propias representaciones " y que, a partir de sus textos, externe los puntos esenciales sobre los que construye su mundo" (p. 992). Para esta autora la etnografía participativa adopta una nueva metodología que permite al otro expresarse desde su imaginación, su pensamiento y su propia voz "de esta manera se construyen dos discursos complementarios (el de los nativos y el del investigador) que dan como resultado dos caras del mismo fenómeno" (p. 998).

De esta forma se puede conceptualizar una noción de red desde la complejidad que representan las diversas interacciones que establecen los nativos que pertenecen a una cultura en particular, al respecto Geertz (1994) comenta que "los sistemas son la verdadera sustancia de la antropología cultural, interesada básicamente en intentar determinar el significado de los que están haciendo ese o aquel pueblo, este proceso es inherente a ella" (p. 12). Un sistema de pensamiento dentro de otro, lograr conectar uno con el otro es lo que aspira a lograr este trabajo, en donde cada red pueda ser una sociedad, una comunidad, una persona.

Para Clifford (2001) "ahora es más crucial que nunca que los diferentes pueblos formen imágenes complejas y concretas de los demás, y de las relaciones de conocimiento y poder que los conectan" (p. 41). En esta investigación se plantea el término interconexión para referirse al intercambio de

ideas a través de medios como puede ser internet o los recursos audiovisuales, así como al encuentro de pensamientos en un plano de interacción cotidiana como surge en la práctica docente.

Modelo intercultural pedagógico propuesto para construir la red de docentes bilingües

Es importante mencionar que se retoma la noción de cultura como aquello que alude a una comunidad que tiene una tradición cultivada a lo largo de varias generaciones y que comparte una lengua, una historia, valores, creencias, instituciones y prácticas (educativas, religiosas, tecnológicas, etc.) mantiene expectativas comunes y se propone desarrollar un proyecto común (Olivé, 1999). Como el territorio que habitamos y que nos llega a habitar y lo interiorizamos y transformamos en pensamientos que exteriorizamos a través de la palabra hablada, en nuestras acciones, formas de convivir, vestir, caminar, vivir.

Sin embargo, como otorgar un solo significado a la palabra cultura sin considerar la diversidad de expresiones humanas para concebir la vida y dar un sentido al estar en ella. En México, los indígenas son los pobladores originarios de estas tierras y por lo tanto, los que tienen el derecho a exigir que se respeten sus dinámicas sociales, modos de vidas particulares y singulares. Para Good (en Robichaux, 2005) una lógica que deviene de política modernizadoras es la que pretende que los indígenas se integren a un determinado modelo de vida basada en el individualismo y el consumismo que dominan nuestra época. Pero, ¿de qué manera se emplean las TIC y apoyan en la difusión de conocimientos que son únicos de una cultura?, ¿cómo pueden beneficiar la transmisión de los mismos en el espacio escolar? ¿Se puede lograr una interacción efectiva con otras culturas a través de dichas herramientas? Y sobre todo que elementos interculturales permiten la construcción de la red propuesta.

Para responder lo anterior se retoma el término interconexión para describir los procesos de apropiación y aprovechamiento de las TIC por parte de los docentes bilingües como medio de intercambio y difusión en un contexto de diálogo e intercambio de pensamientos heterogéneos, interconexión vista desde los siguiente “una interacción entre grupos humanos con culturas distintas que se da en condiciones de igualdad entre ellas. Es bien sabido que las culturas no son entidades estáticas sino que se enriquecen y dinamizan justamente como resultado de esta interacción entre culturas, de la interculturalidad” (Schmelkes, 2004, p. 27).

El término interconexión se aborda como una posibilidad que emerge y se sustenta de elementos culturales y que a decir de Giménez (2005) podemos concebirnos como miembros de comunidades interconectadas que crecen del conocimiento de los unos y los otros. En este caso se desea contribuir en la difusión para la permanencia de elementos culturales que dan un sentido a la vida particular de los pueblos originarios como el lenguaje, los ritos, los modos de vida de los habitantes

que por tiempo y espacio, cada día se encuentran más familiarizados con costumbres de "occidente" que de sus culturas ancestrales.

Sin embargo, no se pierde de vista que la interculturalidad es adoptada por posturas que institucionalizan la manera de ver al otro, las políticas mexicanas asumen hoy en día que la educación con un enfoque intercultural debe ser para todos los mexicanos y las mexicanas, en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, con respecto a esto menciona que "la interculturalidad asume que la diversidad es una riqueza, de manera que se entiende no sólo como necesidad, sino como una práctica virtuosa. Es la base que permite la comprensión y el respeto entre los miembros de diferentes culturas sin que cada uno de ellos pierda las particularidades que lo caracterizan la propuesta que hace la Educación Intercultural desde la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) consiste en sostener que la diversidad, entendida como realidad y superficie de inscripción de las culturas, debe de permear toda acción educativa en México.

Pero la educación intercultural institucionalizada no prevé lo que menciona Olivé (1999) la diversidad cultural subsiste en México y en todo el planeta, los conflictos muchas veces son internos, al querer dominar una cultura a la otra, y a la falta de reconocimiento de las diferencias. Cada comunidad tiene elementos característicos que las hacen únicas y múltiples al mismo tiempo. La noción de cultura que alberga cada una puede interferir al momento de interacción entre ambas. Ante lo cual la diversidad conceptual, decidir por una estaría en función de los problemas que se quieren comprender y solucionar. En la tesis presentada por Cosme (2013), comenta que "a pesar de que existen políticas de educación bilingüe, indígena e intercultural que tienen propósitos muy buenos como el uso de la lengua española e indígena dentro del salón de clases, no ha podido establecerse una relación adecuada con las comunidades locales. Al mismo tiempo nos invitan a reflexionar sobre las prácticas escolares, en las diversas escuelas primarias formales que se localizan en las comunidades indígenas del estado de Oaxaca que favorecen más a la lengua español desplazando la lengua indígena, provocando la sospecha de que podrían estar desplazando otros elementos culturales indígenas muy valiosos" (p. 10).

Por lo que el trabajo que se llegue a realizar con los docentes bilingües aboga por un modelo intercultural basado en el respeto a la diferencia, por lo que educar desde la interculturalidad significa ofrecer una educación que conduzca a un bilingüismo pleno y a un conocimiento y valoración de la cultura propia, en diálogo con las culturas del universo y con las demás culturas nacionales.

Por otro lado, una cultura tecnológica va más allá del simple hecho de ser "usuario" de una computadora o saber "navegar" por internet. Significa reflexionar con mirada educativa sobre las acciones que se llevan cabo en este espacio virtual. Requiere de múltiples puntos de vista,

filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos. Tal como lo mencionan Gadotti y Romão (2005) el hecho de que las computadoras estén en las escuelas no es suficiente, ya que pueden llegar y no traer nada concreto para la educación, sin antes existir una mudanza de paradigma, todo depende de la manera como concebimos a la tecnología, de nada sirve la tecnología sin ideología. En la escuela de nada sirve tener computadoras sin un proyecto político-pedagógico, el proyecto de informática debe estar asociado al proyecto pedagógico de la escuela.

Por lo que, uno de los desafíos para eliminar la brecha digital entre la población indígena, reside en apoyar el aprendizaje y la enseñanza con la promoción de materiales educativos multimedia para fortalecer y preservar las lenguas maternas y así elevar el nivel educativo del país.

A manera de cierre

A partir del taller se constató que el uso de tecnologías como la computadora y medios tradicionales como la cámara y videocámara tiene más significado cuando guarda relación con contenidos que se relacionan con la cultura propia. Se considera como relevante la disposición de los docentes en la construcción de la red de interconexión.

El término interconexión pedagógica se construye a partir de diversos conceptos como cultura, interculturalidad, mediación cultural y tecnologías de la información y comunicación. Para este caso, interconexión se va a entender como espacios de interacción e intercambio multidireccional con el empleo de medios de comunicación como el vídeo e internet como recursos a destacar en esta propuesta, para la difusión cultural y educativa hecha por docentes bilingües para la resignificación de saberes y conocimientos culturales.

Para finalizar, considero que la educación es un elemento cultural importante en la mutua comprensión entre los pueblos originarios y lo que tenemos una procedencia llena de incertidumbres y prejuicios. La interrelación humano-naturaleza que se presenta en la vida cotidiana y en los planteamientos cosmológicos de los conocimientos comunitarios presenta un enorme desafío tanto de comprensión como de dirección en la toma de decisiones para que esto se siga perpetuando ¿en manos de quién estará la decisión en tiempos de la denominada globalización? Por lo que, de seguir concibiendo el conocimiento que poseen las culturas indígenas como inferiores o irrelevantes, seguirá prevaleciendo la ignorancia, manifestándose a través del rezago, la discriminación y la negación de la existencia de culturas ancestrales, que forman parte de nuestras raíces históricas y culturales. Es un error pensar que ser indígena es sinónimo de ser pobre e ignorante, y por lo tanto se considera que para dejar de ser pobres deben abandonar también sus culturas y sus identidades propias (Good, 2005). En México, los indígenas son los pobladores originarios de esta tierra y por lo tanto los que tienen el derecho a exigir que se respeten sus dinámicas sociales, modos de vidas particulares y singulares, porque ¿quién soy yo, sin los demás?

Bibliografía

Burgoa, F. (1934). Geografía descriptiva de la parte septentrional del Polo Ártico de la América, nueva Iglesia de las Indias Occidentales y sitio astronómico de esta provincia de predicadores de Antequera, Valle de Oaxaca. En J. Hernández y J. Lizama (1996). *Cultura e Identidad étnica en la región huave.* Instituto de Investigaciones Sociológicas. México: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Clifford, J, (2001). *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna.* Barcelona: Gedisa.

Cosme, C. (2013). *Prácticas comunitarias y escolares en una comunidad mixe de Oaxaca: relaciones y conflictos.* Tesis que para obtener el título de Licenciado en Pedagogía. México: Facultad de Filosofía y letras.

Gadotti, Moacir y Romão, J. (2005). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.* São Paulo: Cortez.

Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas.* Barcelona: Paidós. .

Giménez, G. (2005). Cultura, identidad y metropolitanismo global. México. *Revista Mexicana de Sociología,* 67 (3).

Good, C. (2005). Trabajando juntos como uno. Conceptos nahuas del grupo doméstico y las personas. En D. Robichaux (comp.) (2005). *Familia y parentesco en México y Mesoamérica. Unas miradas antropológicas.* México: Universidad Iberoamericana.

Olivé, L. (1999). *Multiculturalismo y pluralismo.* Paidós: México.

Podestá, R. (2007). Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 12(34).

Schmelkes, S. (2004). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Revista electrónica Sinéctica,* 23, pp. 26-34. México.

Sunkel, G. (2006). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores.* División de Desarrollo Social CEPAL.

CAPÍTULO 18

LAS TIC COMO HERRAMIENTAS PARA FAVORECER LA DOCENCIA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES INDÍGENAS: EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL BILINGÜE E INTERCULTURAL DE OAXACA

Rosario Berenice Silva Banda
Universidad Nacional Autónoma de México
rberenicesb@yahoo.com

Introducción

Práctica Profesional es un trayecto de formación común en los distintos planes de estudio de la Educación Normal en México, pero que adquiere un matiz especial en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB), currículo de interés para el presente trabajo. Uno de los principales propósitos de este trayecto radica en fortalecer y concretar las competencias profesionales de los futuros profesores, a través de una actitud reflexiva y crítica que les permita replantear su práctica docente en las escuelas de educación básica, utilizando con pertinencia los conocimientos teórico-metodológicos que han adquirido en la Escuela Normal (SEP, 2012a).

Desde el ingreso y durante toda la formación inicial, el trayecto de Práctica Profesional organiza las inserciones de los estudiantes a las escuelas primarias de educación indígena, conforme a una lógica de gradualidad, secuencialidad y profundidad del ejercicio docente. De manera progresiva ellos se involucran en el contexto escolar, interactúan con los sujetos, conocen sus prácticas y cobran conciencia de las exigencias y necesidades educativas, a fin de disponer de referentes para diseñar y aplicar propuestas que contribuyan a la transformación y mejora de su enseñanza.

Lo anterior implica fomentar un sentido formativo en torno a la práctica docente, donde se promuevan procesos analíticos y reflexivos que sirvan de andamiaje para interpretar el complejo entorno educativo al cual se enfrentan y, en consecuencia, planear e implementar sus intervenciones en el aula. En estos espacios se reaviva la importancia de la relación directa y estrecha que Práctica Profesional mantiene con el resto de los trayectos formativos que integran la malla curricular, entre ellos Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Hoy en día las instituciones formadoras de docentes deben desarrollar diversas formas de integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje que promueven, favoreciendo un sentido fundamentalmente didáctico-pedagógico, de apoyo al logro de las competencias profesionales y genéricas, que no se limite a una simple formación tecnológica de carácter instrumental (SEP, 2012b). Es en este tenor que el presente trabajo, producto de una investigación más amplia, discute sobre el papel de las TIC como herramientas mediadoras en el proceso de

reflexividad en torno a las prácticas docentes que realizan los estudiantes de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) en las escuelas primarias de práctica.

El desarrollo de la docencia reflexiva en la formación inicial de profesores

La formación docente no se refiere a la transmisión inmediata y automática de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de la profesión magisterial; por lo contrario, representa un proceso gradual y complejo, donde el que se forma se apropia de un discurso pedagógico, perfecciona las técnicas de enseñanza, se crea expectativas laborales y se adapta creativamente al contexto educativo, construyendo así su propio perfil profesional. La formación entonces supone ante todo un proceso subjetivo, donde el sujeto "efectúa mediante una experiencia, un retorno sobre sí mismo, que lo lleva a reconocerse como persona y como profesional comprometido con la tarea de formar" (Avila, 2004, p. 15).

Más aún, la formación conduce al estudiante a generar un razonamiento dialéctico entre su ser y su hacer docente. En este sentido, Ferry (1990, pp. 53-54) sostiene que "no se puede decir que la noción de formación toma todo su sentido sino cuando señala una acción reflexiva. Formarse es reflexionar sobre sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas". Reflexionar además, sugiere Chacón (2006), implica un acto de pensamiento capaz de ayudarnos a explicar las prácticas que desarrollamos, justificar nuestras acciones y explicar la intencionalidad de la educación y la enseñanza.

Formar en la docencia reflexiva constituye uno de los principios orientadores de la formación inicial de profesores en la Educación Normal. El plan de estudios de la LEPIB confiere al trayecto de Práctica Profesional un espacio reservado no sólo para acercar a los estudiantes a las instituciones de educación básica indígena, a sus contextos socioculturales, a sus actores y a sus prácticas, sino, además, para que se replanteen de manera sistemática la docencia en cada uno de sus momentos (planificación, implementación y evaluación), tomando como base la reflexión, el análisis y la indagación. El propósito de esto radica en posibilitar a los estudiantes normalistas una alternativa para transformar e innovar su trabajo en el aula.

Sin embargo, al trasladar el discurso de la docencia reflexiva hacia contextos socioculturales como la educación intercultural bilingüe, valdría la pena cuestionarse ¿de qué manera cobran sentido los preceptos de la práctica docente reflexiva en la formación inicial de profesores indígenas? En este ámbito educativo el discurso de la reflexividad adquiere una especial relevancia, puesto que mediante la docencia reflexiva los estudiantes normalistas tienen la oportunidad de valorar y emplear la lengua materna y los saberes comunitarios para promover los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Particularmente en el caso de la ENBIO el propósito ha sido promover en los futuros docentes no sólo las habilidades procedimentales para atender el aula bilingüe, sino vincularlos con la vida cotidiana de los pueblos y las comunidades indígenas del estado de Oaxaca, intentando así reivindicar sus derechos lingüísticos y culturales (Reyes y Vázquez 2008). En este momento formativo, la reflexión sobre las prácticas se torna muy relevante, pues interesa conocer el desarrollo del hacer y ser docente, y de la forma de atender las necesidades educativas en la comunidad originaria en que está inserto.

No obstante, formarse como docente reflexivo puede no ser una tarea sencilla para los estudiantes, quienes apenas tienen sus primeros encuentros con la docencia en las escuelas primarias de práctica. De ahí que sea necesario disponer de espacios curriculares que favorezcan los procesos de reflexión en torno a la práctica docente, misma que no sólo supone una secuencia de acciones didácticas, simboliza también un dispositivo de reflexión a través del diálogo. Y para favorecer este proceso se requiere del apoyo y la crítica de otros actores, como profesores y compañeros, en actividades de la socialización grupal.

Las plenarias de socialización sobre la práctica constituyen uno de los espacios curriculares con mayor valor formativo en términos docencia reflexiva. Consisten en sesiones de análisis, reflexión y discusión colectiva donde se abordan principalmente las problemáticas que enfrentan en su práctica frente a grupo, para luego proponer estrategias orientadas hacia la mejora. En opinión de Perrenoud (2004, pp.26-27) "el análisis colectivo de la práctica puede constituir un entrenamiento para una práctica reflexiva solitaria o en equipo pedagógico […] Propone un retorno reflexivo, un esfuerzo de descentralización y de explicitación, concienciaciones cuyos efectos de formación se esperan, incluso de transformación de identidad o de movilización en una dinámica de cambio".

En estos espacios las TIC representan herramientas instrumentales que permiten registrar e integrar información relevante, pero también figuran como herramientas mediacionales sobre las que se problematizan y se argumentan las experiencias docentes. Ejemplo de ello son los videos y las fotografías, cuyo fin es evidenciar de manera gráfica los distintos momentos de intervención del estudiante en la escuela de práctica. Estos materiales conforman un recurso útil para dar seguimiento "no presencial" a cada uno de los estudiantes, en tanto que capturan un fragmento de su trabajo y desempeño (SEP, 2012a). En este sentido, Oteíza y Nervi (2008, p.15) aducen que "las prácticas de los docentes y el modo de aprender de los estudiantes está siendo modificado por una variedad de recursos digitales", los cuales deben ser incluidos en la formación de profesores no como un medio más, sino como una herramienta pedagógica que coadyuva a orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las TIC y sus implicaciones en la formación de profesores reflexivos: El caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca

Como parte del seguimiento de formación inicial a un grupo de estudiantes de la ENBIO, que cursan el último grado de la LEPIB, se aplicó un cuestionario donde se abordaron de manera central algunos aspectos de su formación y práctica docente. Entre los temas que se consultaron se encuentran la docencia reflexiva y el uso de diversas herramientas convencionales y digitales para llegar a la reflexión y la mejora de la propia práctica docente. A continuación, se presenta un breve análisis de las experiencias recabadas:

Los medios y los espacios para lograr la comprensión y la reflexión de la acción docente son muy variados. En primer lugar, se deben reconocer las herramientas que favorecen la recuperación de información útil, ya sea directa o indirectamente, de manera parcial o completa, objetiva o subjetiva. Entre estas, encontramos los productos elaborados en clase por los alumnos, los detalles que permanecen en la memoria del estudiante, hasta las evidencias más precisas, como fotografías y videograbaciones.

Otro tipo de evidencia es la que procede del registro de las actividades docentes, ya sea de manera cruda y puntual en una libreta de notas, o bien, de manera selectiva e interpretada en un diario de campo. Éste último representa una herramienta primordial en el desarrollo de procesos reflexivos, puesto que en él se recuperan experiencias significativas sumadas a un primer intento de comprensión o explicación, como resultado de su ingreso al aula de práctica. Este primer momento de reflexión es personal y atiende a las expectativas que el estudiante se ha formado sobre su propia práctica docente durante el proceso de formación inicial.

Por otra parte, existen espacios curriculares para la reflexión, los cuales corresponden, en primera instancia, a la misma aula de clases donde se desempeña la práctica docente. Posteriormente, las plenarias de socialización conforman otro espacio donde se confrontan los hechos plasmados en evidencias concretas (videos y fotografías), respecto a las premisas didácticas y pedagógicas que se consideran en el plan de estudios de la LEPIB y que, en cierta medida, orientan el proceso de formación inicial en la ENBIO. El escrutinio público y la crítica constructiva constituyen un elemento relevante para alcanzar una comprensión más elaborada de la práctica docente y una reflexión más profunda sobre el propio desempeño.

Estos espacios están contemplados dentro de los procesos formativos de las Escuelas Normales y representan una ocasión única para la reflexión, a partir del acompañamiento de monitores (profesores y pares), cuyo arte consiste en "llevar a los practicantes a su zona de desarrollo próximo, en encontrar su <desestabilización óptima> que los ponga en movimiento sin sumirlos en una crisis" (Perrenoud, 2004, p. 27). En este contexto, las TIC no sólo se limitan al almacenamiento

y a la compartición de información, sino que se recuperan como herramientas para la socialización argumentada de la práctica, en un intento por comprender, explicar y transformar la docencia.

Consideraciones finales

Las realidades que existen en los distintos escenarios educativos requieren que los docentes en formación se desarrollen de manera flexible, para atender a las necesidades previstas e imprevistas del contexto escolar. Los recursos digitales disponibles en la actualidad suponen una capacidad ampliada para que los estudiantes aborden las problemáticas educativas con una mayor eficacia y prontitud.

No obstante, la asimilación de dichas tecnologías es pausada en ciertos sectores, en parte por la resistencia a usar las nuevas alternativas, así como por el mismo desconocimiento de dichos recursos, por la escasa disponibilidad o el alto costo que representan. Sin duda alguna, las TIC constituyen una posibilidad para recabar, integrar y compartir información, pero también representan un medio para acelerar la comunicación, además de ser un detonante de los procesos intelectuales que conducen a la comprensión del complejo fenómeno educativo y a la reflexión sobre la práctica docente.

Bibliografía

Ávila, M. (2004). *Formación de profesores. Estructura curricular y práctica docente.* Toluca: ISCEEM.

Chacón, M.A. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere 10*(33), 335-342.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

Oteíza, F. y Nervi, H. (2008). Las preguntas y decisiones iniciales respecto al porqué generar una propuesta de estándares TIC para la formación inicial docente. En *Estándares TIC para la formación inicial docente: una propuesta en el contexto chileno.* Santiago de Chile: UNESCO. Disponible en http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163149s.pdf

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.* Barcelona: GRAÓ.

Reyes, S. y Vázquez, B. (2008). Formar en la diversidad. El caso de la Escuela Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). *Trace, (*53), pp.85-99.

SEP, (2012a). *Práctica Profesional. Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe.* Disponible en http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepriib/pp_lepriib.pdf.

SEP, (2012b). Las TIC en la educación. Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe. Disponible en http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepriib/las_tic_en_la_educacion_lepriib.pdf

EXPERIENCIAS PROFESIONALES

CAPÍTULO 19

MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS: UNA EXPERIENCIA DE ÉXITO

Esther Claver Turiégano

Universidad de Zaragoza

escatu@unizar.es

Introducción

Se entiende por "menor extranjero no acompañado" (MENA) un menor de dieciocho años, procedente de un país extranjero, que llega a nuestro país sin compañía de un adulto que se responsabilice de él o queda sin dicha compañía una vez llegado a España (Informe UNICEF, 2009).

El objeto de este estudio es dar respuesta a qué es lo que hace que algunos de estos jóvenes terminen trazando una historia vital acorde con sus expectativas.

La mayoría de los estudios consultados se centran en las dificultades, en los aspectos que dificultan el cumplimiento de las expectativas de estos jóvenes como el hecho de que muchas personas que forman parte de segundas o terceras generaciones, aún siguen sufriendo discriminación, marginación y falta de reconocimiento y la falta de simetría entre la sociedad receptora y los inmigrantes (Del Olmo Vicén, 2003; Pennix y Martiniello, 2006). Sin embargo, mediante esta investigación se buscan también los aspectos que favorecen, que apoyan y ayudan a estas personas a llevar a buen término sus procesos de integración en la sociedad que los acoge.

En este estudio, se analiza la vida de una persona a través de su vivencia personal y su interacción con los diferentes agentes sociales de su entorno para recabar información sobre cuáles aspectos son los facilitadores y cuáles los que dificultan su "trayectoria de éxito", salvando las dificultades que su sociedad de acogida, por su propia idiosincrasia, le procura, y aprovechando las que le facilitan el camino.

Se parte de un pequeño análisis de datos generales sobre los MENAS en España y en Aragón, datos sobre la legislación vigente al respecto y sobre el sistema de Protección de menores. A continuación se exponen datos sobre el itinerario legal por el que pasan estas personas en nuestro país y tras ello se pasa a exponer datos teóricos sobre Resiliencia.

El sujeto de estudio es un chico, inmerso en el sistema de protección en la Comunidad Autónoma de Aragón durante casi 4 años. A través del análisis de los datos recabados, se extraen conclusiones sobre lo que ha hecho que esta persona pueda ser considerada como "resiliente". No se trata de un estudio sobre la resiliencia en sí, sino sobre el proceso sobre el que se sustenta la base para el

trazado de una trayectoria vital que llega a considerarse positiva por lo que supone de avance hacia las expectativas del sujeto.

Análisis del entorno

El sujeto de estudio del presente trabajo responde en general a lo que se considera un adolescente (Giménez R. y Pérez C., 2003). Le rodean sin embargo unas circunstancias concretas derivadas del hecho de ser inmigrante y de estar solo. Existe una situación de partida, en principio plagada de dificultades y el sujeto realiza un recorrido a través de circunstancias individuales y del entorno derivando en una situación final satisfactoria.

Los MENA, por lo general, proceden de un ambiente familiar más o menos estable (UNAF, 2001), pasan por la experiencia de la inmigración o la extranjería, padecen la lentitud y complejidad de los trámites para la concesión de permisos, su socialización se produce entre dos o más mundos socioculturales diferenciados, sus expectativas e imagen de futuro son muy inciertas y padecen los efectos de los estereotipos, la discriminación y el racismo (Giménez R., C y Pérez C., C., 2003).

La llegada de MENA a España empieza en el año 1993 y experimenta una evolución creciente hasta el 2000, pero siempre muy por debajo de los índices de migración adulta. El número de acogidas va en aumento a partir de 1994, con un ligero descenso en 1997, para seguir con la tónica ascendente hasta el 2004. A partir del año 2005 el volumen vuelve a crecer y en los años 2005, 2006 y 2007 se alcanzan niveles comparables al 2002 y al 2003 (UNICEF, 2009). Según datos del INE, desde el 2010 el incremento es prácticamente nulo. En enero del 2012, el 12% de la población española es extranjera, de los que el 19% son menores de 20 años.

Los MENAS son considerados en Aragón como menores en riesgo social o en desamparo. El organismo encargado de velar por la atención de estos menores es el Instituto Aragonés de Servicios Sociales (IASS). Los objetivos de la intervención con estos menores son la educación y el desarrollo integral, así como favorecer su integración y socialización. Para ello, el IASS desarrolla acciones preventivas encaminadas a la superación de los factores de riesgo que originan la marginación y la delincuencia acciones de promoción de servicios y programas que apoyen al menor en su entorno y actuaciones de reinserción mediante las que se desarrollan programas y acciones para el desarrollo de los menores, como programas sociolaborales, de empleo, de vivienda, etc. Un menor extranjero no acompañado necesita, en primera instancia un recurso residencial. En Aragón no existen recursos específicos para estos menores, así es que se utiliza la Red de Acogimiento Residencial del Departamento de Protección.

Los objetivos de estos centros son la correcta atención al menor en situación de urgencia y/o alto riesgo hasta la determinación diagnóstica de la alternativa y medida adecuada, la intervención educativa dirigida a la integración del menor en su propia familia, la intervención educativa dirigida

a la integración del menor en una familia acogedora, la intervención educativa dirigida a la consecución de la autonomía personal e integración social del menor (Oliván, 2003).

Como se ve, en el caso de los MENAS, sólo el último punto sería aplicable. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que todos los protocolos de actuación utilizados en estos centros son los mismos para todos los y las menores, lo que lleva a veces a incoherencias en la intervención.

Hay diferentes tipos de recurso residencial. Los **COA** (Centro de Observación y Acogida) se tratan de Recursos residenciales y educativos de ámbito provincial destinados a dar una respuesta inmediata a aquellos menores que, debido a su situación personal, precisan de una intervención de carácter urgente de acogida y observación mientras se realiza el estudio y valoración de las medidas más adecuadas para su protección. La estancia de un menor en un centro de observación y acogida no puede ser superior a dos meses. Los **Centros Residenciales** son recursos residenciales educativos de ámbito provincial o regional destinados a acoger y atender a menores con una misma alternativa o Programa de actuación y menores con necesidades espaciales que por motivos de protección deban ser separados temporal o definitivamente de su núcleo familiar o entorno social. En el caso que nos ocupa en este estudio, Ahmed pasó 3 meses en el COA de Zaragoza y luego fue trasladado a Monzón, a un centro residencial para la Autonomía y Emancipación Personal, gestionado por Cruz Roja Española.

Interesante destacar que, aunque la normativa es muy clara en cuanto a las funciones de cada centro, la realidad es que se deriva a los menores no siempre siguiendo estos criterios, por lo que en un centro residencial para la autonomía se encuentran conviviendo menores con medidas de diferente índole. También es importante tener en cuenta que los centros conveniados son gestionados por entidades independientes del IASS, que regulan sus recursos de forma autónoma, aunque siempre respetando los criterios de la entidad que convenia, en este caso, el IASS.

Analizando un poco más el sistema de protección se comprueba que el itinerario legal por el que pasa un menor considerado en riesgo o en desamparo, que pasa a ser tutelado por el IASS (y un MENA está en esta situación), pasa por diferentes etapas. Cuando la minoría de edad no puede ser establecida con seguridad se le da la atención que precisa poniendo el hecho en conocimiento inmediato del Ministerio Fiscal quien dispone el inicio del procedimiento para la determinación de la edad de la persona. Una vez determinada la edad de la persona, si se trata de un menor de edad, el Ministerio Fiscal lo pone a disposición de los servicios competentes de protección de menores del territorio, siendo trasladado, por agentes de los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado, al centro de primera acogida de protección de menores para su atención, iniciándose la apertura del correspondiente expediente de protección para la constatación del desamparo y correlativa constitución de tutela legal (UNICEF, 2009). En ese momento comienza la vida del menor en el sistema público de protección. Es entonces cuando, después de diversas gestiones relacionadas con

la puesta en contacto con la familia de origen del menor, su asistencia letrada, su audiencia, informes y demás, se decide su repatriación o su permanencia en España. Una vez aceptado en el sistema de protección, se pone a disposición del menor una serie de apoyos técnicos en cuatro ámbitos básicos: el personal, el económico, el residencial y el formativo laboral. Se le adjudica la figura de un "coordinador de caso", personal técnico del IASS, que es el encargado de velar porque se cumplan los objetivos planteados en cada caso. Un coordinador puede llevar a la vez hasta 20 casos, por lo que generalmente se apoyan bastante en los técnicos de los centros residenciales.
Una vez el o la menor ingresa en un centro residencial, como se ha dicho, se procede a regularizar su situación: empadronamiento, sistema sanitario y sistema educativo. El proceso no difiere de cualquier menor, sea extranjero o no.



Foto 1: Monzón, Huesca (Aragón, España)

El sujeto de este estudio, Ahmed, como ya se ha dicho, pasa en enero del 2007 a ingresar en un piso tutelado dependiente administrativamente del IASS y gestionado por Cruz Roja Española, localizado en Monzón (Huesca). Monzón se encuentra a 65 kilómetros de Huesca y 50 de Lérida. Tiene cerca de 18.000 habitantes, es la capital de la Comarca del Cinca y abundan las explotaciones agroganaderas. Su tradición industrial, con fuerte peso de la actividad química, data de mediados del siglo pasado, aunque, el sector de los servicios está teniendo cada vez más protagonismo en la actualidad. El piso donde Ahmed ingresa está situado en el centro de la ciudad, en un barrio antiguo donde la mayoría de sus habitantes son de raza gitana y magrebíes. Cerca del Ayuntamiento, la biblioteca y la sede de la Comarca. Está ubicado en una finca de tres alturas, con tres viviendas más. Tiene unos 120 metros cuadrados, 4 habitaciones (3 destinadas a dormitorios de los y las menores y uno a despacho y dormitorio de los y las profesionales), salón, cocina, dos despensas, dos balcones y dos baños. Es una finca con bastante antigüedad, aunque las condiciones de habitabilidad son buenas. Ahmed comparte habitación con otros dos residentes.



Fotos 2 y 3: habitación de Ahmed y sus compañeros en el piso tutelado de Monzón

Marco teórico de referencia

Como ya se ha comentado en la introducción se elige el concepto de Resiliencia para tomarlo como eje teórico que proporciona la definición de los factores que han hecho que Ahmed llegue a trazar la trayectoria de éxito que mantiene en la actualidad, a través de tres años de su vida inmerso en el sistema de protección de Aragón. La intención no es hacer una investigación sobre resiliencia. Sus constructos facilitan una base de análisis, una variable más o menos objetiva sobre la que sustentar la recogida de datos.

Se parte de la situación en la que el sujeto de análisis en el momento de la investigación, año 2010, era una persona resiliente ya que los datos previos indican que desde su llegada a España, en el año 2007, hasta ese momento, ha conseguido una situación que se puede considerar adaptativa: no conocía el castellano, había abandonado los estudios con 12 años, presentaba conductas de rechazo hacia la cultura de acogida, se mantenía aislado socialmente… y en el 2010 se encuentra finalizando un grado medio con una notas brillantes, domina el castellano de una forma aceptable, ha ganado varios campeonatos de atletismo en la zona, ha sacado el carnet de conducir y sigue manteniendo sus costumbres religiosas, teniendo curiosidad por las de la sociedad de acogida.

Resiliencia es un concepto tomado prestado de la Física y de la Ingeniería de Materiales, donde se define como la capacidad de un material para recobrar su forma original después de someterse a una presión deformadora. En el caso del ser humano incluiría tanto la capacidad para protegerse de situaciones potencialmente destructivas como, ante difíciles circunstancias, la capacidad de desarrollar una conducta vital positiva, la capacidad de ser transformado por ellas e incluso construir sobre ellas, dotándolas de sentido, y permitiendo no sólo continuar viviendo, sino tener éxito en algún aspecto vital y poder disfrutar de la vida. Se aplica por primera vez al campo socio-psicológico en 1982 (Pereda, 2006) y su conceptualización ha ido evolucionando con los años ganando en relatividad. Así, se considera que no es una característica puntual, de un momento dado sino que depende de muchos procesos de interacción a lo largo del tiempo (Ospina, 2007).

Normalmente se enumeran tanto factores de riesgo como factores protectores al hablar de Resiliencia (Vera, Carbelo y Vecina, 2006). En este trabajo se habla de factores exclusores y

factores transformadores, conceptos que se ajustan al objetivo del estudio: qué hace que una persona considerada como MENA llegue a trazar una trayectoria de éxito en su vida, cuáles son las circunstancias vitales que le ayudan a transformar su situación adversa de partida hacia una situación de crecimiento personal y cuáles las que le separan de ésta.

Factores de riesgo (exclusores) son todas aquellas características innatas o adquiridas, individuales, familiares o sociales que incrementan la posibilidad de sufrimiento, disfunciones y desajustes. Los factores protectores (transformadores) son aquellas características, hechos o situaciones que elevan la capacidad para enfrentarse a circunstancias adversas y disminuyen la posibilidad de disfunciones y desajustes bio-psicosociales, aún bajo el efecto de factores de riesgo o exclusores.

En el caso de menores extranjeros no acompañados, se habla normalmente de sus necesidades, de sus carencias, con el fin de dotarles de recursos necesarios para paliar estas dificultades. Frecuentemente se trata de reflexiones acerca de los aspectos más "asistenciales" que estas personas necesitan en relación a los diferentes contextos afectados: jurídico, educativo, social… pocas veces se habla de sus puntos fuertes o de sus necesidades personales como simples adolescentes y jóvenes.

Análisis a nivel europeo sobre la integración escolar del alumno inmigrante (Comisión Europea, 2009) ponen en evidencia realidades tales como la escasa regularización del uso de intérpretes en los centros educativos, la no existencia de figuras específicas para la acogida y orientación de estos alumnos y alumnas, entre otras. En España parece que los maestros muestran actitudes positivas hacia la presencia de estos niños y niñas en las aulas, aunque también presentan ciertos sentimientos negativos como compasión, percepción de que la integración no se realiza correctamente, que no se cuenta con los medios adecuados, que estos alumnos y alumnas dificultan la marcha general de la clase, etc. (Campo, Castro y Álvarez, 2005). También se percibe a este tipo de alumnado como niños y niñas con competencias curriculares bajas, desmotivación y carencias de hábitos de estudio, con problemas de comportamiento y carencias en valores y normas de conducta, falta de expectativas, gran tasa de absentismo escolar, baja autoestima, pidiéndose, por parte de los profesionales que intervienen en estos estudios más ayudas e implicación de la Administración (Agudo y Agudo, 2003).

En cuanto a aspectos sanitarios, en diversos estudios se expone que los trastornos de salud prevalentes en los menores extranjeros son los relacionados con la odontología, la inmunización, dermatológicos, nutricionales y enfermedades infecto-parasitarias (Oliván, 2003). No he encontrado estudios donde se analice de alguna forma qué aspectos favorables destacan en cuanto a salud en estos menores.

Descripción de la muestra

El sistema de protección y el sistema educativo:

En puntos anteriores de este estudio se exponen las características del sistema de protección de menores del Instituto Aragonés de Servicios Sociales.

El centro residencial:

Piso tutelado con programa de autonomía personal, dependiente del IASS. Ubicado en Monzón (Huesca), se abre en octubre del 2005. Se crea un Equipo educativo de 5 personas, incluida la coordinadora del centro. Es gestionado por Cruz Roja Española en Huesca, mediante un Programa Marco. Desde el año 2008, su estructura y organización interna, a parte de por el Programa Marco antes mencionado, se guía por las directrices de Calidad y Buenas Prácticas del Gobierno de Aragón para este tipo de Recursos (Cruz Roja Española (2007).

El menor:

Se cuenta con permiso concedido por el sujeto de estudio, que en el momento de la redacción del presente estudio ya contaba con la mayoría de edad.

Ahmed Nació en Oulad Bou Rahmoun (Marruecos) el 24/07/1991. Tiene 15 años a la entrada en el piso. Se trata de un pequeño pueblo, cuya provincia total cuenta con una población de unos 15509 habitantes. A 1391 metros de altitud, su actividad principal es la agricultura (naranja, olivos, remolacha…).



Foto 4: ubicación del pueblo de Ahmed en Marruecos.

Metodología

La reflexión teórica de partida se entronca en las teorías críticas del positivismo ya que se atiende a una realidad más profunda que lo meramente evidente con el fin de que las conclusiones lleguen a influir en el contexto estudiado. Se trata de una perspectiva antropológica o contextual (Bergua, 2009) ya que se presta atención a los sentidos depositados en el contexto y a la interpretación que le dan los diferentes actores. No se trata de una postura purista al respecto, ya que se recurre a diferentes instrumentos que ofrecen otras perspectivas: la distributiva (indicadores) como fuente de información primaria o la estructural (análisis de textos) como fuente de información secundaria. Además, no se trata de una Historia de vida en el sentido de explorar lo que el sujeto considera como vivido, en este sentido este estudio se acercaría más de una "observación participante", ya que se obtiene información del contexto donde el sujeto de estudio se desenvuelve como forma de sondear cómo la experiencia de los diferentes acontecimientos de la vida del sujeto han llegado a formar parte de su personalidad, aunque la participación de la investigadora sea más marginal.

En cuanto a las variables definidas, como variable dependiente se distingue el universo de los Menores Extranjeros no acompañados, extrayendo una muestra de aquéllos considerados como resilientes (entendiendo por resiliente aquél que ha conseguido trazar un itinerario de crecimiento personal a lo largo de un periodo de tiempo determinado) dentro del contexto de un centro residencial concreto, al que se tiene fácil acceso por la situación laboral de la investigadora (Cruz Roja Española). La elección del sujeto de estudio atiende a su mayoría de edad, lo que facilita la toma de datos ya que se cuenta con la autorización del mismo (muestra intencional). Las variables independientes vienen dadas por la propia definición de resiliencia extraída de la bibliografía consultada al efecto.

En definitiva, se ha diseñado un análisis de contenido, de corte clásico, de diferentes textos extraídos de entrevistas semiestructuradas tanto al sujeto como a personas significativas de su entorno y de análisis de documentación: diarios de campo del centro residencial desde el ingreso del menor hasta su mayoría de edad (unos 3 años). Los diarios de campo son cuadernos donde los responsables del centro residencial anotan día a día lo que va sucediendo en el centro, sus impresiones sobre todos los residentes, las tareas pendientes, etc. Se trata de un documento interno que tiene el único fin de servir de comunicación entre los profesionales, ya que trabajan a turnos.

Se elabora un listado de factores exclusores y factores transformadores. Se codifican los factores y se procede a etiquetar las fuentes documentales según dichos códigos. El etiquetado se realiza a través de frases que incluyen ideas o hechos sobre el sujeto (unidades de registro y unidades de contexto). En los diarios de campo se extraen aquellas frases donde se habla del sujeto antes de pasar a la codificación con el fin de facilitar dicha codificación.

Se elabora una tabla de doble entrada donde se vacían los datos etiquetados según el contexto del que proceden (sistema educativo, sistema de protección, recurso residencial, familia de origen e individuo) y el factor al que corresponden (exclusor o transformador).

Se analizan los resultados según frecuencia de aparición de cada código, se elaboran gráficos cuantitativos y se interpretan los resultados.

Como **Factores Exclusores** se han considerado hechos como la no cobertura de las necesidades básicas, sentimientos de estupor, estrés, racismo, falta de persepectivas de futuro, situación de irregularidad documental, desconfianza en el ser humano, expectativas irrealistas del proyecto migratorio, mecanismos de defensa, aislamiento y falta de apoyo social, estereotipos de los profesionales, asimilación, identidad étnica negativa, inmovilidad Social, ausencia de una política global de integración social y desconocimiento lengua país destino, entre otros. En cuanto a **Factores Transformadores** se han contemplado la introspección, la independencia, la capacidad de relacionarse, el humor, la creatividad, la moralidad, la capacidad de pensamiento crítico, el apego parental, su temperamento y conducta, la relación con pares, la relación cálida con al menos un cuidador primario: Sensación de aceptación, percepción de apoyo, la posibilidad de contar en la adultez con apoyo social del cónyuge, familia u otras figuras, las mejor redes informales y formales de apoyo (vínculos), el conocimiento de la lengua del país de destino, la identidad étnica positiva, las expectativas realistas, dotar de significado a la experiencia, buena relación con la familia de origen y mantenimiento de contacto. Comunicación habitual, sana y realista, apoyo social, identidad social y cultural, existencia de una comunidad de inmigrantes estructurada y cohesionada, actitud abierta de la sociedad de acogida: Respecto a la diferencia e igualdad de derechos, políticas interculturales, de inmigración y de apoyo al colectivo.

También se analizan los sistemas Educativo, de Protección y el Recurso residencial, así como la Familia de Origen y Factores Individuales como rasgos de personalidad.

En cuanto a rasgos de personalidad autopercibida por el sujeto, en las fechas de esta investigación se le pasa a Ahmed un Inventario de Cualidades Resilientes para Adolescentes (ICREA), un cuestionario de Sucesos de Vida y un listado de Factores de Riesgo (Villalobos, 2009) con el fin de exponer su propia visión de sí mismo en la actualidad. Ahmed se describe como bastante interesado en las cosas, preocupado, alerta, emocionado, fuerte, decidido, atento, entusiasmado, activo, orgulloso, algo molesto, nervioso y asustado, a veces confundido. Percibe que puede lograr las metas que se propone aunque las cosas se pongan difíciles, cree que ha logrado metas importantes, se siente seguro y capaz aunque a veces piensa que es un perdedor. Siente su autonomía e independencia frente a lo que los demás opinan de él, aunque reconoce que le influyen sus opiniones a la hora de tomar decisiones. En general, se siente orgulloso de sí mismo y cree que es tan valioso como los demás. Le gusta divertirse, cree que tiene sentido del humor aunque no

demasiado sonriente, se ve simpático y sociable y cree que los demás le ven como una persona seria y confiable. Ahmed se siente valorado por su familia, percibe que tiene su apoyo incondicional y que se le trata con cariño. También se siente aceptado por sus amigos, compañeros, profesores y otros profesionales.

¿Cuáles son los factores que facilitan que los menores extranjeros no acompañados tengan una trayectoria de éxito que les conduzca a una expectativas positivas de integración real en nuestra sociedad, sin que ello suponga una "asimilación" por parte de nuestro entorno, es decir, que sean ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho sin perder su identidad cultural?. Ya se han descrito los factores que favorecen que el individuo afronte la vida de forma que trace una trayectoria de éxito. A partir de la relación de estos factores analizamos los datos objetivos con los que contamos a través de un estudio longitudinal de 3 años de vida de un sujeto elegido cuya trayectoria se considera positiva en la actualidad. De igual forma se analizan los factores excluyentes que dificultan esta trayectoria con el fin de determinar cuáles de estos factores han sido los más presentes en este caso y ver en qué manera han afectado de forma negativa en la trayectoria de nuestro sujeto.

Se parte, como ya se ha dicho, de un sujeto que en principio podemos considerar "exitoso". Se trata de un joven que llega a un recurso residencial en el año 2007. No sabe prácticamente nada de castellano, dejó los estudios a los 12 años en su país, Marruecos, muestra un temperamento fuerte y mucho rechazo hacia la cultura acogiente (en los diarios de campo, los y las educadores y educadoras del piso de acogida lo tachan de "fundamentalista"), ningún interés en estudiar, actitudes agresivas y poco colaboradoras en el piso, etc. Hoy en día, ya con 18 años, está finalizando un grado medio que cursa en un centro escolar de Monzón, ha sacado el carnet de conducir y tiene regulados sus papeles para poder trabajar en España. Tiene apoyo del IASS hasta que consiga independizarse, se le han dado prórrogas debido a sus buenos resultados y a los informes favorables de su comportamiento en el piso y de otros profesionales (instituto, responsables de actividades externas…). No obstante, sigue realizando sus ritos religiosos musulmanes todos los días, ha ido a ver a su familia en Marruecos en dos ocasiones y reivindica de forma empática que se respete su cultura entre sus compañeros y educadores. Puede considerarse entonces que se trata de un sujeto que ha conseguido una integración aceptable a través de recursos personales y sociales que nada tienen que ver con la llamada "asimilación", algo fundamental en el concepto de resiliencia. Se abandona la idea de "medir" el grado de resiliencia del sujeto, por una parte porque esto alejaría del objetivo inicial de analizar los factores insertos en su "trayectoria de éxito" y por otra porque la resiliencia, al ser un proceso que cambia dependiendo de las interacciones del sujeto con su entorno, presenta una gran dificultad de medición "individual",

incluso para algunos autores es contraproducente plantearlo de esta forma (Vera, Carbelo y Vecina, 2006).

Resultados

En general, uno de los factores exclusores que más presencia tiene en los datos recabados es el de los estereotipos de los profesionales. Por ejemplo, los profesionales del contexto educativo donde ha estado inmerso en un primer momento Ahmed, a la hora de orientarle en una u otra dirección, se basan en prejuicios a priori, sin ningún tipo de prueba objetiva que avale su orientación. Es decir, a pesar de que Ahmed demuestra con sus avances diarios que podría acceder a estudios más avanzados, se le orienta hacia estudios básicamente ocupacionales, priorizando la búsqueda de empleo. Estos prejuicios también se ven presentes tanto en el sistema de protección como en el centro residencial. Se traza una trayectoria de integración social más basada en la "asimilación" que en la verdadera integración, exigiendo que, al amparo de la legislación vigente y su necesidad de tener regularizada su situación antes de los 18 años, Ahmed debe dirigir todos sus esfuerzos hacia el mundo laboral. Esta situación lleva a Ahmed a encontrarse en ocasiones apartado de experiencias propias de su edad y actividades interculturales enriquecedoras.

Otro factor exclusor muy frecuente es el de la falta de una política sólida de integración social, lo que se da en todos los contextos estudiados. Una Ley de extranjería cambiante, unas políticas locales poco claras, mensajes contradictorios en cuanto al futuro… además de falta de coherencia y coordinación entre sistemas. Un ejemplo clarificante es el hecho de que Ahmed tiene que solicitar, a través de sus responsables en el centro residencial, un permiso para ir a visitar a su tío en Zaragoza. Unas veces se exige dicho permiso, que ha de ser firmado por el Director Provincial del IASS y por tanto rara vez llega al recurso a tiempo de pode organizar la salida, otras sin embargo se le adelanta verbalmente el permiso…y siempre dicho permiso está condicionado a su comportamiento y resultados, por lo que se le da el inadecuado mensaje de que ver a su familia es un "premio" a conseguir.

La situación de irregularidad documental es uno de los factores que más condicionan la trayectoria de Ahmed, ya que todos sus esfuerzos y los de los profesionales de los diferentes sistemas contextuales donde está inmerso, van encaminados a la consecución de los permisos de residencia y trabajo. Así, entre los factores individuales que más frecuentemente presenta Ahmed, están los sentimientos de estupor, el estrés, la falta de perspectivas de futuro e indefensión y la desconfianza. Muestra entonces conductas de aislamiento, mecanismos de defensa, pensamientos irrealistas sobre el proyecto migratorio e incluso síntomas físicos que podrían estar relacionados con el llamado "síndrome de Ulises"[18].

[18] Situación de ansiedad y estrés derivada de la necesidad de adaptarse a una nueva cultura en el extranjero.

El aislamiento y la falta de apoyo social aparece en menor medida, aunque sí hay indicadores que nos muestran cómo Ahmed, a causa de sus creencias religiosas y a la práctica de los ritos propios de su cultura se ha visto en ocasiones ante situaciones de falta de comprensión y aceptación, incluso de racismo (un médico le discrimina de forma directa, algún profesor le tacha de "fundamentalista", en el centro residencial no se le permite celebrar el Ramadán según sus costumbres…). En resumen, se interpretan los intentos de autonomía de Ahmed como de no aceptación de la cultura que le acoge, más que como muestra de independencia o de conductas típicamente adolescentes.

La situación en el centro residencial muestra cómo ha sido proveedora de numerosos factores de estrés, en su mayoría relacionados con los diferentes compañeros que han residido en el centro a lo largo de la estancia de Ahmed en él. Ahmed, en 3 años, ha convivido con 20 personas diferentes, de tres culturas distintas a la suya y del mismo género. Ha pasado por situaciones de pérdida de compañeros con los que sentía mucho apego, compañeros que en su mayoría han pasado a emanciparse con apoyos de la Administración, mientras él, apostando por su educación, continuaba en el piso. Estas ausencias han dado paso a otros nuevos compañeros que en muchos casos han mostrado conductas muy disruptivas en el centro (le han robado sus ahorros, su ropa, ha presenciado detenciones, conductas agresivas…).

Un factor exclusor que se considera importante es el hecho de la voluntariedad o no de la migración. Ahmed, según refiere, en realidad viene a España buscando una aventura junto a sus amigos del pueblo. Es una vez aquí donde con el paso del tiempo se da cuenta de la oportunidad que tiene. Quizá sea eso lo que hace que Ahmed, en un primer momento mostrase conductas poco adaptativas y con el tiempo, quizá también influido por lo que su modelo de apego de referencia le transmite (su tío), decide trazar su trayectoria de futuro.

Entre los factores transformadores más importantes en todos los contextos estudiados, está el apoyo social desde la red formal de apoyos. Ahmed accede a una educación de grado medio recibiendo apoyos a través de la red tanto formal como informal, lo que indica que desde este contexto finalmente se reconoce el esfuerzo y valía de Ahmed, dándole los apoyos y orientaciones necesarios para que pueda cumplir sus expectativas. De hecho, en el último Centro educativo al que Ahmed asiste aún en la actualidad (mayo 2010), sus profesores y tutores le animan a seguir estudiando un grado superior, desde el centro residencial se le han dado los apoyos para sacar el carnet de conducir y desde el sistema de protección se está intentando renovar los apoyos para facilitar una emancipación sin riesgos. También se le han facilitado numerosas ocasiones de experiencias biculturales con menores de su edad, contacto con otros adolescentes en situaciones parecidas a la suya, experiencias normalizadas de apoyo en la comunidad (voluntariado social, competiciones deportivas, encuentros de participación infantil, etc.). Además, desde que Ahmed entró en el sistema de protección ha habido cambios en las política de integración y ha pasado momentos de

mucha inquietud por los mensajes contradictorios que se le han dado, pero poco a poco su situación se ha ido clarificando y Ahmed ha llegado a tener su situación regularizada.

El apoyo social recibido desde el centro residencial ha sido uno de los factores que también más ha contribuido a que Ahmed haya ido trazando su trayectoria actual ("de éxito"). El ambiente cálido, el apoyo de los y las educadores y educadoras, la búsqueda de soluciones por parte de estos equipos ante las diferentes situaciones dificultosas por las que Ahmed ha ido pasando, el propiciar el contacto con su familia de origen en todo momento, etc…han hecho que Ahmed viva una situación bastante cercana a la de un adolescente no inmigrante, con sus "pros" y sus "contras" pero en cualquier caso, normalizadora.

Y llegando a la familia de origen de Ahmed, su vínculo tanto con la familia presente en España (un tío y un hermano) como la que reside en Marruecos (el resto de su familia nuclear y extensa), ha sido un factor decisivo en su trayectoria. Le ha permitido no desvincularse de su cultura, verse reforzado en sus decisiones, sentirse apoyado. Algo que Ahmed refiere como lo que más le motiva a seguir adelante es el hecho de que sus padres estén orgullosos de él, ya que salió de su casa como un adolescente "rebelde" y en la actualidad siente que es exitoso. Es curioso ese sentimiento, ya que la expectativa de inmigración que Ahmed tenía era la de casi todos los menores en su situación: "papeles y trabajo para ayudar a los que se quedan". Pero el apego a sus padres y la voluntad de éstos a que Ahmed estudiase, han hecho de ésta una prioridad secundaria.



Foto 5: Ahmed con su amigo y compañero residente Boubou (Mali)

En cuanto a los factores individuales analizados, los facilitadores más presentes en los registros son la iniciativa, el temperamento adaptativo, su conducta de colaboración, la capacidad de relacionarse en general, la independencia, la introspección y su capacidad de pensamiento crítico. Ahmed también muestra en numerosos ejemplos su honestidad (ayuda a sus compañeros y educadores), tiene una capacidad de ahorro quizá por encima de lo que se podría considerar "normal" en un chico

de su edad, cuida de su imagen y salud (a pesar de las épocas donde, seguramente debido al estrés o a un posible Síndrome de Ulises, ha mostrado somatizaciones), es inteligente y sobre todo muy constante (aprende con rapidez pero cuando algo le resulta difícil persiste hasta conseguir aprender), etc.

La posibilidad de inmersión y aceptación de la cultura predominante, sin tener que renunciar a la suya ha llevado a que Ahmed presente unas expectativas realistas en cuanto a su presente y su futuro. Se siente bien con lo que ha conseguido hasta ahora y cree que su futuro será bueno, sea donde sea, en España o en Marruecos. Esta identidad cultural no abandonada ni asimilada es un factor importantísimo de integración.



Foto 6: Ahmed estudiando.

Discusión

En efecto, las dificultades con las que se encuentra el colectivo de Menores Inmigrantes no acompañados en nuestro país, tan ampliamente documentadas en diferentes investigaciones (Blanco. C., 2000; Achotegi. J, 2001; González. C, 2005; Morice. A., 2005), están ahí y en el siguiente apartado se hacen algunos apuntes al respecto. El apoyo social es uno de los factores fundamentales para elaborar una trayectoria de éxito, coherente con las expectativas realistas de estos chicos y chicas. Ahmed parece que ha tenido dicho apoyo, a pesar de que la mayoría de las personas en su situación no cuentan con el mismo (Pereda, 2006). Y tanto o más importantes son la vivencia de aceptación y el apego parental (Barudy y Marquebreucq, 2005). El sentirse orgulloso de su cultura de origen, poder practicar sus costumbres y aprender de las de los demás sin tener que renunciar a la suya parece algo imprescindible en un proceso de integración. Y que este apoyo sea reforzado siempre desde figuras de referencia tan importantes como la familia de origen, es algo que marca una diferencia significativa entre muchos de los Menas que se encuentran en nuestro

sistema de protección y el resto de menores considerados "en desamparo". Existe cierta incoherencia que se da en el hecho de que el Sistema de Protección nace desde la premisa de que a los y las menores se les ha de proteger de la situación de desamparo, es decir, los niños y niñas ingresan en el sistema de protección debido a que su entorno familiar, por las razones que sean, se muestra incapaz de proveerles de los cuidados que precisan. Hasta el momento de la aparición en este sistema de los Menores Extranjeros no Acompañados, los protocolos de intervención han tenido siempre presente de alguna manera esa incompetencia de la familia, por lo que el contacto con ésta de los niños y niñas protegidos se concibe con un cierto recelo. En el caso de los Menas, por lógica, debería ser al contrario, ya el sentido de su protección viene dado precisamente por su soledad.

En general, una de las dificultades más preocupantes en el caso de los MENA es la de la regularización legal. Se hace necesario procurar que el menor no devenga residente irregular cuando cumpla la mayoría de edad, ya que esta situación es una de las más estresantes y distorsionantes de su realidad. La Administración no se debería limitar a una mera prestación de servicios, sino que debe erigirse en verdadero tutor de estos menores y apostar por la recuperación de sus derechos y su integración efectiva (UNICEF, 2009).

Un aspecto interesante es el tema de las prácticas religiosas para el joven musulmán. Los datos extraídos de este pequeño estudio muestran que aún existen prejuicios o simplemente desconocimiento de esta religión por parte de los profesionales que tratan día a día con estos menores. Se hace necesario un conocimiento mutuo tanto por parte de los menores sobre la cultura que les acoge como por parte de la sociedad de acogida (Cruz Roja Española, 2007). La interculturalidad bien entendida, es posible sólo si hay un proceso previo de educación intercultural, pero no a base de actividades añadidas desconectadas del currículum ordinario (jornadas de multiculturalidad, demostraciones culinarias, musicales, etc.…); ni con actividades dirigidas exclusivamente al grupo minoritario, ni se puede abordar exclusivamente desde determinadas áreas curriculares; ni se puede aplicar sólo en centros con gran cantidad de inmigrantes, puesto que debe de tener un carácter preventivo y no sólo paliativo.

Se hace evidente también una cierta falta de definición de funciones en cuanto a las instituciones. Los menores reciben en ocasiones mensajes contradictorios, los profesionales de los centros residenciales reciben consignas diferentes dependiendo del coordinador de caso que sea, etc. Esto lleva a incoherencias en la toma de decisiones de manera que el entorno en el que se desenvuelven los menores se torna inseguro. La mayor claridad en estos aspectos a través de un trabajo e equipo planificado y no tan jerarquizado se hace necesaria.

En definitiva, la aplicación de la normativa nacional y de los Tratados internacionales debería comportar las garantías suficientes a todos los menores residentes en España. Se ha constatado un

endurecimiento o un deterioro en las normas de asilo o protección hacia estos menores en algunos países. En definitiva, se observa en ocasiones como los intereses estatales sobre el control migratorio prevalecen sobre los derechos de los menores.

Un último apunte interesante reiterar, es el de recomendar que se tenga en cuenta, de alguna forma que se escapa quizá al alcance de este estudio, el hecho de que la consideración de desamparo debería ser más limitada en cuanto a criterios que van a poner en marcha la provisión de unos u otros apoyos. Estudios posteriores deberían investigar el hecho diferencial de la presencia o no de figuras de referencia afectiva. Los Menas provienen normalmente de familias que les han provisto de afecto y se ha creado un apego seguro en la mayoría de los casos. No es el caso de menores considerados en desamparo a causa de esas figuras de referencia, maltrato, abandono y demás.

Bibliografía

Achotegi. J (2001): *Trastornos depresivos en inmigrantes: influencia de los factores culturales*. Jano.

Agudo R., J.F. y Agudo R., F. (2003) *El proceso intercultural en el docente, una relación cambiante*. Disponible en www.Carei.es (Centro Aragonés de Recursos para la educación Intercultural).

Barudy y Marquebreucq (2005): *Hijas e hijos de madres resilientes*. Gedisa

Blanco, C. (2000): *Las migraciones contemporáneas*. Alianza Editorial.

Bergua, J.A. (2009): *Estilos de investigación social.* Apuntes del DEA. Universidad de Zaragoza.

Campo M., M.A., Castro P., P. y Álvarez M., E. (2005). La situación de los alumnos extranjeros vista por los maestros de primaria. *Aula Abierta,* 86, 205- 218. ICE, Universidad de Oviedo.

Comisión Europea (2009). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa.* Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, audiovisual y Cultural de la Comisión Europea.

Cruz Roja Española (2007). *Acciones para la Inclusión. Buenas Prácticas y Talleres de Participación. Selección de buenas prácticas para la Inclusión Social. Expresión de personas afectadas por procesos de exclusión social* (pp. 207-235). Cruz Roja Española.

Del Olmo, V. N., (2003). Construcción de identidades colectivas entre inmigrantes: ¿interés, reconocimiento y/o refugio?. *Reis* (104).

Giménez, R. C. y Pérez, C. C. (2003). Los menores de origen extranjero. *Revista "Somos Reflexivos"*. Madrid.

González. C. (2005). La inmigración desde la perspectiva de los inmigrantes. *Panorama Social (2).* Funcas

Morice, A. (2005). Comprender antes de juzgar. *Revista Mugak*, 33, 13-20.

Oliván, G., G. (2003). *Menores extranjeros en el sistema de protección de la Comunidad de Aragón (España).* Disponible en http://doyma.es.

Ospina, D.E. (2007). La medición de la resiliencia. *Investigación Educativa Enfermería 2007*, 1(25), 58-65.

Pennix, R., Martiniello, M. (2006). Procesos de integración y políticas (locales): estado de la cuestión y algunas enseñanzas. *Reis (Revista Española de Investigaciones sociológicas*) (116).

Pereda S., E. (2006). *Resiliencia e inmigración*. Trabajo de tercer curso de Terapeuta Familiar. Escuela Vasco-Navarra de Terapia Familiar. Disponible en *www.avntf-evntf.com/.../Pereda,%20E.%20Tbjo.%203º%20BI%2005-06.pdf*

UNAF (2001). *Menores extranjeros no acompañados*. Seminario europeo. Madrid.

UNICEF (2009). *"Ni ilegales ni invisibles". Realidad Jurídica y Social de los Menores Extranjeros en España*. Disponible en Documentacion/publicaciones/ni-ilegales-nvisibles-realidad-juridicay-social-de-los-m-

Vera, B., Carbelo, B. , Vecina, M. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 40-49.

Villalobos Cano, A. (2009), Estudio de investigación. Universidad de Costa Rica. Disponible en http://pdf-search-engine.com/instrumentos-para-medir-resiliencia-pdf.html

Villalobos Cano, A. (2009). *Desarrollo de una medida de resiliencia para establecer el perfil psicosocial de los adolescentes resilientes que permita poner a prueba el modelo explicativo de resiliencia basado en variables psicosociales.* Proyecto e investigación autorizado por el Dr. Domingo Campos Martínez, Universidad de Costa Rica

CAPÍTULO 20

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARENTAL EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA MULTICULTURAL

Lda. Elisa Trujillo González
Universidad de La Laguna, Islas Canarias
elisatrujillog@gmail.com

Introducción

La adolescencia es una etapa marcada por notables cambios y alteraciones (psico-físicas, cognitivas, sexuales, emocionales, sociales, etc.) que da paso progresivamente a la autoestima e independencia personal y la adaptación social (Martínez González & Álvarez Blanco, 2005). Esta fase de transformación es especialmente dura cuando el entorno tanto educativo como familiar no es el adecuado, y si a esto unimos los retos que conlleva el proceso migratorio, adaptarse a un nuevo país (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, & Todorova, 2009); aprender un nuevo idioma (Morales Orozco, 2006); diferencia entre los sistemas educativos (Services aux Communautés; citado en Garreta i Bochaca, 2008), etc. Por otra parte, muchos padres a menudo no están preparados para ayudarles a navegar por un complejo, extranjero, y a veces hostil sistema educativo (Olsen, 1997; Suárez-Orozco et al, 2008; citado en Suárez-Orozco, Bang, & Onaga, 2010).

No cabe ninguna duda, de que uno de los principales contribuyentes al éxito escolar del alumnado es la familia (Rumberger, 1995; citado en Blondal & Adalbjarnardottir, 2009), es por ello que en esta comunicación presentamos el proceso de implementación de un programa destinado a ayudar a los padres a mejorar las relaciones con sus hijos y los resultados educativos en un centro multicultural de Educación Secundaría.

Marco teórico

El papel de la familia ante el abandono escolar

La naturaleza y la calidad de las relaciones de los adolescentes con los padres sigue siendo uno de los temas más investigados (Smetana, Campione-Barr, & Metzger, 2006), especialmente a la hora de analizar los factores asociados al éxito escolar.

Así, por ejemplo, el estudio *High school Dropout and turnover rates* realizado por Rumberger and Thomas (2000), muestra que uno de los factores más importantes en el abandono escolar es el logro académico. Estos autores afirman que el éxito escolar está relacionado con las características del alumnado, los recursos y la eficacia de la escuela. Así mismo, estos autores añaden que los

alumnados de clase social baja, de familias desestructuradas y con un bajo rendimiento académico son los que presentan un mayor riesgo de abandono.

Otro ejemplo de esto, es el trabajo realizado por Blondal and Adalbjarnardottir (2009), donde exploran aspectos más generales de la paternidad en relación con el abandono escolar. Así, estos autores consideran como factores claves: la participación de los padres en la escuela; el estilo parental en el riesgo del abandono escolar; y la percepción del alumnado sobre el estilo parental de sus familias. Los resultados de este estudio longitudinal muestran que los adolescentes que perciben a sus padres democráticos tienen más probabilidades de finalizar la educación secundaria que los que perciben a sus padres como autoritarios, negligentes o indulgentes.

Por otra parte, el género aparece también como un factor significativo en el éxito escolar. Así, Casquero Tomás and Navarro Gómez (2010) muestran que el abandono educativo los varones duplican la posibilidad de abandonar el sistema educativo.

Por último, el estudio Abandono Escolar Temprano y Continuidad Escolar en Canarias, realizado por el Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en 2014, señala dos grandes líneas de actuación que favorecen la continuidad escolar en relación con la familia: la participación de los padres y madres en el centro educativo y la implantación formal de programas de educación parental grupal para fomentar las competencias parentales y el desarrollo personal (Marchena Gómez, Martín Quinatana, Santana Hernández & Alemán Falcón, 2014).

Objetivos

La finalidad de esta comunicación es el proceso de implementación de un programa destinado a ayudar a los padres a mejorar las relaciones con sus hijos y los resultados educativos en un centro multicultural de Educación Secundaría. Este programa surge gracias a la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias.

Desarrollo de la experiencia

Escenario

El Instituto de Educación Secundaria de Guaza es un pequeño centro escolar que se creó con el objetivo de desmasificar otro instituto de la zona (el I.E.S. Las Galletas). En el que se imparten clases desde 1º ESO hasta 4º ESO. El instituto cuenta con un total de 475 alumnos y alumnas. La característica principal de este centro es la gran diversidad cultural que existe entre el alumnado, tanto es así, que actualmente conviven en el centro 31 nacionalidades diferentes. Las nacionalidades más numerosas son: Colombia, Ecuador, Argentina, Venezuela, Marruecos e Italia.

La plantilla del profesorado está formada por 40 docentes, dentro de los cuales 9 tienen plaza definitiva y el resto son sustitutos interinos. El claustro del Centro está integrado por un gran número de profesorado sin plaza definitiva, lo que hace que la plantilla sea bastante inestable. Debido a esto, la organización e implicación en el funcionamiento en el centro se hace en algunas ocasiones compleja.

Una de las mayores preocupaciones que tiene el profesorado del centro es el abandono escolar de su alumnado. Esto es debido, en gran medida, a la falta de motivación del alumnado y por las altas posibilidades de conseguir un trabajo de baja cualificación (especialmente, en el sector del turismo y la agricultura) a edad temprana.

Programa de Educación Parental: vivir la adolescencia en familia

El Programa *Vivir la adolescencia en familia* surge a partir de la investigación realizada por la Universidad de Las Palmas sobre el *Riesgo de Abandono Escolar Temprano y Continuidad Escolar en Canarias* (Marchena Gómez et al., 2014). El contenido del programa está orientado a tratar la adolescencia, el conflicto familiar, con los estilos de vida en la adolescencia, con la continuidad escolar y con la participación de los padres en los centros educativos (Martín Quintana , Alemán Falcón , Marchena Gómez , & Santana Hernández 2015).

Así, desde la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa se seleccionaron 80 centros docentes públicos de Educación Secundaria de Canarias para la realización del programa de educación parental durante el curso escolar 2015-16.

Los requisitos necesarios para dar la formación de este curso son: a) contar con acreditación en mediación; b) que desarrolle las labores de orientación en el centro; c) que coordine la Red de Participación; d) o que responda a cualquier otro perfil adecuado.

- *Objetivos del Programa*

Este programa tiene como finalidad que los padres y madres de cada centro mejoren sus competencias parentales y puedan reforzar la supervisión sobre sus hijos e hijas, modificando su percepción de la adolescencia y mejorando la comunicación con los chicos y las chicas, con su consiguiente repercusión en el clima familiar y escolar, tan fundamental para el éxito escolar de los mismos.

- *Destinatarios de la formación*

El curso está destinado principalmente a aquellos padres y madres que: a) cuyos hijos comienzan a dar señales de problemas escolares de todo tipo; b) aquellos preocupados por el cambio que su hijo o hija muestra con la adolescencia; y c) para aquellos que acuden a las citas del tutor o la tutora y manifiesta cierta alarma por no saber qué hacer.

- *Estructura del programa*

Este programa consta de 20 sesiones repartidas en cinco módulos, los cuales son impartidos semanalmente.

Tabla 1. Módulos del curso

Unidad	Descripción
1	Acercarnos a la adolescencia
2	Más allá del conflicto familiar
3	Hacia un estilo de vida saludable en la familia
4	Comprometidos con la continuidad escolar
5	El camino hacia el centro escolar

Evidencias

El programa de vivir la adolescencia en familia empezó con tres o cuatro padres y al final del curso el número de participantes ascendió a 15. La mayoría de los participantes en el programa son madres, y familias tanto autóctonas como extranjeras.

La primera dificultad con la que se encontró el formador del programa (informante 3) fue que los perfiles de los participantes no quedaban del todo claros. El material estaba destinado a familias con un excesivo grado de abandono. Según el informante 3: "los perfiles se han abierto porque si no habrían padres"

El contenido del programa se ha modificado sustancialmente. Según el informante 3: "A mí me parece que la idea es muy buena pero creo que hay que seguir modificándola (…) me parece que faltaban, por ejemplo temas de control de tareas, temas académicos que no había en el programa inicial y que sus padres demandan porque es el poema que tienen".

En este sentido, el profesor responsable de impartirlo destacó los siguientes aspectos de éxito: a) la mayoría de los padres han afirmado que les ha ayudado mucho; b) los tutores han transmitido que los hijos de los padres que han venido al curso han notado una mejoría.

En cuanto a los aspectos desfavorables que se detectaron a la hora de impartir este programa de educación parental, podemos destacar los siguientes: a) al perfil de los destinatarios no quedaba totalmente claro; b) El material estaba destinado a familias con un excesivo grado de abandono. Esto hace que, por una parte, el profesor responsable no se sienta cualificado para dar la formación, ya que opina que es un trabajo que debería realizarse por los servicios sociales; c) pocos padres; d) es un programa muy largo; e) el contenido del programa es muy infantil.

Conclusiones

El programa de educación parental "vivir la adolescencia en familia" se ha desarrollado ya en ciento sesenta y tres centros educativos de Canarias a lo largo de tres cursos escolares, obteniendo una

valoración muy positiva, tanto por parte del profesorado formador como por las personas participantes.

Lograr la participación de las familias, sobre todo en la etapa de secundaria, resulta un gran reto y, sobre todo, al ser familias extranjeras (Garreta i Bochaca, 2008). En la investigación realizada por Hernández Prados, Gomariz Vicente, Parra Martínez, and García Sanz (2015), los resultados mostraron que los padres y madres españoles conocen mejor el centro educativo de sus hijos, participan en mayor medida en la vida del mismo, contribuyen más al desarrollo del aprendizaje del alumnado desde el hogar, y poseen relaciones más positivas con el centro que las familias inmigrantes. De hecho nuestros resultados muestran que la mayoría de las familias que han participado son españolas, seguido por padres y madres procedentes de Latinoamérica. En los tres años en que se ha realizado este programa de educación parental sólo una madre de origen Palestino participo en el mismo, sin embargo solamente estuvo en las primeras sesiones de formación. Pese a esto, hemos de destacar que en nuestro caso, al ser una muestra tan pequeña resulta difícil afirmar que el programa funciona en el centro. Actualmente, el programa cuenta con muy pocos padres y no son constantes.

Desde nuestro punto de vista, una de las contribuciones más importantes que aporta este programa es ser medio de unión entre el centro escolar y las familias, tanto autóctonas como extranjeras. Una escuela que se abre a la comunidad, que comparte sus actividades, es una escuela democrática. Sin embargo, creemos que esta apertura debe ser en ambas direcciones. La escuela necesita influir en el entorno para poder resolver los problemas que genera la diversidad del alumnado, porque ella no cuenta por sí misma con los recursos materiales ni humanos para hacerlo. Pero esto también requiere que la escuela se deje influir e impregnar por el entorno y es ahí, donde programas como este pueden ayudar a construir no sólo a mejoras las relaciones con las familias sino además contribuir al éxito escolar del alumnado.

Bibliografía

Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Adolescence, 44*(176), 729.

Casquero Tomás, A., & Navarro Gómez, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de educación*(1), 191-213.

Garreta i Bochaca, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de educación*(345), 133-155.

Hernández Prados, M. Á., Gomariz Vicente, M. Á., Parra Martínez, J., & García Sanz, M. P. (2015). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XX1*.

Marchena Gómez, R., Martín Quinatana, J., Santana Hernández, R., & Alemán Falcón, J. (2014). Informe técnico. Resumen de la investigación AET.

Martín Quintana , J. C., Alemán Falcón , J. A., Marchena Gómez , R., & Santana Hernández , R. (2015). El contexto familiar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 19*(3), 18.

Martínez González, R. A., & Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta, 85*.

Morales Orozco, L. (2006). *La Integración Lingüística Del Alumnado Inmigrante: Propuestas para el Aprendizaje Cooperativo*: Ministerio de Educación y Ciencia : Catarata.

Rumberger, R. W., & Thomas, S. L. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 39-67. http://www.jstor.org/stable/2673198?seq=1#page_scan_tab_contents

Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annu. Rev. Psychol., 57*, 255-284.

Suárez-Orozco, C., Bang, H. J., & Onaga, M. (2010). Contributions to variations in academic trajectories amongst recent immigrant youth. *International Journal of Behavioral Development*.

Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M., & Todorova, I. (2009). *Learning a new land: immigrant students in American society*: Harvard University Press.

CAPÍTULO 21

VIRTUAL FORUMS AND CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN HEALTHCARE PROFESSIONALS

Carrasco Paola, Carrillo Marie, Bazley Katherine, Vergara Adriana, Contreras Aixa

Pontificia Universidad Católica de Chile,. Santiago, Chile

Introducción

The E-learning method of teaching has become, over time, a strategy that has enabled healthcare professionals to update their knowledge when for reasons of work, distance or others, find it difficult to attend continuing education activities. This method fosters collaborative learning among the members, by using tools such as discussion forum.Collaborative learning, which is associated with the Social-Constructivist learning theory, irrelevant to the environment in which it occurs, pursues teaching strategies and assessments which should encourage conscious and interactive learning (J. Mendoza, 2010). The student builds new knowledge based on their interpretations, experiences and interactions with others (Rios, P. 1999; Barajas M., 2003; Díaz-Barriga F Hernandez, G., 2002; Ariza, A. 2000)

Collaborative learning requires social exchange and cooperation among members of a learning community and is intended to promote decision-making and/or problem solving through collaboration (R. Brito, 2004). For collaborative learning to occur, participants in the virtual community must have a common and contextualized knowledge. It requires exchange of experiences, strategies for obtaining information, argumentation forms, ways of assessing the contributions of other members of the community and strategies for the reformulation of ideas (Brito R., 2004).In the dialogue that is produced, the participants generate a debate with the objective of obtaining an agreement, (Gros B., Silva J., Barberà E., (2006) where the reasoning is visible within the conversation (Barajas M.., 2003).

The forum as an asynchronous communication tool, facilitates communication, promotes group cohesion and supports educational and organizational situations, (De Benito B. , Salinas J. , 2008; . Lleixá M , Gisbert M. , Marques L., et al , 2012) it encourages collaborative dialogue, promoting group cohesion and the joint proposal of ideas towards the generation of knowledge. (Weinberger A., Fischer F., 2006)

Participation in forums as well as the collaborative knowledge obtained requires measurement. For this purpose there are some models that permit this assessment. Gunawardena , Lowe and Anderson

(1997) developed a model and coding system to classify online interactions, relative to social construction of knowledge (Table 1)

Table 1 Phases and model levels Gunawardena , Lowe and Anderson (1997) .

Phase	Levels
Sharing/Comparing of Information	A statement of observation or opinion
	A statement of agreement from one or more other participants
	Corroborating examples provided by one or more participants
	Asking and answering questions to clarify details of statements
	Definition, description or identification of a problem
Dissonance and inconsistency of ideas	Identify disagreements
	Clarifying Disagreements
	Illustration of a point of view
Negotiation of Meaning/Co-Construction of Knowledge	Negotiation or clarification of the meaning of terms
	Negotiation of the relative weight to be assigned to types of argument
	Identification of areas of agreement among conflicting concepts
	Proposal and negotiation of new statements embodying compromise, co-construction
	Proposal of integrating or accommodating metaphors or analogies
Testing and Modification of Proposed Synthesis or Co-Construction	Testing the proposed synthesis
	Testing against existing cognitive schema
	Testing against personal experience
	Testing against formal data collected
	Testing against contradictory testimony in the literature
Agreement Statement(s)/Applications of Newly-Constructed Meaning	Summarization of agreement(s)
	Applications of new knowledge
	Metacognitive statements by the participants

The Gunawardena, Lowe and Anderson Model (1997) presents five hierarchical phases that reflect the negotiation processes that occur in a virtual electronic social learning and how collaborative learning is thus developed. Each phase in turn has levels that describe the types of possible interactions in a forum.

The Department of Extension of the School of Nursing UC has a wide range of e-learning courses for healthcare professionals, however, it is not known how students collaboratively construct knowledge when participating in the discussion forums of these courses.

The aim of this study was to describe the collaborative knowledge construction in virtual learning communities, of students (healthcare professionals) participating in e-learning courses in the Continuing Education Program of the School of Nursing at the Pontificia Universidad Catolica de Chile in 2014.

Method

Combined quantitative, descriptive and qualitative study with content analysis according to Earl Babbie.

The population was comprised of 85 students from 4 courses, who agreed to authorize the reading and analysis of their interactions in forums in response to an invitation sent by personal email, to participate in the study

The process of this study was conducted in three stages:

a. Stage 1: Data collection

Continuing Education of the School of Nursing at the Pontifical Catholic University of Chile uses the electronic platform SAKAI to develop courses for professionals. The work began with the selection of e-learning courses that used the methodology of discussion forums, regardless of the course content. Access to the forums was carried out with the authorization of the Department of Extension.

It was established that there were 9 courses using the methodology of forums. Each course and the forum was assigned a code number.

Subsequently, an invitation to participate in the study was sent by personal email to each student from February 4 to 5 May 2014. Once response and consent to the use of the forums was obtained, the names of the participants in interactions were also coded. Interactions of students who did not authorize or did not respond were discarded, as were the interactions made by teachers.

The 10 forums belonging to 4 courses, which had had higher positive responses to the invitation and therefore had greater possibility of finding interactions, were selected for analysis.

b. Stage 2: Content analysis of interactions:

The research used the Gunawardena, Lowe and Anderson Model as the theoretical reference parameter to classify the levels of interaction that developed during the learning activities that took place among students with the teacher's guide; and to recognize evidence of the construction of knowledge in the students.

All the forims were printed out with the set of interactions. The universe of analysis comprised all messages or interactions generated during the learning activities in the aforementioned platform and the sequences of student interactions were reviewed in order to identify which phase and level of interaction each interaction corresponded.

The team of researchers was trained in the Gunawardena model and methodology of content analysis of the forums. This was necessary in order that the messages or line of interaction encoding made by each researcher should be reliable.

Subsequently, each researcher individually conducted a content analysis of forums and defined the stage and level of interaction. Once the individual work was completed, work sessions were conducted including all the investigators to establish the agreed classification of each interaction.

c. Stage 3 Determination of the frequency of interactions per Phase and Level

The frequency of interactions for each phase and level described by the Model was quantified .

This research was approved by the Ethics Committee of the School of Nursing at the Pontificia Universidad Católica de Chile

Results

***Participants*:** The age of the participants in the forums of the e-learning courses in the Continuing Education Program of the School of Nursing at the Pontificia Universidad Católica de Chile, was between 20 and 60 years of age, with a higher percentage between 25 and 34 years. 85% of female predominance is highlighted . The place of residence of the participants is mainly the Metropolitan Region of Santiago de Chile, however, there were students from around the country. 81% of participants were nurses, however, there were participants from other areas of healthcare.

Content analysis of the questionnaires: 241 students interactions from 10 selected forum were subjected to content analysis, They were classified in stages and levels as described by Gunawardena. Although there there were interactions in virtually all the stages and levels, content analysis of interactions classified mostly in Gunawardena Model phases I and

Phase I. Sharing/Comparing of Information. including: Statement of observation or opinion, Statement of agreement from one or more other participants, Corroborating examples provided by one or more participants, Asking and answering questions to clarify details of statements, Definition, description or identification of a problem

Phase II: The Discovery and Exploration of Dissonance or Inconsistency Among Ideas, Concepts or Statements Identifying and stating areas of disagreement Asking and answering questions to clarify the source and extent of disagreement Restating the participant's position, and citations proposed to support arguments.

Interaction Phase I

1a "Very true, self control is a skill that as nurses we must develop, therefore it drives us to a constsnt learning, on a personal and professional level. Self control allows us to concentrate our energy and visualiza reality objectively and in that wat commit to the organization we work for and to the people we work with"

1b "I agree with you, many times our managers are not the most competent people, but I do value the fact that this is changing. They should have formal knowledge in administration and management. I believe that in nuesing there is not enough training in leadership, because although some may have natural abilities, it must also be learned. In engineering, there are diplomas in management. I believe that we as nurses should also have them and work for them, because we are the "heads" of our teams."

Interaction Phase II

2a "Hi : I think there is agreement regarding the abilities and vaccination… however, what you say about the knowledge that the workers should have of the protocols… I wonder are the program, objectives and timelines of the induction period of a new worker being kept? Are there instances to socializa, update and reflect regarding how these protocols are being applied?"

2b "Hi… I agree with you about applying a questionnaire, however, I would include students in clinical practice… considering that this study shows that students were one of the groups that were most affected and it is considered that each student is exposed to blood once every two years. Taking this into account, if the nursing degree is five years long, each student will have at least two events of this type, with the riskd and costs they entail"

Frequency of interactions*:* Subsequently, the frequency of interactions of students per phase and level was determined (Table 2).

Table 2: Percentage of interaction at every stage and level in all forums

Phases	Levels	Forum 1	Forum 2	Forum 3	Forum 4	Forum 5	Forum 6	Forum 7	Forum 8	Forum 9	Forum 10
1 Comparison of information	a. Statement of observation	20	0	29	20	21	21	25	19	19	5
	b. Statement of agreement	20	15	0	20	32	18	8	5	20	21
	c. Corroborating examples	0	0	0	7	11	15	25	10	13	21
	d. Asking and answering questions	40	46	59	7	11	15	17	0	0	0
	e. Definition of a problem	0	15	0	40	21	15	21	19	28	37
2 Dissonance or Inconsistency Among Ideas	a. Identifying and stating areas of disagreement	0	0	6	7	0	5	0	0	6	0
	b. Clarify disagreement	5	15	0	0	0	0	0	0	4	0
	c. Illustrating the participant's position	5	0	0	0	5	5	0	10	2	0
3 Negotiation of Meaning/Co-Construction of Knowledge	a Clarification of the meaning of terms	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	b Negotiation of the arguments	0	0	0	0	0	3	0	10	0	5
	c Identification of areas of agreement	5	0	0	0	0	3	0	0	2	0
	d Proposal and negotiation of new statements	5	8	0	0	0	0	0	5	2	0
	e Proposal of integrating analogies	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0
4 Testing and Modification	a Testing the proposed synthesis	0	0	0	0	0	0	0	10	0	5
	b Testing against existing cognitive schema	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0
	c Testing against personal experience	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0
	d Testing against formal data collected	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	e Testing against literature	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5 Agreement Statement and Applications	a Summarization of agreement	0	0	6	0	0	0	0	5	0	5
	b Applications of new knowledge	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	c Metacognitive statements by the participants	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Discussion

This study establishes that interactions in discussion forums indicate that students develop collaborative learning in all the phases of the Gunawardena Model.

The content analysis of interactions identifies elements that refer to some of the levels described in the Gunawardena model.

Regarding quantity of interactions that were asessed, most of them corresponded to Phase 1 of the model in accordance to the findings of Hernandez (2012). However, interactions are not present in all the levels of each phase. This finding is also presented by Hernandez (2011). It stresses that the interactions of Phase 1 are distributed heterogeneously at all levels. This finding was not present in studies of the same subject so it is not clear whether it is usual.

Levels with no interactions were mostly at the phases 4 and 5 of the Gunawardena Model.

The results show that forums are underused by students to generate collaborative knowledge, a view shared by Padilla (2012) as there is no evidence, in the asessed interactions, of the latter stages of the Model. The reasons for this fact may be related to the competence of the teacher or tutor to guide a virtual forum and his ability to engage and guide students to move to the higher levels of the model (Bustos A. & C. Coll, 2010; Coll, Bustos & Engel 2011).

On the other hand, participants can be ignorant of some of the features of the task, such as goals or methodology which affect their motivation to be protagonists of their learning, a trend that for decades has been promoted by education (Fernandez, M .; Valverde, J ., 2014).

Finally, this study contributes to confirm the research by Gunawardena, Lowe and Anderson, nearly two decades ago, when the results showed that interactions mainy occur up to phase 2.

The analysis of computer mediated virtual education and especially with the discussion forum methodology permits the identification of the learning processes that occur in these areas and helps to improve teaching and learning processes (Gallego M. & Gutierrez E.,2011)

Conclusions

• Collaborative knowledge is built in virtual learning communities for healthcare professionals participating in e-learning courses of the Continuing Education Program of the School of Nursing at the Pontificia Universidad Católia de Chile in 2014.

• This construction is predominantly occurs in the early stages described by the Gunawardena model: “comparison of information and identification of disagreements”, as also occurs in other studies

• The literature indicates that construction depends mainly on the student and their interaction, however the tutor is the mediator, so that future studies should aim to assess the knowledge and skills of tutors to guide students in this task.

• Train tutors / teachers who guide the forums to stimulate the construction of knowledge to the next stages of the model.

Acknowledgements

Authors express deep gratitude to Department of Extension and Continuing Education of the School of Nursing at the Pontifical Catholic University of Chile . *The study was supported by Direction of Research of School of Nursing at the Pontifical Catholic University of Chile* .

References

Ariza, A. (2000). *New Technologies of Information and Communication and a proposal for collaborative work.* Available in http://www.edudistan.com/Adolfo%20Ariza.htm

Barajas M. (2003). *Educational technology in higher education. virtual learning environments*. Madrid: MacGraw Hill.

Benito B, Salinas J. (2008). Technological University environments. *Pixel-Bit. Media and Education Magazine*. 32, 83-101.

Brito R. (2004) .The electronic forum: a tool to facilitate collaborative learning. *Edutec magazine*, 17, 1-20.

Bustos A. and C. Coll (2010) Thematic test virtual environments as teaching and learning spaces a psychoeducational perspective for characterization and analysis. *Rrevista RMIE Mexican educational research*, 15 (44) , 163-184.

C. Coll, S. Bustos, E. (2011). Engel profiles teacher participation and presence in asynchronous distributed learning networks: the articulation of structural analysis and content. *Journal of Education,* 354. 657-688. . Available in http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_26.pdf

Díaz Barriga, F. and Hernandez, G. (2002) .*Estrategias for meaningful learning. A constructivist interpretation.* 9th ed. Mexico: McGraw Hill.

Fernandez-Sanchez, M. and Valverde-Berrocoso, J. (2014). Communities of practice: an intervention model for collaborative *learning in virtual environments Communicate Magazine* 42 (XXI), 97-105 . Available in http: // dx.doi.org/10.3916/C42-2014-09

E. Gallego M. and Gutierrez (2011) analyze the computer-mediated communication to improve teaching and learning processes. *Journal of curriculum and teacher training*, 15(1). Available in http://www.ugr.es/local/recfpro/rev151art2.pdf

Earl Babbie, 'The Practice of Social Research', 10th edition, Wadsworth, Thomson Learning Inc.

Gros, B. , Silva, J., Barberà, E. (2006). Methodologies for the analysis of collaborative virtual spaces. *RED.* Avalaible in: http://www.um.es/ead/red/16.

Gunawaderna, C., Lowe, C., And Anderson, T. (1997). Analysis of a global online discussion and the development of an interaction analysis model for examining the social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397-431

Hernández Peña, L. (2011). interaction among students in the Moodle forums blended learning courses at the Technological University of Costa Opening [online]. Available in: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68822737005> ISSN 1665-6180

Hernandez, L. , Salinas, V., Mortera F. (2012).The process of interaction between students "Technical Colleges" in Forums Moodle Courses University of Technology Coast Nayarit, Mexico. Available in https://metodologiaava.files.wordpress.com/2012/04/gunawardena-en-investigacion.pdf

Lleixà, M., Gisbert, M., L., Marque Espuny, C. J., Gonzalez Albacar, N. (2012). Virtual tutoring

for novice nursing professionals. *RIED*, 1 (16), 199-215.

Mendoza, J. (2010). Vygotsky and the construction of knowledge. *Research Newsletter Oaxacan Psychological Association.* 1 (6), 159-164. Available in: http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/81_vygotsky_construccion_conocimiento.pdf.

Padilla S., and Hernandez, R. (2012) Analysis of interactions in learning forums Apertura. *Journal of Educational Innovation*, 4 (2) Available at: http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/rt/printerFriendly/334/295

Rivers, P. (1999). Constructivism in Education. Preliminary considerations for a definition. *Laurus*. 8, 16-23.

Weinberger, A. , Fischer, F. (2006). A framework to analyze argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning. *Computers and Education*. 46, 71-95.

BULLYING

CAPÍTULO 22

LA VIOLENCIA EN EL AULA: CONTRASENTIDO DE LA EDUCACIÓN

María Concepción Treviño Tijerina [a], Guadalupe Chávez González[b], María Elena de la Cruz Maldonado[c]

draconny@yahoo.com.mx

a Facultad de Odontología, Universidad Autónoma de Nuevo León. México.
b Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León. Ciudad Universitaria.
c Centro de Investigación y Desarrollo en Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma de Nuevo León. México.

Introducción

En esta comunicación se exponen, analizan y discuten los resultados de un cuestionario aplicado a estudiantes de cinco facultades del área de la salud de una universidad pública del noreste de México –de hecho, la más grande de la región-, buscando hacer evidentes algunas de las prácticas inapropiadas y poco éticas, que pueden considerarse formas de violencia o acoso escolar.

El tema de la violencia es un asunto que preocupa a la sociedad en general, porque afecta la dinámica de las comunidades y las relaciones entre sus integrantes, coartando el desarrollo social. De estar presente en la universidad, la consecuencia lógica puede ser la afectación del adecuado desarrollo de la productividad científica y académica en general, poniendo en riesgo la concreción en tiempo y forma de las metas formativas previstas en todos los programas que la institución desarrolla (propedéuticos, técnicos o profesionales).

A más de quince años del inicio del siglo XXI, es fácil observar que ciertos cambios influyen fuertemente en la dinámica social tanto de forma positiva, como negativamente, como es el caso de las tecnologías de información, las redes sociales y la forma en que las usamos, también las condiciones socio culturales y políticas, modifican especialmente la forma en que nos relacionamos; por otro lado, donde los cambios son escasos, es en el ámbito de las condiciones materiales y los beneficios sociales que de éstas pueden desprenderse, allí no se observan en abundancia, lo que contribuye a un cierto malestar social generalizado, que puede hacernos pensar que existan ciertas repercusiones en los espacios educativos. De ahí nuestro interés por investigar lo que en el tema de la violencia o acoso escolar pueda existir en nuestra institución.

La relación pedagógica en la universidad

Las funciones de la universidad pública son la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y la vinculación con la sociedad, las cuales han de desarrollarse en un entorno armónico, atendiendo a los valores y a los atributos institucionales (Visión UANL 2020, 2011). Los documentos rectores establecen los perfiles de los diversos actores universitarios y establecen los parámetros que

orientan la formación profesional, la cual se manifiesta en los planes de estudio de cada carrera. Para ello establece también los lineamientos que permiten el desarrollo de los procesos educativos, dando lugar a las relaciones pedagógicas particulares donde las figuras centrales son el docente y el alumno.

Las relaciones pedagógicas en el aula son en general, asimétricas, es decir, hay alguien que enseña y alguien que aprende, alguien que da indicaciones y alguien que debe seguirlas; esto puede, consciente o inconscientemente, provocar excesos, aunque no debiera. El profesor (o profesora) está investido de una autoridad formal que le permite además de enseñar, evaluar y calificar las actividades de sus alumnos, lo que le da un poder excepcional.

En la actualidad la autoridad del docente se ha visto mermada, debido precisamente a los cambios que apuntábamos arriba, pero también a la introducción de las metodologías activas que ponen en el centro el aprendizaje de alumno, lo que conlleva el compromiso de realizar el trabajo pedagógico de una manera más justa, equitativa y productiva. También el papel del profesorado ha cambiado y se le demandan nuevas actividades, rasgos y actitudes, según lo establece el Modelo Educativo (UANL, 2015), lo que a veces imprime una cierta tensión a su trabajo y eventualmente, puede traducirse en conductas no apropiadas con los estudiantes. Complementa esto, el Modelo Académico (UANL, 2015), en el que se destaca la importancia de la dimensión ética en el ejercicio de la docencia,

El profesor universitario es modelo vivencial de los valores universales y emblema de la Institución, contribuyendo a la formación de profesionistas íntegros, con alto grado de responsabilidad social y que coadyuvan en la resolución de las problemáticas que se suscitan en el contexto local, nacional e internacional (MA, 2015, p.24).

La relación pedagógica que se desarrolla en todo proceso de enseñanza y de aprendizaje debiera llevarse a cabo conforme a las premisas establecidas, no obstante, la violencia se hace presente, a veces es verbal o psicológica y otras, es más sutil y suave. Quien ha sido muy contundente en sus juicios sobre este tema, es Bourdieu (1977), cuyos análisis de la institución escolar lo llevaron a afirmar que toda acción pedagógica es un tipo de violencia simbólica, porque coarta al individuo en su proceso de desarrollo cognitivo y social, limita la naturalidad del individuo al forzarlo a reproducir hechos o valores, lo que restringe la posibilidad de construir y aprender de acuerdo a su ritmo, necesidad y desarrollo de aprendizaje, puesto que es condicionado a formarse de acuerdo a normas, conceptos y valores estipulados por la autoridad pedagógica, en este caso, de la escuela. La violencia simbólica no es física o directa, y suele expresarse preferentemente en presión psicológica o verbal, y otras veces de forma velada.

En la universidad se forman futuros profesionistas en diversas áreas del conocimiento, cada una de estas áreas imprime la formación de ciertos saberes, características e identidad que tienen que ver

con su campo, esto permite ver que el tipo de relaciones pedagógicas que se establecen en las diversas facultades, son diferentes, debido precisamente a sus fines educativos. Es posible que exista mayor tensión en las relaciones áulicas o pedagógicas en la enseñanza de la medicina o de la ingeniería, que en la enseñanza de la filosofía o de las artes visuales, lo cual no significa que deban justificarse las acciones violentas, si estas se presentan. Hacerlo, es atentar en contra de los más altos fines de la universidad.

Violencia docente

La palabra violencia tiene muchos significados e incluye diversas situaciones, que van desde faltas menores, destrucción o robo de bienes materiales, hasta las que representan riesgo para la vida (Abramovay, 2011).

Uno de los fenómenos que frena o dificulta la adaptación de los universitarios en el contexto escolar es la violencia, que se caracteriza por la intención de causar daño (Del Rey & Ortega, 2008). Ésta se expresa de diferentes maneras, puede ser violencia física directa e indirecta, económica, sexual, psicológica, por exclusión, etc., se pueden manifestar aisladas o combinadas (Delgadillo & Mercado, 2010). Como consecuencia, puede ocasionar problemas con la autoestima, con la integración social, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de ausentismo y hasta de abandono o deserción escolar.

Para Treviño, M. *et al.* (2014) la violencia en el ambiente educativo causa severos problemas cuyas consecuencias y resultados obstaculizan las relaciones de todos los agentes implicados y ocasionan secuelas en la salud de los afectados. La violencia escolar puede manifestarse como acciones u omisiones, cuya finalidad es provocar daño (físico, moral, psicológico) a los integrantes de una congregación educativa, ya sea en las instalaciones de la dependencia o en áreas vecinas o relacionadas con la institución. La violencia escolar es toda forma de agresión o acoso enfocada o dirigida en contra de los estudiantes, docentes, planta física y se considera un importante factor de riesgo (Treviño, de la Cruz & Chávez, 2015).

La ocurrencia de casos de acoso y violencia en las escuelas pone en tela de juicio no solo el tipo de relaciones entre los principales actores y el ambiente de armonía que mora en ella, sino también la concepción de calidad educativa (Benites, 2011). Ante estos actos de violencia prevalece el silencio y la indiferencia en todo el personal administrativo de cualquier nivel, de los académicos y de los estudiantes, es decir de toda la comunidad educativa en su totalidad (Merino, Carozzo & Benites, 2011).

En los últimos años se ha popularizado el término del bullying o acoso escolar entre compañeros, sin embargo se han realizado pocos estudios sobre la violencia o acoso que ejercen los maestros sobre sus alumnos. Las agresiones de este tipo dentro de las universidades pueden ser múltiples y

variadas a partir de las posiciones de poder de los docentes, que van desde reprobar a los alumnos sin fundamentos, ignorarlos o excluirlos, hasta tratos crueles, inhumanos y degradantes, que dañan la integridad física y psicológica de los alumnos y dejan huellas permanentes para toda la vida. Por lo que los estudiantes se encuentran indefensos a disposición de verdaderos psicópatas organizacionales, sufriendo verdaderas injusticias (Piñuel, 2005).

Florencia Peña Saint Martín define al acoso docente como:

El maltrato psicológico ejercido por profesores en contra de los alumnos, ya sea directamente o por omisión… en esto último [incurren] los profesores y las autoridades que son testigos pasivos y que se 'hacen de la vista gorda', a pesar de saber que los hechos violentos están sucediendo o han sucedido (Peña, 2010, p. 94).

Las diferentes modalidades de maltrato que pueden ejercer los docentes van desde adjudicar tareas excesivas o muy complicadas para el potencial cognitivo del joven, no tomar en cuenta las necesidades del alumno, minimizar su capacidad, desacreditar sus opiniones en público, utilizar su poder en las calificaciones para controlarlo, brindar tratos desiguales y humillantes, hacer comparaciones con otros compañeros, apropiarse de sus pertenencias, poner sobrenombres, poner castigos injustos, amenazar e intimidar y hasta acosar sexualmente. Estos malos tratos pueden provocar desmotivación, baja autoestima, bajo desempeño, ausentismo o deserción y en casos muy severos se ha llegado al suicidio.

Afortunadamente en años recientes, la violencia docente comienza a estudiarse y a discutirse en la literatura científica, así como en foros y congresos (Delgadillo, 2012; Oseguera, 2012; Bojórquez, 2008; Sarran, 2008; García, 2007).

Delgadillo (2012) menciona en su trabajo sobre bullying en la educación pública superior, que las prácticas violentas detectadas con mayor alcance, no se sucedían entre compañeros, sino de maestros hacia los alumnos(as), sobre todo las de índole patrimonial, y de desvalorización. En cuanto al tipo de violencia por género los hombres padecieron más violencia psicológica, seguida de la económica, la sexual y por último la física, mientras las mujeres sufrieron con mayor frecuencia la violencia psicológica, seguida de la sexual, y por último la económica y física.

En un estudio realizado por Ramos y Vázquez (2011) tomando en cuenta la percepción de los alumnos que fueron entrevistados en el Centro Universitario de los Altos-Universidad de Guadalajara (UdeG, México), encontraron que la violencia entre estudiantes (bullying) ocupa el primer lugar y de los profesores hacia los alumnos el segundo lugar.

Este mismo autor publicó en el 2005 los resultados de la encuesta de violencia con alumnos de la preparatoria 2, de la UdeG 2002. Detectaron violencia de los maestros en un 10.4%, del personal de servicio 3.2%, de los directivos 2.8% y de los administrativos 2.7%.

Oseguera (2012) llevó a cabo una investigación en instituciones de educación media superior en el estado de Puebla, aplicó una encuesta a 693 estudiantes y describió cuatro tipos de violencia típicos del docente hacia el alumno: física, simbólica, verbal y psicológica. Los resultados obtenidos por Oseguera, señalan que sigue siendo común la práctica de la violencia docente hacia los alumnos no sólo en la educación básica, sino también en la media superior.

El objetivo de este trabajo es determinar los diversos tipos de violencia que se manifiestan entre alumnos y docentes de cinco instituciones públicas de educación superior pertenecientes al área de la salud en Monterrey, N.L., para hacer evidentes las prácticas que impiden el adecuado desarrollo de la productividad científica y académica en general y por ende, ponen en riesgo la obtención puntual de las metas formativas previstas en cada uno de sus programas propedéuticos, técnicos o profesionales.

Materiales y Métodos

Tipo de Estudio

Se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo, analítico, transversal y comparativo, en la población de estudiantes que cursan alguna de las licenciaturas del área de la salud, con la finalidad de analizar la presencia o ausencia de *bullying* docente y su comportamiento, en el área específica de formación profesional en salud.

En el presente trabajo se describen fenómenos sociales en una circunstancia temporal y geográfica determinada, su finalidad es describir y/o estimar parámetros o presentar resultados a través de frecuencias y/o promedios y relacionándolo con otras variables para su análisis.

El nivel de la investigación se acotó a las siguientes facultades: Salud Pública y Nutrición, Medicina, Odontología, Enfermería y Psicología de la UANL.

Población y Muestra

La población participante fue de estudiantes de cinco facultades del campus médico, en el periodo comprendido de agosto a diciembre de 2015, en Monterrey, Nuevo León, México.

La muestra constituye un fragmento de la población antes mencionada, la cual respeta a la población de la que proviene, mantenido sus cualidades y distribución (variables en estudio y magnitud), se realizó mediante la fórmula de tamaños muestrales para proporciones en poblaciones finitas, a una confiabilidad del 95%, manteniendo una estratificación, según la población estudiantil de cada facultad. El tipo de muestreo que se realizó fue aleatorio, probabilístico, sistemático y estratificado.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Los datos fueron proporcionados por los estudiantes en un instrumento estandarizado, tipo encuesta

autoaplicable, compuesto de 42 ítems tipo Likert de respuesta estructurada y se contestó en una hoja de alvéolos. El instrumento investiga dos conductas principales: los estudiantes como víctimas, y como observadores de violencia; se recabaron las variables edad, género, semestre que cursa, tipo de agresión, orientación de la violencia y rol que desempeña.

De los tipos de violencia del docente hacia el alumno se analizaron, el rechazo social, la ofensa verbal, la violencia física directa e indirecta, las intimidaciones, el acoso sexual verbal o físico y la violencia académica que incluye: ser injustos a la hora de evaluar, amenazar con reprobar, sobrecargar de trabajos y dar a conocer información personal. En cuanto a la violencia del alumno en contra del docente se estudiaron, la violencia física directa e indirecta y la ofensa verbal.

En el caso de este estudio, el instrumento utilizado fue diseñado exclusivamente para los objetivos de esta investigación y validado previamente mediante un estudio piloto y la opinión de expertos. El análisis presentó un alfa de Cronbach de 0.87.

Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Los resultados obtenidos fueron recabados en una base de datos desarrollada en programa Microsoft Excel 2010, y analizados posteriormente mediante el programa IBM SPSS Statistics 20. Se obtuvieron, de todas las variables evaluadas, los estadísticos descriptivos tradicionales, medidas de dispersión y medidas de posición. Los valores de estudio fueron contrastados según el tipo de orientación formativa profesional mediante pruebas de hipótesis para medias y proporciones, para cada variable a una confiabilidad del 95%.

Aspectos Éticos

Este tipo de investigación no pone en riesgo a las personas; sin embargo, es de gran beneficio porque probablemente los resultados de la investigación ayudaran a los alumnos participantes y eventualmente, pueden contribuir a establecer mecanismos o programas para tratar de disminuir o erradicar la violencia.

Prevalece el criterio de respeto, dignidad y confidencialidad en los derechos de los participantes, de acuerdo a los principios de la declaración de Helsinki, y con la Ley General de Salud. Título Segundo, de los aspectos Éticos de la investigación en Seres Humanos.

Resultados

Participaron un total de 545 alumnos del Nivel Educativo Superior de las Licenciaturas de Enfermería (n=43), Medicina (n=239), Nutrición (n=51), Odontología (n=117), y Psicología (n=95).

La edad de los participantes de la muestra, fue entre 17 y 21 años, y de ellos, el mayor porcentaje

28.5, fue de los jóvenes de 18 años, y el menor, 12.8%, fue de los alumnos de 17 años. En cuanto a la distribución por sexo, 40.9% son hombres y el 59.1%, son mujeres. En la Figura 1 puede observarse la distrib

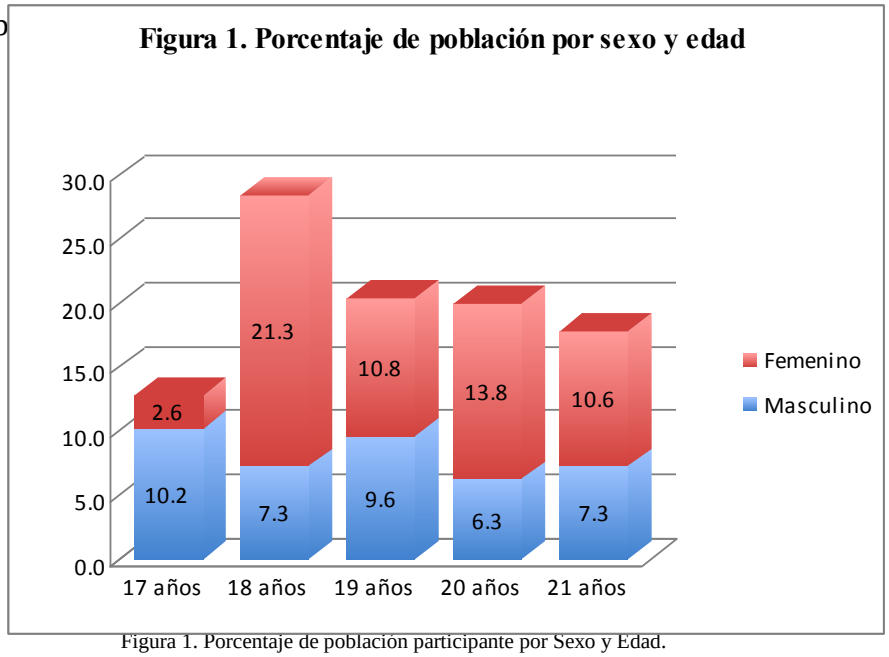
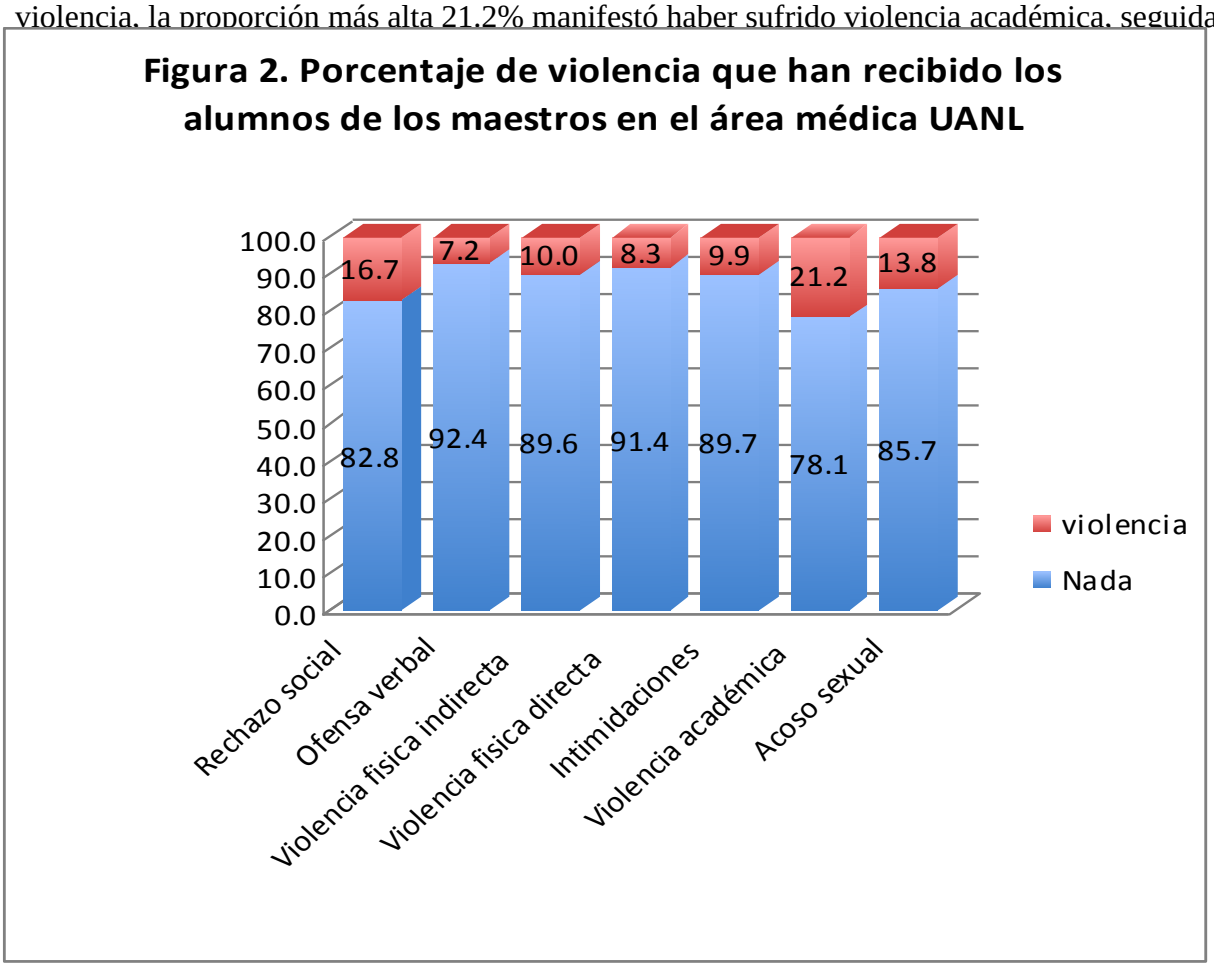


Figura 1. Porcentaje de población participante por Sexo y Edad.

Alumnos víctimas de maestros

En cuanto al porcentaje de estudiantes que han sido víctimas de algún maestro según el tipo de violencia, la proporción más alta 21.2% manifestó haber sufrido violencia académica, seguida por el



fueron

Las dependencias del área médica donde los alumnos perciben más violencia por parte de sus maestros, son las de Odontología y Medicina, por el contrario, donde menos se percibe, es en las facultades de Enfermería y Nutrición. Los actos de violencia que se presentan en mayor porcentaje en la facultad de Odontología, es el acoso sexual en un 10.6%, la violencia física indirecta en un 7.9%, y la violencia física directa en un 7.3%; y en la facultad de Medicina, los actos de violencia con mayores porcentajes son la violencia académica en un 7.5% y el rechazo social en un 7.2%. (Figura 3)

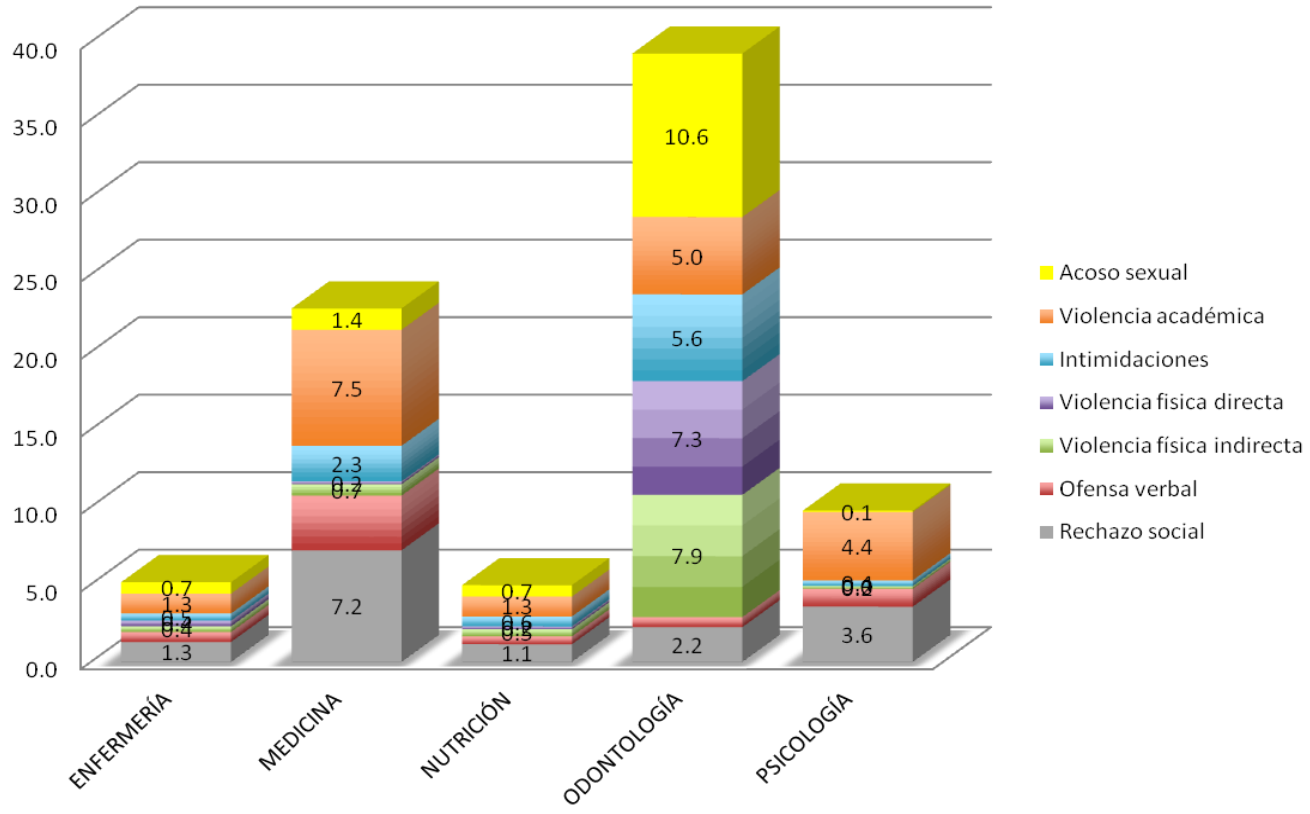


Figura 3. Acoso del maestro al alumno según tipo de violencia y dependencia

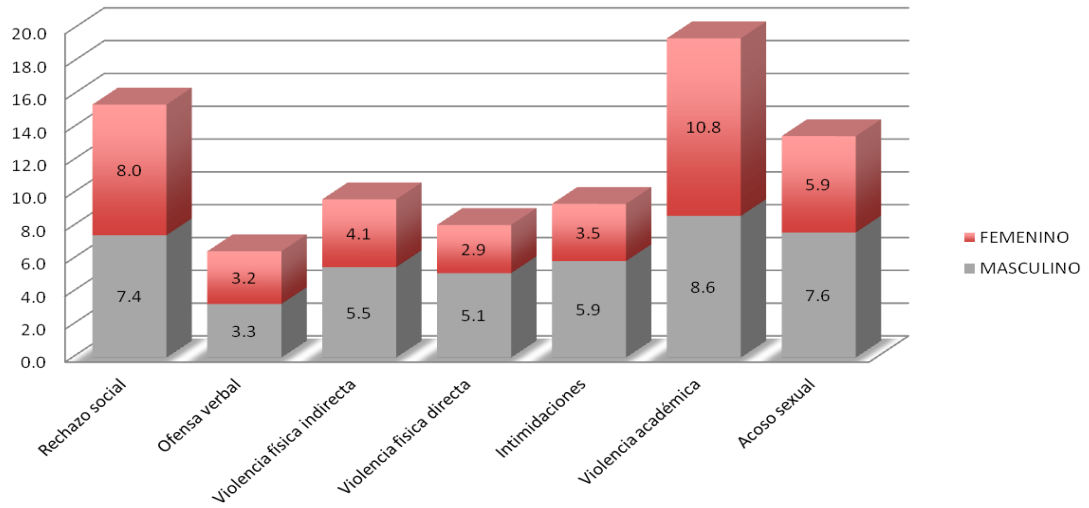


Figura 4. Violencia del maestro hacia el alumno según sexo

Los tipos de violencia que reciben más los alumnos hombres por parte sus maestros, son la violencia académica en un 8.6%, el acoso sexual en un 7.6% y el rechazo social en un 7.4%, y las mujeres la sienten más como violencia académica en un 10.8%, el rechazo social en un 8.0% y el acoso sexual en un 5.9%. (Figura 4)

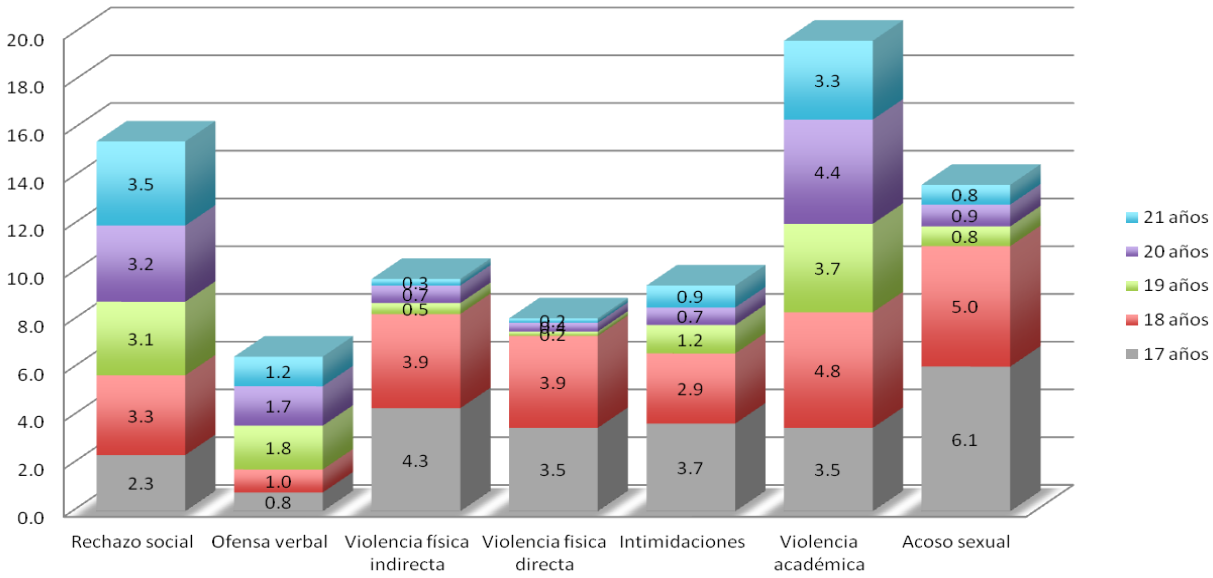
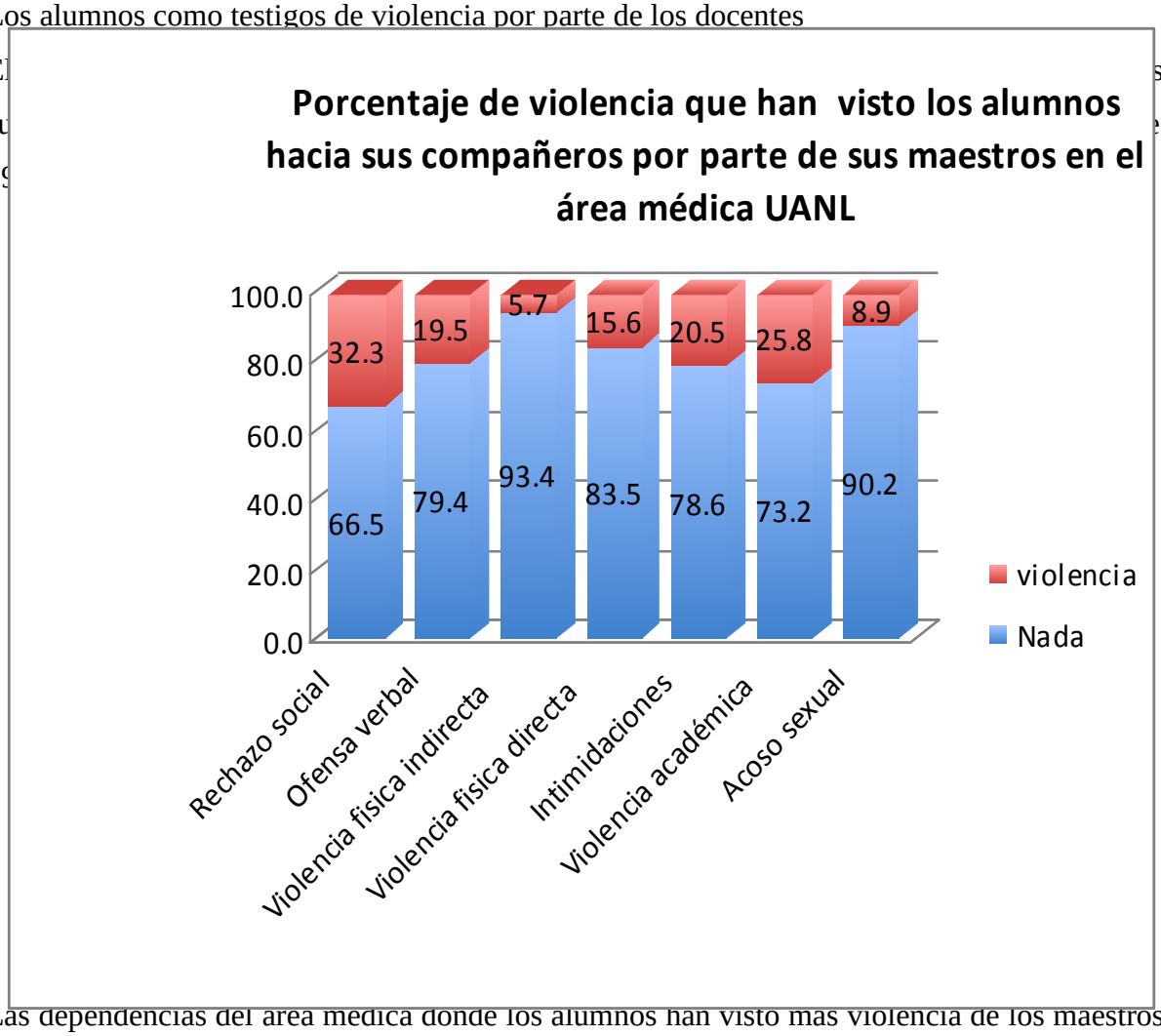


Figura 5. Maltrato del maestro hacia el alumno según edad y tipo de violencia

Si se observan los tipos de violencia con mayor incidencia que han recibido los alumnos de parte de sus maestros, se puede detectar que la violencia académica (ser injustos a la hora de evaluar, amenazar con reprobar, sobrecargar de trabajos y dar a conocer información personal), se presenta más en los alumnos de 18 años con un 4.8%, el rechazo social en los de 21 años, con un 3.5% y el acoso sexual en los de 17 años con un 6.1%. (Figura 5)

Los alumnos como testigos de violencia por parte de los docentes

El s hacia su es, y el 19



Las dependencias del área médica donde los alumnos han visto más violencia de los maestros hacia sus compañeros, son las facultades de Medicina y de Odontología, por el contrario, donde menos se visualiza, es en Enfermería y en la facultad de Nutrición. Los actos de violencia que mayor porcentaje presentan en la facultad de Medicina es el rechazo social, en un 12.4%, la violencia académica en un 10.5%, y la ofensa verbal, en un 10.0%; y en la facultad de Odontología los actos de violencia con mayores porcentajes son la violencia física directa en un 12.3% y la intimidación en un 9.2%. (Figura 7)

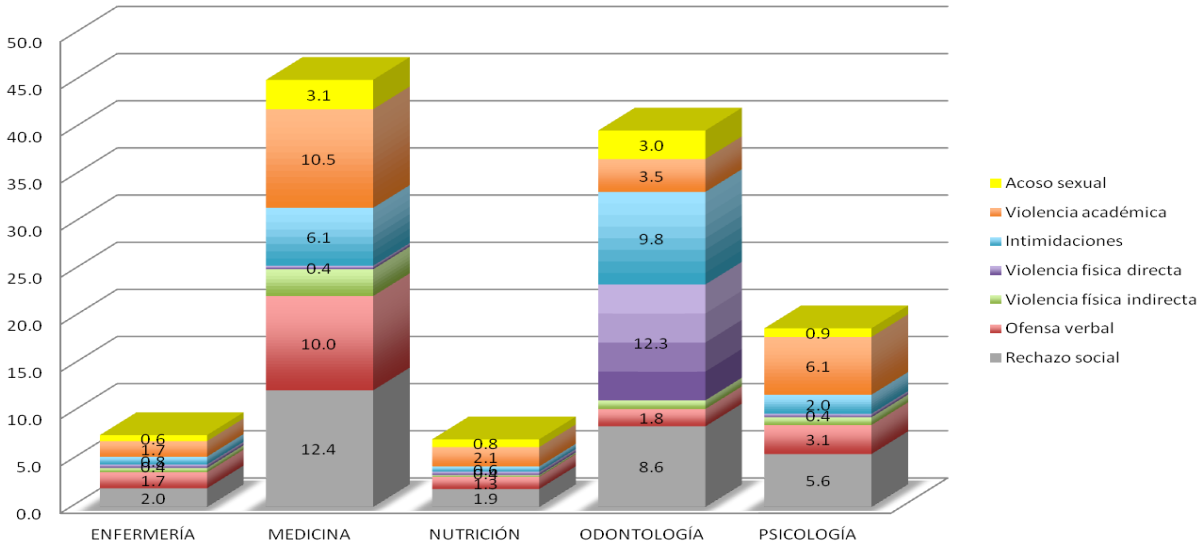


Figura 7. Violencia de maestro hacia el alumno observada por compañeros según tipo y dependencia

Los tipos de violencia que han visto más los alumnos hombres, ejercida por sus maestros hacia otros alumnos, son: el rechazo social en un 17.1%, la violencia académica en un 14.7% y la ofensa verbal en un 10.7%; según los datos, las mujeres ven más la violencia como rechazo social en un 13.3%, las intimidaciones en un 10.2% y la violencia académica en un 9.1%. (Figura 8)

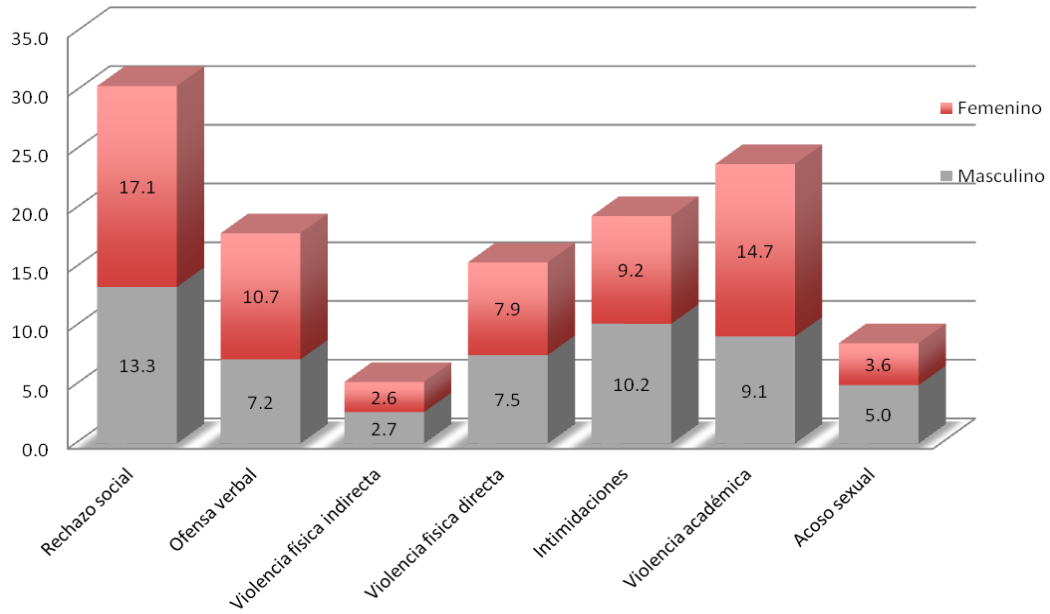


Figura 8. Violencia de maestro contra alumnos observada por compañeros según tipo y sexo

De entre los tipos de violencia con mayor incidencia que han visto los alumnos de parte de los maestros en contra de otros alumnos, se detecta que el rechazo social se presentan más en los alumnos de 18 años con un 7.7%, la violencia académica en los de 20 años con un 5.5% y las intimidaciones en los de 18 años con un 7.0%. (Figura 9)

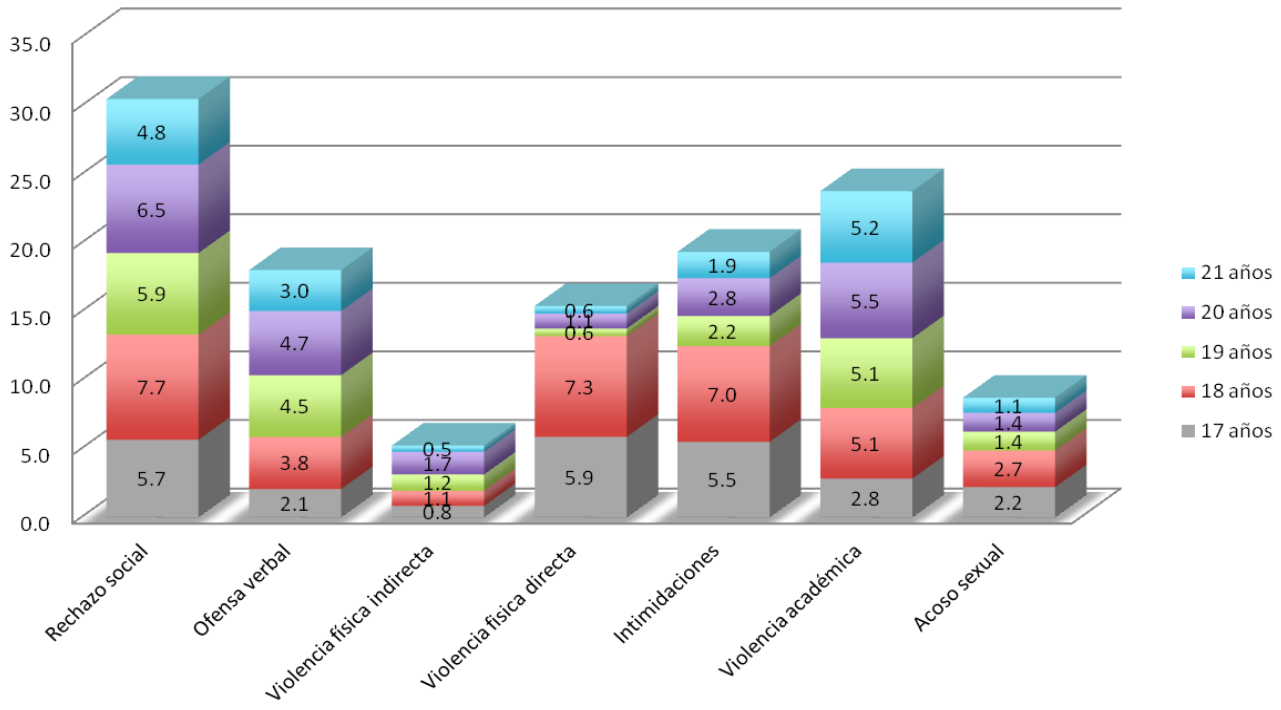


Figura 9. Violencia del maestro contra alumnos observada por compañeros según tipo y edad.

Conclusiones y Discusión

Se han llevado a cabo múltiples estudios en escuelas primarias y secundarias que han mostrado la prevalencia de violencia en los espacios educativos. Además, a través de los años se ha logrado describir *bullying* en estos niveles académicos básicos y medios, lo que deja la duda razonable de si dicho fenómeno existe también en el ámbito universitario, y si acaso la violencia se manifiesta de forma diferente, según sea la formación profesional (este último segmento prácticamente no se ha estudiado). En la literatura científica hay pocos reportes sobre las agresiones en la universidad, desconociendo así las implicaciones que tiene para las víctimas la continuación de este tipo de violencia a lo largo del proceso de formación.

Se puede indicar analizando el comentario de Funch (2009), cuando refiere que la violencia disminuye conforme aumenta el nivel educativo, que ello puede resultar parcialmente cierto, pero los resultados generales e iniciales del estudio que aquí se comparte, muestran claramente que dicha violencia existe, pero se modifica, evolucionando de una forma que pareciera que es "parte de la formación", lo que conlleva a un mal diagnóstico de esta terrible patología.

Como se puede observar en el estudio que se realizó, la violencia del docente hacia el alumno existe en casi todas sus modalidades o tipos, en las cinco facultades analizadas.

Llama la atención que las facultades del área médica donde los alumnos perciben más violencia por parte de sus maestros, son Odontología y Medicina; este tipo de profesiones (por su formación histórica) incentiva una mayor rivalidad entre los integrantes, principalmente debido a la apremiante

necesidad de buscar pacientes, y al establecimiento de una alta competitividad (la cual a veces raya en una gran rivalidad). Estas profesiones forjan y promueven este comportamiento, como parte de una falsa idea de una competencia profesional agresiva como vía para la excelencia; es por ello que si se analizan los modelos educativos en los que están forjadas estas disciplinas (sobre la premiación de un carácter y actitud fuerte, competitiva y de confrontación directa), no es de sorprender el comportamiento observado; lo que sin lugar a dudas y de manera total choca con los nuevos modelos educativos, los cuales claramente incitan no sólo a la no violencia, sino además, a la participación múltiple desde el punto de vista intradisciplinario e interdisciplinario.

Al analizar un trabajo sobre *bullying* en las facultades de medicina Colombianas realizado en el año 2010 por Olga Lucía Paredes *et. al.*, se observó que el principal victimario es el docente, con una prevalencia de 10.68% (uno de cada 10 docentes), lo que coincide con este trabajo donde la violencia ejercida por el docente fue ligeramente mayor 14.1%, según la percepción de las víctimas, sin embargo, desde el punto de vista de los testigos, fue de 21.9%.

Existen diversos cuestionarios y test, que evalúan (o pretenden evaluar) la presencia de *bullying*, sin que exista un criterio homogéneo al respecto, que permita desarrollar un instrumento internacionalmente aceptado o reconocido, ello debido al hecho de que la percepción del *bullying* está íntimamente unida a la sociología y cultura del país donde se desarrolla; en el caso de la doctora~~.~~—Paredes, tomaron como base la escala "Workplace bullying in junior doctors questionnaire" de la Dra. Lyn Quin-ne, del Centre for Research in Health Behaviour, de la Universidad de Kent, Inglaterra y posteriormente diseñaron un instrumento de 58 preguntas (sin detallar a fondo el proceso), en caso del instrumento utilizado en esté trabajo fue elaborado por las doctoras Guadalupe Chávez y María Concepción Treviño, posteriormente fue evaluado y aprobado por un grupo de académicos especialistas en el tema, los cuales se fundamentaron en reportes científico-académicos, situación por la cual no se puede establecer concordancia metodológica entre ambas investigaciones.

En conclusión, la violencia o acoso docente causa un desequilibrio de poder y puede comprender las burlas, las intimidaciones o amenazas, los insultos, el uso de sobrenombres ofensivos, la violencia física directa e indirecta, el acoso sexual y el rechazo social. Se ha comprobado que la violencia dificultad las relaciones personales, puede quebrantar la salud mental y psicológica de los jóvenes, perjudicando también en el rendimiento y los logros académicos al fomentar la baja asistencia a clases y la deserción escolar.

La violencia repercute en las víctimas, los agresores, los testigos y en el recinto universitario donde ocurren las agresiones. Cualquier forma de violencia en los espacios universitarios es inadmisible. La UANL busca como todas las instituciones de educación superior, realizar sus fines en un ambiente de armonía, justicia y equidad, porque estos elementos son los que garantizan su

concreción en la práctica. En los diversos reglamentos que norman la vida universitaria se establecen lineamientos para la prevención y sanción, en su caso, del uso de la violencia en sus diversos tipos.

Bibliografía

Abramovay, M. (2011). *Violencia en las escuelas: Un gran desafío*. Revista Iberoamericana de Educación. OEI. Documento telemático: Disponible en www//Violencia en la escuela II-Violência na escolaII.mht.

Benites, L. (2011). Convivencia escolar y calidad educativa. *Revista Cultura*: Lima (Perú), 25, 143-164.

Bojórquez, E. L. (2008). *La ética académica en la antropología mexicana*. Ponencia, II Coloquio Nacional de Estudiantes de Posgrado en Antropología Social, Universidad Iberoamericana, 17 al 19 de septiembre.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Delgadillo, L., Arguello, F., González, L., García, S. (2012). El estudio del bullying en la educación pública superior. *Revista PCTI.* Área de humanidades y ciencias de la conducta.

Delgadillo, L., y Mercado, A. (2010). *Violencia laboral, una realidad incomoda*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Del Rey, R. y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 39-50.

Fuchs, M., Lamnek, S., Luedtke, J., & Baur, N. (2009). *Zur Forschung über Gewalt an Schulen.* Gewalt an Schulen: 1994-1999-2004, pp. 11-62.

García, M. (2007). *Las asimetrías como factores que generan riesgo de violencia intra –aula. Discursos y prácticas escolares.* Ponencia – IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Yucatán, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en www.comie.org.mx/congreso/.../PRE1178820849.pdf.

Modelo Académico de la UANL (2015). Universidad Autónoma de Nuevo León. Disponible en : http://www.uanl.mx/sites/default/files2/Modelo-academico-licenciatura.pdf

Modelo Educativo de la UANL (2015). Universidad Autónoma de Nuevo León.- Disponible en : www.uanl.mx/sites/default/files2/Modelo_educativo.pdf

Merino, C., Carozzo, J. & Benites, L. (2011). Bullying in Peru: A code of silence. En R. Jimerson, B. Nickerson & J. Mayer (eds.): *Handbook of School Violence and School safety International Research and Practice.* New York. (2nd Edition) p.p. 153-164.

Oseguera, S., Contreras, N. y Murillo, L. (2012) *Estudio de la violencia que el maestro de educación media superior ejerce sobre sus alumnos, como factor de desmotivación académica.* La investigación en derechos humanos como imperativo ético de nuestro tiempo. Revista electrónica Metodhos (1). Centro de investigación aplicada en derechos humanos CIADH. Disponible en : http://revistametodhos.cdhdf.org.mx/index.php/publicaciones/numero1.

Paredes, O. L., Sanabria-Ferrand, P. A., González-Quevedo, L. A., & Moreno Rehalpe, S. P. (2010). Bullying in Colombian Medicine Falculties: Mito ou Realidade. Revista Med, 18(2), 161-172.

Peña Saint Martin, F. (2010). Una de las mil caras del maltrato psicológico: el acoso docente. En F. Peña y B. León, *La medicina social en México V. Género, sexualidad, violencia y cultura* (pp.

93-113). México DF.: Ediciones y Gráficos Eón, ALAMES-México A.C., PROMEP-SESSEP, y ENAH-INAH-CONACULTA.

Piñuel, I. (2005). *Mobbing. Manual de autoayuda*. Barcelona: Debolsillo.

Ramos, A. y Vázquez R. (2011). *Bullying en el nivel superior*. Ponencia XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / Monterrey, Nuevo León, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/2229.pdf

Ramos, A. et al. (2005). *Resultados de la encuesta de violencia con alumnos de la preparatoria 2, UdG 2002*. La Investigación en SEMS. México: Universidad de Guadalajara,

Sarran, M. (2008). *Velvet violence: the social elimination of graduate students*. Ponencia, VI International Conference on Workplace Bullying, Montreal, Canadá, 4-6 de junio. Westhues, Kenneth.

Treviño, M., de la Cruz, Chávez, G. (2015). Violencia entre iguales en el campus del área médica de la Universidad Autónoma de Nuevo León**.** *Revista Tendencias de la Investigación Educativa,* Primera edición. UANL.

Treviño, M., de la Cruz. M., Gonzalez, F. (2014) Violence and types of violence in Northern Mexico University**.** *Procedia - Social and Behavioral Sciences* Disponible en *www.sciencedirect.com*

Visión UANL (2011). Disponible en : http://www.uanl.mx/utilerias/vision2020.pdf

CAPÍTULO 23

CONSECUENCIAS PARA LA SALUD DEL BULLYING O VIOLENCIA ESCOLAR

Verónica Díaz Sotero; Olga Martínez Buendía; Francisco Gabriel Pérez Martínez
veronica.diazsotero@gmail.com

Introducción

Se define la conducta *bullying* como la violencia mantenida, física o mental, guiada por un individuo en edad escolar o por un grupo y dirigida contra otro individuo también en edad escolar que no es capaz de defenderse a sí mismo en esta situación, y que se desarrolla en el ámbito escolar. Es un acoso sistemático, que se produce reiteradamente en el tiempo, por parte de uno o varios acosadores a una o varias víctimas. La definición de Dan Olweus que dice que "un estudiante se convierte en víctima de acoso escolar cuando está expuesto, de forma reiterada y a lo largo del tiempo, a acciones negativas llevadas a cabo por otro u otros estudiantes", es la más aceptada.

En este tipo de conductas están implicados: el agresor, el agredido, el grupo de los propios escolares, la propia institución (profesores, equipos psicopedagógicos y equipos directivos) y las familias (la del agresor, la del agredido y las asociaciones de padres).

Los expertos señalan que el *bullying* implica tres componentes clave:

1. Un desequilibrio de poder entre el acosador y la víctima. Este desequilibrio puede ser real o sólo percibido por la víctima.
2. La agresión se lleva a cabo por un acosador o un grupo que intentan dañar a la víctima de un modo intencionado.
3. Existe un comportamiento agresivo hacia una misma víctima, que se produce de forma reiterada.

En España, se estima que un 1,6 por ciento de los niños y jóvenes estudiantes sufren por este fenómeno de manera constante y que un 5,7 por ciento lo vive esporádicamente.

Los datos se repiten alrededor del mundo, el acoso escolar afecta a niños de todas las condiciones sociales, está presente en colegios públicos y privados, en ciudades grandes y en pueblos más pequeños.

Objetivos

Analizar la existencia de bullying o violencia escolar en un centro de enseñanza privada de Almería.

Metodologia

Se trata de un estudio descriptivo en el que se pretende analizar la existencia de bullying o violencia escolar en un centro de enseñanza privada de Almería.

Participantes

La población de estudio está compuesta por 20 alumnos de la clase de inglés de un centro privado con edades comprendidas entre los 7 y 16 años. Aunque pertenecen a la misma clase del centro privado, los alumnos asisten a diferentes colegios de la provincia de Almería. Los alumnos han sido elegidos al azar entre los diferentes grupos de inglés de dicho centro.

Procedimiento

El procedimiento de recogida de datos se realizó siguiendo los estándares de voluntariedad, anonimato e independencia. La presentación del cuestionario por parte del encuestador duraba unos 5 minutos aproximadamente. El tiempo invertido por cada alumno o alumna para contestar el cuestionario oscilaba entre los 10 y 15 minutos.

Para asignar la gravedad en la participación, se sigue el mismo criterio utilizado por Smith para el problema bullying y utilizado en estudios posteriores centrados de forma específica en el cyberbullying. Este criterio se basa en la frecuencia de las agresiones, considerando como bullying moderado u ocasional aquel que se da con una periodicidad de participación en el episodio violento de menos de una vez por semana y bullying severo cuando se produce como mínimo una vez a la semana.

Instrumentos

Para realizar la recogida de datos en este trabajo se ha utilizado un cuestionario basado en el autoinforme. El cuestionario utilizado ha sido elaborado por el proyecto NOVA-RES dirigido por el centro de profesorado de Alcalá de Guadaira, noviembre 2001.

Resultados

Tras analizar los datos se obtienen los siguientes resultados: el 20% de los alumnos afirma que ha sido agredido alguna vez en el entorno escolar, mientras que el 80% responde que no ha sido agredido. El 75% de los encuestados refiere haber visto en su centro escolar algún tipo de agresión y tan sólo un alumno refiere haber agredido a algún compañero. La mayoría de los estudiantes consideran violencia la agresión física.

Dado que la gran mayoría de los estudiantes solo consideran violencia la agresión física se hace necesario diferenciar y concienciar de los diferentes tipos de violencia que tienen cabida en el bullying.

Con frecuencia aparecen varios tipos de forma simultánea:

Físico: Consiste en la agresión directa a base de patadas, empujones, golpes con objetos. También puede ser indirecto cuando se producen daños materiales en los objetos personales de la víctima o robos.

Verbal: Es el más habitual. Sólo deja huella en la víctima. Las palabras tienen mucho poder y minan la autoestima de la víctima mediante humillaciones, insultos, motes, menosprecios en público, propagación de rumores falsos, mensajes telefónicos ofensivos o llamadas, lenguaje sexual indecente…

Psicológico: Se realiza mediante amenazas para provocar miedo, para lograr algún objeto o dinero, o simplemente para obligar a la víctima a hacer cosas que no quiere ni debe hacer…

Social: consiste en la exclusión y en el aislamiento progresivo de la víctima. En la práctica, los acosadores impiden a la víctima participar, bien ignorando su presencia y no contando con él/ ella en las actividades normales entre amigos o compañeros de clase.

Las consecuencias que el acoso escolar tiene son las siguientes:

- *Para la víctima*

  Deterioro de la autoestima, ansiedad, depresión, fobia escolar con repercusiones negativas en el desarrollo de la personalidad, la socialización y la salud mental en general, llegando a extremos de intentos de suicidio.
- *Para el agresor*

  Las conductas de acoso pueden hacerse crónicas y se convierten en una manera ilegítima de alcanzar objetivos. Pueden incluso convertirse en conductas delictivas.
- *Para los testigos*

  Insensibilidad. Falta de empatía.

Asimismo debemos conocer qué signos nos pueden hacer sospechar que un niño está sufriendo acoso en el entorno escolar.

Signos individuales

Los niños o jóvenes víctimas del maltrato suelen presentar los siguientes indicios o señales...

En la escuela

En la escuela son objeto de burlas, bromas desagradables, son llamados con motes, los insultan, los molestan, acostumbran a estar involucrados

en discusiones y peleas en las que se encuentran indefensos y siempre acaban perdiendo, en el juego son los últimos en ser elegidos, en el patio suelen quedarse cerca del profesorado, no tienen, amigos...

En clase

Tienen dificultades para hablar, dan una impresión de inseguridad y/o ansiedad, tienen un aspecto contrariado y triste, presentan un deterioro gradual del rendimiento escolar...

En casa

Vuelven a casa con la ropa estropeada, con los libros sucios o rotos,han "perdido" objetos y/o dinero, no quieren ir a la escuela o piden que les acompañen, evitan determinados lugares, determinados días o clases..., recorren caminos ilógicos para ir a la escuela, no son invitados a las casas de otros, tienen pesadillas, trastornos psicosomáticos, señales de golpes y arañazos, cambios súbitos de humor...

Signos colectivos

A veces el maltrato apunta a grupos concretos que presentan rasgos diferenciales étnicos, culturales o de otro tipo (bullying racista, sexista, homófobo...). Otras veces existe un deterioro generalizado del clima de convivencia donde el abuso de poder y el maltrato son la forma habitual de relación entre los alumnos.

En ambos casos siempre representa un boicot al desarrollo de las actividades en el aula, al trabajo de los otros compañeros y al trabajo del profesorado. Afecta al cumplimiento de las finalidades, las relaciones y los procesos de enseñanza - aprendizaje en su nivel mas básico.

La aparición frecuente de *graffitis* insultando alumnos o grupos de alumnos, el uso habitual de motes, bajos resultados académicos y dificultades de atención generalizada, situaciones de exclusión social, distanciamiento hacia los adultos, falta de capacidad de gestión y resolución de conflictos, entre otros, son indicadores de estas situaciones.

También es necesario conocer las características del bullying:

- Debe existir una víctima indefensa atacada por un abusón o grupo de matones
- Presencia de desigualdad de poder, entre el más fuerte y el más débil. Es una situación desigual, de indefensión para la víctima.
- Existencia de una acción progresiva repetida, durante un período largo de tiempo y de forma recurrente.
- La agresión crea en la víctima la expectativa de poder ser blanco de ataques nuevamente.
- La intimidación se refiere a sujetos concretos, nunca al grupo.
- La intimidación se puede ejercer en solitario o en grupo.

Más concretamente

Cuando un chico o chica se mete con otro compañero insultándole, poniéndole motes, burlándose de él, amenazándole, tirándole sus cosas, pegándole o diciéndolo a los otros que no se junten con él. Cuando en el patio, en el recreo, en los servicios y en la propia clase sucede que unos compañeros se burlan de su aspecto, se ríen de ellos, y luego dicen que ha sido jugando o que el otro es un quejica.

Cuando algunos chicos les dicen a los demás que no le hablen a otro, para que no tenga amigos, o le acusan de algo siendo mentira.

Cuando un chico abusa de su fuerza o se pone “chulo” y se hace el “guay” porque los demás les ríen las gracias.

Cuando un grupo de chicos levantan rumores falsos sobre otro, simplemente porque no quiere salir con ellos o no están dispuestos a hacer lo que ellos quieren.

Para ayudar a prevenir el bullying y sus consecuencias hay que tener en cuenta una serie de consejos que pueden ponernos de alerta y poder detectar esta situación.

Consejos para padres de niños que sufren Bullying

Los padres deben estar atentos a los siguientes aspectos, que pueden ser indicios de que su hijo está siendo víctima del acoso escolar:

- Cambios en el comportamiento del niño. Cambios de humor.
- Tristeza, llantos o irritabilidad.
- Pesadillas, cambios en el sueño y/o apetito.
- Dolores somáticos, dolores de cabeza, de estómago, vómitos...
- Pierde o se deterioran de forma frecuente sus pertenencias escolares o personales, como gafas, mochilas, etc.
- Aparece con golpes, hematomas o rasguños y dice que se ha caído.
- No quiere salir ni se relaciona con sus compañeros.
- No acude a excursiones, visitas, etc. del colegio.
- Quiere ir acompañado a la entrada y la salida.
- Se niega o protesta a la hora de ir al colegio.

Consejos para educadores de niños que sufren Bullying

Los profesores deben estar atentos a:

- La relación de los alumnos/as en los pasillos y en el patio. Los peores momentos se sufren cuando los profesores no están presentes.
- Las "pintadas" en las puertas de baños y paredes (qué nombres aparecen habitualmente).
- La no participación habitual en salidas de grupo.
- Las risas o abucheos repetidos en clase contra determinados alumnos o alumnas.
- Las faltas continuadas a clase, ya que pueden indicar que no quieren acudir a clase por miedo.
- Estar atentos a los alumnos que sean diferentes, por su forma de ser o aspecto físico.
- Se queja de forma insistente de ser insultado, agredido, burlado**...**
- Si comenta que le roban sus cosas en el colegio o si cada día explica que pierde su material escolar.

- Investigar los cambios inexplicables de estados de ánimo: tristeza, aislamiento personal del alumno o alumna, aparición de comportamientos no habituales, cambios en su actitud, poco comunicativo, lágrimas o depresión sin motivo aparente...
- Escasas o nulas relaciones con los compañeros y compañeras.
- Evidencias físicas de violencia y de difícil explicación: moratones, cortaduras o rasguños cuyo origen el niño no alcanza a explica,; ropa rasgada o estropeada, objetos dañados o que no aparecen...
- Quejas somáticas constantes del alumno: dolores de cabeza, de estómago o de otro tipo cuya causa no está clara.
- Accesos de rabia extraños.
- Variaciones del rendimiento escolar, con pérdida de concentración y aumento del fracaso.
- Quejas de los padres, que dicen que no quiere ir al colegio.

Consejos para chicos/chicas testigos del Bullying

Si estás siendo testigo de las agresiones de algunos compañeros hacia otro, debes tener en cuenta los siguientes consejos:
- Si alguno de los presente dice algo como "¡Basta ya!", en la mitad de los casos, las acciones violentas cesan. Es difícil de hacer, pero estar ahí y no hacer nada es igual que aprobar la agresividad.
- Si sientes que no puedes decir nada, vete del sitio y díselo al adulto más cercano. Haz que vaya a ayudar.
- Si ves que alguien sufre una y otra vez agresiones, puedes hacer algo para terminar esa situación.
- Si el colegio tiene algún tipo de programa para informar de agresiones, como un teléfono o un buzón, utilízalo. Puedes hacerlo de forma anónima.
- Intenta conseguir que la víctima se lo cuente a sus padres o a los profesores. Ofrécete a ir con él o ella si crees que eso puede ayudarle.
- Si el acosado no quiere hablar con nadie, ofrécete para hablar con alguien en su nombre.
- Involucra a tanta gente como puedas, incluso a otros amigos y compañeros de clase.
- No uses la violencia contra los agresores ni trates de vengarte por tu cuenta.

Conclusiones

Existe una alta tasa de violencia escolar, pero que en ocasiones pasa “desapercibida” en el sentido que la mayoría de los jóvenes salvo que haya agresión no lo consideran violencia. Se hace necesaria una mayor prevención en conductas violentas así como establecer protocolos de actuación en los centros escolares ante situaciones de este tipo.

En España, se estima que un 1,6 por ciento de los niños y jóvenes estudiantes sufren por este fenómeno de manera constante y que un 5,7 por ciento lo vive esporádicamente.

Los datos se repiten alrededor del mundo, el acoso escolar afecta a niños de todas las condiciones sociales, está presente en colegios públicos y privados, en ciudades grandes y en pueblos más pequeños.

Bibliografia

Ahmad Y, Smith PK (1990). Behaviovral measures: Bullying in schools. *Newsletter of Association of Child Psychology and Psychiatri*, 12, 26-27.

Asociación no al acoso escolar. Noalacoso.org

Campbell, M. (2005). Cyberbullying: An old problem in a new guise?. *Australian Journal of Guidance and Couselling*, 15, 68-76

Defensor del Pueblo-UNICEF (2006). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Madrid: Publicaciones Oficina del Defensor del Pueblo.

Lera, M.J., Olias, F. (2002). *Instrumentos para el análisis del aula*. Sevilla: Proyectp NOVAS-RES.

Mora Merchán, J.A., Ortega, R. (2007). Las nuevas formas de bullying y violencia escolar. En R. Ortega, J.A. Ortega Merchán y T. Jäger (eds). *Actuando contra el bullying y la violencia escolar. El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de Internet E-Book.* Disponible en: http://www.bullying-in-school.info.

Ortega, R (1992): *Violence in schools: bullying victim problems in Spain*. V European Conference on Development Psychology. Sevilla

Ortega, R. (1994b). Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27-28, 191-216

Rodríguez Piedra, R., Seoane Lago, A., Pedreira Massa, J.L.(2016). *Niños contra niños: el bullying como trastorno emergente.* Asociación Española de Pediatría

DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

CAPÍTULO 24

MODELO DE TAREAS: UNA HERRAMIENTA PARA EL ESTUDIO DEL DESARROLLO HUMANO

Alfredo Rojas Otálora
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Barranquilla, Colombia
alfredo.rojas@unad.edu.co

Antecedentes

El proceso del desarrollo del ser humano es complejo e implica una interacción de contextos y variables que la investigación, la ciencia y la cultura tradicionalmente han buscado explicar y comprender.

La evidencia natural muestra que en cada cultura existen diferentes modelos de desarrollo y crianza y que aunque presentan variedades, también tienen elementos en común que hacen pensar que las tendencias naturales son las que guían este proceso, pero que se van dando modificaciones de acuerdo a los diferentes ambientes y circunstancias.

En las teorías de desarrollo habitualmente se han planteado posiciones que se enfocan hacía explicaciones que se basan en dos posiciones que habitualmente se han planteado como antagónicas y que son, por un lado la biología con toda la estructura natural del ser humano; y por otro lado, la cultura con todos los aspectos sociales y de artefactos e instituciones que han ido surgiendo y desarrollándose a través del tiempo y de las diferentes sociedades.

La posición naturalista llevada a un extremo, impediría la presencia del progreso y desarrollo de la cultura humana, pues no cabría salirse de los límites de la biología. Sin embargo el desarrollo de la cultura humana con todas sus virtudes y defectos nos muestra que estos límites se rompieron hace mucho tiempo y que el hito correspondiente no es muy claro. Podría ser, cuando los primeros homínidos cambiaron su desplazamiento a la posición bípeda, o cuando desarrollaron las primeras herramientas, o cuando establecieron los primeros intentos de comunicación simbólica; pero la prueba es que el ser humano ha trascendido la biología, generando la cultura humana, la cual es compleja y se divide en muchas subculturas, pero con algo en común cual es la expresión simbólica de valores y la existencia de un lenguaje complejo.

Por otro lado la posición culturalista llevada al extremo se convierte en lo imposible, pues si no se ancla al ser humano con sus bases biológicas se pierde la perspectiva y por ello, se presentan errores del pasado como pensar que criar un chimpancé como niño lo llevaría a ser niño, solo por el poder del aprendizaje. Errores como estos muestran que la estructura biológica impone limitaciones, y por eso sabiamente en “El principito” de Saint Exupery, un hombre sabio le decía al personaje que si un gobernante le ordenaba a un general que volara, y el general no podía volar, la culpa no era del

general que no era capaz de cumplir la orden, sino del gobernante que daba una orden absurda, y agregamos, limitada por su biología, Sin embargo, el general puede volar, pero no por sí mismo, como le pedía el gobernante absurdo de la historia, sino que lo puede hacer por intermedio de la tecnología. Todo esto son aspectos que se derivan de la cultura humana desarrollada superando los límites de la biología de manera externa al individuo.

De esta manera se puede entender el proceso del desarrollo humano, que ha ido estableciendo en cada cultura situaciones que indican que los cambios del individuo se van dando, cambios que están determinados en un variable interjuego entre las características biológicas del ser humano y los alcances y desarrollos de la cultura propia en que se cría el individuo concreto. El ser humano ha aprendido a observar los momentos claves de los cambios en el desarrollo, así como las influencias que acentúan, debilitan o anulan estos cambios estructurando de una manera informal un sistema de evaluación del desarrollo basado en hitos que se cumplen y tareas o conjuntos de actividades que se deben desarrollar para completar o lograrlos. Estructurar conceptualmente este sistema de evaluación es lo que se plantea como Modelo de tareas haciendo énfasis en el aspecto del desarrollo emocional del individuo.

Objeto de estudio

En el presente trabajo se evalúa la importancia de un Modelo de tareas para la evaluación del desarrollo.

Se plantea que un Modelo de Tareas es una estructura organizada que incluye a las tareas como indicadores de cambio y logro, en determinada dimensión del desarrollo, y que estas tareas son procesos que tramita el individuo para cumplir ese logro que implica su esfuerzo e intervención con los recursos que posee en ese momento, y que se valida con el dominio de una serie de habilidades y capacidades que muestran que el proceso se ha cumplido y la tarea o trabajo se ha realizado y pasa a formar parte del nuevo repertorio del sujeto.

En el campo del desarrollo emocional el concepto de "tarea" o "trabajo psíquico", es definido como: "el esfuerzo para la organización, diferenciación, complejización y ampliación del aparato psíquico, y a la vez cambio en el trámite de la pulsión en un nuevo ordenamiento dinámico y pulsional" (Rojas Otálora, 2012, p. 4)

Fuentes de Evidencia

Desde la teoría general de la psicología del desarrollo se plantea como herramienta básica el concepto de tareas como indicador del desarrollo:

"Aunque existen diferencias individuales en la manera en que los niños lidian con los sucesos y temas característicos de cada periodo, los científicos del desarrollo sugieren que deben satisfacerse

ciertas necesidades básicas y dominarse determinadas tareas para que ocurra el desarrollo normal." (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2009, p. 11)

Es así como en las diferentes concepciones teóricas y en las distintas dimensiones para el estudio del desarrollo se encuentran estructuras de tareas que indican el logro de superación de etapas determinadas, y algunos ejemplos comentaremos a continuación:

En el desarrollo, la inteligencia encontramos una serie de hitos que indican el nivel de avance en el dominio de esta habilidad y especialmente la teoría de Piaget, se plantea en términos de etapas y tareas que cuando se dominan, implican el paso a una siguiente etapa.

En el campo del desarrollo en general es clásico el trabajo de Arnold Gessell quien hizo una recopilación del desarrollo infantil en sus diferentes dimensiones publicando una serie de manuales con los ítems de cada dimensión del desarrollo y sus características, dando énfasis a lo biológico desde la maduración, pero plantean dos tareas del desarrollo que en mucho casos sirvieron de base e inspiración para algunas de las Escalas de evaluación del Desarrollo más conocidas.

En el estudio del desarrollo emocional del adolescente es importante la propuesta de Peter Blos quien dice que el concepto de tareas o desafíos evolutivos: "ha demostrado ser de la mayor utilidad para describir y definir las etapas evolutivas" (1976, p. 332). Para Blos, quien profundiza en el estudio del adolescente desde la teoría psiocanalítica, la adolescencia se divide en varias etapas y para cada una de ellas elabora un esquema de tareas para evaluar el desarrollo logrado (Blos, ibid.)

Otro autor que plantea la resolución de conflictos implicando la noción de tarea es Erikson, quien establece parámetros para la superación de los conflictos según las diferentes etapas del desarrollo. Sus teorías se basan en que el Yo encuentre la adaptación a través de superar los conflictos o tareas de cada etapa (Erikson, 1982).

Igualmente se encuentra en la teoría de la latencia el concepto de tareas utilizado por Sarita Freedman, que propone:

El paso adecuado por la latencia se logra, según sus investigaciones, cuando el niño desarrolla o supera las siguientes cinco tareas:

Tarea 1 Experimentarse a sí mismo como diferente a los demás: Sentirse como un individuo autónomo.

Tarea 2 Tolerancia afectiva: Capacidad de manejar las emociones sin que estas creen descontrol en el niño.

Tarea 3 Gestión Interna de Urgencias y Conflictos: Capacidad de demorar la gratificación y desarrollar el autocontrol y la autorregulación.

Tarea 4 Desarrollo de un locus de control interno de orientación: Habilidad que permite al niño tener claridad sobre la sensación de control y ayuda a la percepción del dominio de los ambientes y la capacidad para saber el grado de compromiso con conductas y consecuencias.

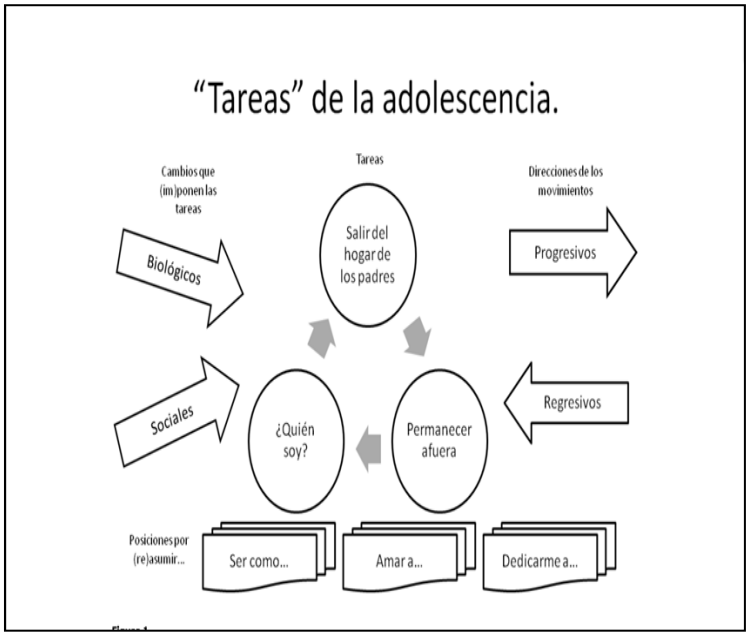
Tarea 5 Capacidad para entrar y mantenerse en un estado de latencia: Capacidad de inhibir impulsos y diferir estos para poder desarrollar actividades que entran en competencia con estos impulsos, y al entrar en este estado es entonces cuando el niño logra estructurar las tareas que le son requerida (Freedman, 1996).

Otros autores que manejan el tema de las tareas son Ricardo Rodulfo, aunque el planeta el término de trabajo, pero en esencia se asimila a tarea, ya que lo plantea como un ejercicio en el que el individuo ejecuta una labor para completar la tarea y no es una situación pasiva. (Rodulfo, 2005).

Un autor que es central para el desarrollo de esta propuesta es Daniel Espinosa, quien propuso el modelo de tareas para analizar la adolescencia normal desde la perspectiva del psicoanálisis y de quien el autor del presente trabajo ha tomado su modelo como base para ampliar y completar el modelo.

Propone este autor que "La adolescencia planteada en términos de "tareas" hace referencia a los procesos particulares y las transformaciones que los sujetos recorren de manera singular y no son modelos ideales de la configuración del psiquismo" y se propone la adolescencia, no como una etapa de crisis sino como una transición que se hace en el desarrollo, a través de la superación de estas tareas (Espinosa, 2010).

Por ser central en el presente trabajo el modelo de Espinosa, se muestra la imagen:



Gráfica No. 1: Tareas de la Adolescencia

A partir de este modelo, se desarrolló la propuesta del Modelo de Tareas para el periodo de latencia, que se aplicó en la investigación doctoral del autor, y que se compone de un modelo visual y una estructura de tareas. En él se plantean tres tipos de variables o cambios que imponen las tareas: Biológicos, sociales y psíquicos.

En el modelo propuesto por el autor en esta investigación se proponen tres situaciones que dan origen a las tareas y son:

1. Cambios biológicos: originados por la maduración biológica y que se imponen desde esta dimensión

a. Un crecimiento y maduración que implican el dominio y aceptación de un cuerpo que hay que dominar para a su vez dominar el ambiente (motricidad, habilidades perceptivas, coordinación, fortaleza, etc.)

b. Un desarrollo de características sexuales secundarias que implican una sensualidad y sensibilidad que se asocian a la identidad sexual y a la experimentación de sensaciones y experiencias sexuales, las que a la vez requieren la aceptación y elaboración de estas vivencias.

c. Una apariencia física en proceso de cambio, que se relaciona con el punto anterior, pero que además centra el aspecto de la autoestima y el adecuado manejo narcicístico del yo corporal como instrumento del intercambio social.

2. Cambios Sociales: Generados por la cultura y comunidad

a. Integración con los pares en los nuevos ambientes (escolares, vecindario, iglesias, clubes, etc.) y "otros" de referencia con los cuales compararme y buscar seguridad y aprobación

b. Asimilación de ambientes estructurados normativamente (Escuela, horarios, disciplina) que requieren un ajuste, responsabilidad y autoregulación

c. Asunción de roles y en muchos casos de estereotipos por presión social, como lo planteaba Sullivan (citado por Rappoport, 1978 a) . El ser un varón o una niña implica una serie de expectativas que tienen diversos niveles de complejidad, desde la sociedad, la cultura, le región, hasta el barrio, la familia, el curso o el vecindario. Así mismo cuando se escogen habilidades, pasatiempos y aficiones, también se integra a roles (ser beisbolista, bailarina, pintor, coleccionista, etc.). También se asumen roles en el mismo proceso de desarrollo, por ejemplo "Ya soy grande", "ya puedo ir solo o sola a la tienda", "usted es una señorita" etc. , que indica exigencias de asunción de roles que a veces son muy específicos y claros y otras veces son menos explícitos pero se establecen por diferentes sistemas de control social.

3. Cambios psíquicos: Surgen desde las instancias interiores (el "yo")

a. Autoevaluación o autoconcepto: el niño en la periodo de latencia media tiene una evaluación de si mismo que le indica cuales son sus capacidades y debilidades a nivel intelectual, de afectos y de dominio y fortaleza corporal, así como de su satisfacción con su imagen corporal

b. Estructura normativa: en esta etapa ya existe una estructura de interiorización de normas que le genera el nivel de conciencia y culpa que manejan y dirigen su comportamiento (SuperYo)

c. Identidad de género: Hay claridad en su rol como participante de un género determinado

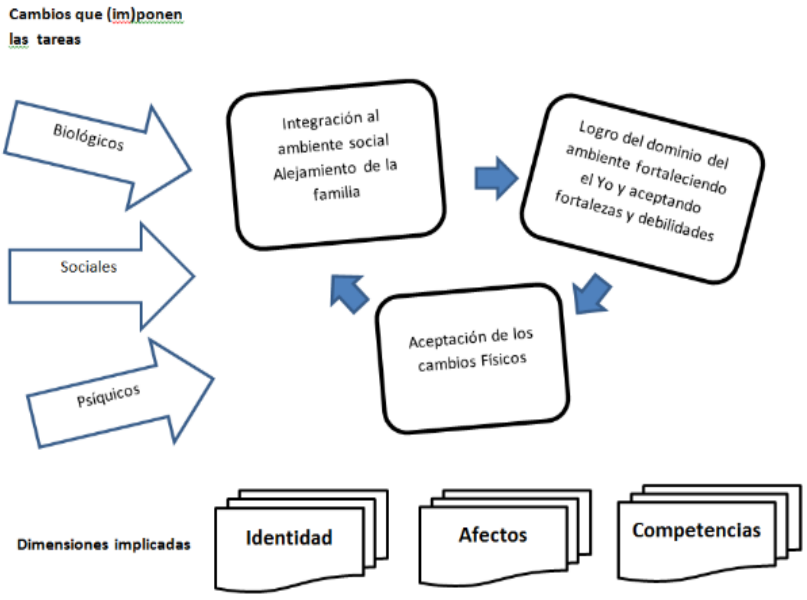
d. Capacidad de comprensión social y empatía: En diferente grados el niño es capaz de comprender y expresar lo que sienten los demás y lo que él siente

e. Autocontrol emocional: Existe la noción de que el niño es responsable y capaz hasta cierto punto de manejar sus emociones, evitando sentir culpa, o vergüenza o escondiendo sus sentimientos para manejarlos en privado y que hay una resistencia a las regresiones instaurada, lo que le impide utilizar mecanismos más infantiles, como por ejemplo el llanto y la pataleta.

f. Motivación de logro y locus de control interno: El niño ya posee un nivel de búsqueda de resultados, generando la necesidad de dominar habilidades y establecer metas para cumplirlas, siendo consciente en mayor menor grado de que es capaza de lograrlo por sí mismo.

g. Alejamiento de los padres: El niño ahora se centra en el grupo de pares el cual es el centro de sus afectos y es donde se define su interés y preocupación, dejando a los padres como una base segura de apoyo, pero pasando a un segundo lugar de importancia.

Estos tres tipos de cambios son los que originan las tareas que se deben cumplir en esta etapa.



Gráfica No. 2 Modelo de Tareas del Desarrollo Psicoafectivo en el periodo de Latencia
(Rojas Otálora, 2012, a partir de la adaptación del modelo de Espinosa, 2010)

Este modelo generó una serie de tareas y se muestran en las siguiente tablas.

Tabla. No 1 Tareas de Origen Biológico en Latencia

Orígenes de las Tareas	TAREAS	Temáticas
BIOLÓGICO	*Aceptación de los cambios físicos y su relación con la identidad*	
Crecimiento y maduración que implican el control y aceptación de un cuerpo que hay que dominar para a su vez dominar el ambiente (motricidad, habilidades perceptivas, coordinación, fortaleza, etc.)	Aceptación del cuerpo y su potencial para una expresión sexual madura	Cambios Físicos e identidad
Desarrollo de características sexuales secundarias que implican una sensualidad y sensibilidad que se asocian a la identidad sexual y a la experimentación de sensaciones y experiencias sexuales, las que a la vez requieren la aceptación y elaboración de estas vivencias.	Consolidación y ampliación de la identidad de género y estructuración del Yo	Cambios Físicos e identidad
Una apariencia física en proceso de cambio, que se relaciona con el punto anterior, pero que además centra el aspecto de la autoestima y el adecuado manejo narcicístico del yo corporal como instrumento del intercambio social.	Mejor manejo de la expresión de las emociones por medio de la expresión verbal controlando adecuadamente la expresión de estas a través de manifestaciones corporales.	Cambios Físicos e identidad

(Rojas Otálora, 2013)

Rojas Otálora, (2013)

Tabla. No 2 Tareas de Origen Social en Latencia

Orígenes de las Tareas	TAREAS	Temáticas
SOCIALES	*Integración al ambiente social separandose de lo familiar*	
Integración con los pares en los nuevos ambientes (escolares, vecindario, iglesias, clubes, etc.) y "otros" de referencia con los cuales compararme y buscar seguridad y aprobación	Ampliación del concepto de "Nosotros" tomando distancia de las figuras paternas	Aceptación del grupo e Identidad
Asimilación de ambientes estructurados normativamente (Escuela, horarios, disciplina) que requieren un ajuste, responsabilidad y autoregulación	El niño maneja de manera flexible su autoregulación y requiere menos de normas externas lo que le permite definir sus normas en diferentes contextos fuera del hogar	Aceptación del grupo e Identidad Diligencia vs. Inferioridad
Asunción de roles y en muchos casos de estereotipos por presión social, como lo planteaba Sullivan. El ser un varón o una niña implica una serie de expectativas que tienen diversos niveles de complejidad, desde la sociedad, la cultura, le región, hasta el barrio, la familia, el curso o el vecindario. Así mismo cuando se escogen habilidades, pasatiempos y aficiones, también se integra a roles (ser beisbolista, bailarina, pintor, coleccionista, etc.).	Las relaciones con los pares se dan a través de la evaluación de las diferencias y las comparaciones, más que por la búsqueda de igualdad que se daba en la latencia temprana	Aceptación del grupo e Identidad Diligencia vs. Inferioridad

Rojas Otálora, (2013)

(Rojas Otálora, 2013)

Tabla. No 3 Tareas de Origen Psíquico (1) en Latencia

Orígenes de las Tareas	TAREAS	Temáticas
PSIQUICOS (1)	*Logro del dominio del entorno fortaleciendo el Yo y aceptando características y debilidades*	
Autoevaluación o autoconcepto: el niño en el periodo de latencia media tiene una evaluación de si mismo que le indica cuales son sus capacidades y debilidades a nivel intelectual, de afectos y de dominio y fortaleza corporal, así como de su satisfacción con su imagen corporal	• La autovaloración se apoya en el nivel de logros obtenidos y el autocontrol derivado de estos • La autoestima y el equilibrio narcisista se manejan de forma más independiente de las figuras de autoridad que en la latencia temprana	Diligencia vs. Inferioridad Timidez e Inseguridad
Estructura normativa: en esta etapa ya existe una estructura de interiorización de normas que le genera el nivel de conciencia y culpa que manejan y dirigen su comportamiento (SuperYo)	• Aceptación y manejo de la nueva estructura psiquica, el SuperYo, logrando el equilibrio con el Yo y las exigencias del Ello • El Yo desarrolla más efectividad en el manejo de las exigencias del SuperYo y los impulsos derivados del Ello • Logro de mejor manejo de la angustia	Diligencia vs. Inferioridad Timidez e Inseguridad
Identidad de género: Hay claridad en su rol como participante de un género determinado	• Consolidación y ampliación de la identidad de género	Cambios Fisicos e identidad

(Rojas Otálora, 2013)

Rojas Otálora, (2013)

Tabla. No 4 Tareas de Origen Psíquico (2) en Latencia

Orígenes de las Tareas	TAREAS	Temáticas
PSIQUICOS (2)	*Logro del dominio del entorno fortaleciendo el Yo y aceptando características y debilidades*	
Capacidad de comprensión social y empatía: En diferente grados el niño es capaz de comprender y expresar lo que sienten los demás y lo que el siente	• Ampliación de habilidades sociales y mejora de imagen social	Diligencia vs. Inferioridad Timidez e Inseguridad
Autocontrol emocional: Existe la noción de que el niño es responsable y capaz hasta cierto punto de manejar sus emociones, evitando sentir culpa, o verguenza o escondiendo sus sentimientos para manejarlos en privado y que hay una resistencia a las regresiones instaurada, lo que le impide utilizar mecanismos más infantiles, como por ejemplo el llanto y la pataleta.	• Desarrollo del Yo y de la identidad	Diligencia vs. Inferioridad Timidez e Inseguridad
Motivación de logro y locus de control interno: El niño ya posee un nivel de búsqueda de resultados, generando la necesidad de dominar habilidades y establecer metas para cumplirlas, siendo consciente en mayor menor grado de que es capaz de lograrlo por sí mismo.	• Se estructura incipientemente el Ideal del Yo	Diligencia vs. Inferioridad Timidez e Inseguridad Aceptación del grupo e Identidad
Alejamiento de los padres: El niño ahora se centra en el grupo de pares el cual es el centro de sus afectos y es donde se define su interés y preocupación, dejando a los padres como una base segura de apoyo, pero pasando a un segundo lugar de importancia.	• Identificaciones se hacen más fuertes, internalizando modelos e idealizando a los pares y otras figuras adultas diferentes a los padres, cambiando las relaciones de objeto que se daban en los comienzos de la latencia	Diligencia vs. Inferioridad Aceptación del grupo e Identidad

(Rojas Otálora, 2013)

Rojas Otálora, (2013)

Este modelo de tareas se aplicó en la Elaboración y Validación de un Programa de Educación Psicoafectiva para Niños Escolarizados en periodo de Latencia, donde se evaluaron las tareas que se presentan en las tablas anteriores y que configuraban los temas del Desarrollo Psicoafectivo correspondiente a este periodo del desarrollo y que corresponde a la investigación doctoral del autor del presente trabajo (Rojas Otálora, 2013).

Argumentos

A partir de lo planteado se propone que los procesos de desarrollo en las diferentes etapas del ciclo de vida, así como sus diferentes dimensiones pueden ser evaluadas por medio de Modelos de Tareas como los enunciados.

Existen ventajas en los modelos de tareas dentro de las cuales se contempla el aspecto de que el desarrollo es algo interactivo y dialectico entre el individuo y sus contextos, por tanto, las tareas son procesos que comprometen al sujeto y no situaciones que le suceden como ser pasivo al sujeto.

Otras de las ventajas de este tipo de modelo son las siguientes:

- La estructuración de tareas permite definir con cierta precisión hitos del desarrollo
- Se facilita la evaluación rigurosa de estados del desarrollo de manera que combina características de los enfoque de investigación cualitativa (categorías) y cuantitativa (niveles y valores)
- Facilita la visión de Tareas complejas compuestas de otras más sencillas que permitan evaluaciones de tipo más sistémico e integral
- Las tareas definidas pueden integrar los nuevos conocimientos mejorando su precisión y consistencia.

Conclusiones

Se evalúa como un aporte a las herramientas de la investigación del desarrollo la revisión de los Modelos de Tareas, estableciendo las características del mismo y revisando los antecedentes desde los aspectos de la cultura tradicional como los ritos de pasos y las observaciones y costumbres y evaluando diversas teorías que de maneras más o menos detalladas utilizan este recurso y se presentan algunos modelos que detallan elementos para tomarlos como posibles modelos de aplicación en la evaluación del desarrollo.

Bibliografía

APA. (2010). *Diccionario Conciso de Psicologia.* Mexico: El Manual Moderno.

Ardila, A., & Ostrosky-Solís, F. (2008). Desarrollo Histórico de las Funciones Ejecutivas. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 1-21.

Emde, R. (1998). Yendo hacia adelante: las influencias integradoras de los proceoso afectivos en el desarrollo y en el psicoanalisis. *Psicoanalisis APDEBA Vol XX No. 3*, 473-516.

Erikson, E. (1982). *Infancia y sociedad.* Buenos Aires: Hormé.

Espinosa, H. D. (2010). Las tareas de la adolescencia: Una lectura de la adolescencia normal. *Clínica e Investigación Relacional*, 620-647.

Freedman, S. (1996). Role of Selfobject Experiences in Affective Development During Latency. *Psychoanalityc Psychology*, 101-127.

Goldberg, J. G. (1980). *Teoria de la mente.* Buenos Aires: Amorrortu.

Golse, B. (1987). *El Desarrollo Afectivo e Intelectual del Niño.* Barcelona : Masson.

Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo.* México: McGraw-Hill.

Rodulfo, R. (2005). *Estudios clínicos: del significante al pictograma a través de la práctica psicoanalítica.* Buenos Aires: Paidós.

Rojas Otálora, A. (2012). *Desarrollo psicoafectivo en el periodo de latencia modelo de tareas*. Barranquilla: Documento de Trabajo.

Rojas Otálora, A. (2013). *Pares e impares elaboración de un programa de educación psicoafectiva y evaluación de sus efectos sobre el desarrollo psicoafectivo en niños escolarizados de 8 a 10 años.* Barranquilla: Tesis Doctoral, Universidad del Norte.

Russo, A. R., & Galindo, J. I. (2013). *Psicoterapia Infantil La metafora como tecnica de devolucion.* Barranquilla: Universidad del Norte.

Russo, A. R., Galindo, J. I., Pacheco, K., & Ricardo, R. (2009). *Pisoton en Lorica. Una apuesta a la resignificacion de lo traumatico.* Barranquilla: Fundacion Universidad del Norte.

CAPÍTULO 25

EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA EDUCACION INTERCULTURAL

Lessy Gabriela Jakiwara Grández

Antecedentes

La Inmigración En España

España ha sido un "país de inmigración" entre las décadas del 1990 y el 2000 aunque tradicionalmente ha sido un país de emigración, situación a la que ha vuelto después de muchos años. Entre los motivos por los cuales se dio este proceso están las buenas condiciones de vida que tuvo en estas épocas en España y a "la economía sumergida" que en promedio era el 21% de toda la actividad económica española, que permitía la absorción de "de obra barata" y ofrecía "nichos laborales" que ocupaban las personas inmigradas en el servicio doméstico, la hostelería, la construcción y el trabajo agrícola.

Los lugares donde mayor cantidad de población inmigrada se concentraba en aquellas décadas eran las Comunidades de Madrid, Cataluña, Valencia, Murcia y Andalucía. La población que venía a España era población fundamentalmente joven en edad de trabajar y en edad fértil por lo que aumentó en esos años tasa de natalidad en España; esto pues trajo como consecuencia que las personas jóvenes reagruparon a sus familias lo cual planteó en su momento y plantea actualmente diversas cuestiones que son importantes para la convivencia pacífica.

La mayoría de inmigrantes son los marroquíes y los latinoamericanos; dentro de este colectivo eran mayoritarios los ecuatorianos, los colombianos, los peruanos y los dominicanos. Jakiwara (2003) afirma que dentro del colectivo de mayoritario de los latinoamericanos cada uno de ellos tiene sus propias sus cadenas migratorias así como sus motivaciones y sus formas de integración laboral y social en España y por las similitudes culturales y de idioma han tenido más facilidades para establecerse en España. La integración es un proceso mucho más fácil si la distancia cultural entre la sociedad de origen y la sociedad de destino es menor.

Los medios de comunicación social tanto la prensa escrita como la televisión han emitido una gran cantidad de noticias respecto a los inmigrantes y en junio de 2002 la inmigración se convierte en el tercer problema más importante para los españoles detrás del paro y el terrorismo; es decir, se da una valoración negativa a la inmigración fundamentalmente por efecto de los medios de comunicación de masas que suministran datos, imágenes y símbolos de manera tendenciosa en la

que se trata negativamente el fenómeno de la inmigración aunque desde el gobierno español se apuesta siempre por la integración de los nuevos vecinos.

La inmigración irregular ha sido una constante en la inmigración en España y ella ha sido alimentada por mafias que traficaban con seres humanos y que a su vez han generado y generan explotación y precariedad laboral, dificultades de adaptación psicológica y exclusión social lo que dificulta de manera especial el proceso de integración social. En 2003 existían 600, 000 inmigrantes en situación irregular según datos del Ministerio del Interior que pasaron a situación regular con "regularizaciones masivas" que convocó el gobierno para mejorar la estancia legal, laboral y económica de las personas que accedieron a estas regularizaciones.

El Gobierno Español realizó diversos intentos de integración social de los inmigrantes en España a través de programas de Integración Social de Inmigrantes entre ellos el Plan GRECO (Programa General de Regulación y Coordinación de la Extranjería e Inmigración) que buscaba entre sus objetivos combatir el racismo y la xenofobia, propiciar la convivencia pacífica y la búsqueda de integración de los jóvenes así como la preparación de personas que trataran directamente con la población inmigrada como la Guardia Civil; no ha sido el único pero sí el más conocido en su momento.

Discriminacion, racismo y xenofobia y su relación con los prejuicios y los estereotipos.

El encuentro entre personas de diferentes culturas trae consigo muchas veces discriminación que consiste en negar el acceso, las oportunidades y las posibilidades a personas o grupos en función de su origen, su cultura u otros factores derivados. Si bien este tipo de prácticas están negadas en la mayoría de las Constituciones de los países del mundo y de los Documentos Internacionales ratificados por los Estados; sin embargo en la vida cotidiana se dan actos discriminatorios, racistas y xenófobos en todo el mundo.

Hay diversos tipos de discriminación así tenemos que:

-La Discriminación Actitudinal.- Es la que se refiere a la discriminación a un grupo por el prejuicio que se siente hacia el mismo.

-La Discriminación Institucional.- Son los programas, políticas y posicionamientos institucionales que niegan la igualdad de derechos y oportunidades y/o dañan diferencialmente a ciertos miembros de un grupo.

El racismo en cambio es una relación social y no solamente un prejuicio que tiene bases teóricas pensadas por intelectuales, aunque es pre-político, hunde sus raíces en la economía, la cultura, la psicología social antes que en lo jurídico, por tanto es un fenómeno social total que se hace visible en formas de violencia, intolerancia, humillación y explotación. Además ofrece una base meritocrática para justificar la desigualdad, es decir, aduce la diferencia al mérito que puedan ostentar las personas y busca desaparecer la mezcla o el mestizaje entre las personas. El racismo es

un síntoma de desintegración social en una sociedad que tiene reacciones de violencia simbólica, social o física.

Existen diferentes tipos de racismo, así tenemos que:

El racismo Diferencialista.-Es el meta-racismo, el llamado "racismo sin razas" porque el tema que subraya no es la diferencia biológica sino las diferencias culturales, no postula la superioridad de unos grupos sobre otros sino las incompatibilidades entre las formas de vida moderna y las tradiciones.

El racismo Exclusivo.- Es el racismo de exterminio que trata de segregar y jerarquizar a las sociedades en sociedades superiores e inferiores, un concepto ya algo en decadencia teniendo en cuenta que se sabe que no hay culturas superiores o inferiores.

El racismo Inclusivo.- Es el racismo de opresión o explotación; tanto el racismo inclusivo y exclusivo se combinan en la vida real.

El racismo Teórico o Doctrinal.- Es el racismo intelectual, busca bases teóricas para justificar el racismo.

El racismo Espontáneo o Prejuicio Racista.- Está considerado como fenómeno de la psicología colectiva; otras veces se considera que forma parte de la estructura de la personalidad.

El racismo Interior.- Está dirigido contra una población minoritaria, también llamada xenofobia.

La xenofobia se concibe como un acto de solidaridad y lealtad hacia lo nacional que entra en competencia con lo extranjero que se encuentra dentro de sus fronteras; busca discriminar al foráneo, negándole los derechos y las posibilidades de integración en igualdad de condiciones que los nacionales, atenta en sí pues contra los derechos humanos y a la posibilidad de las personas de desarrollar su personalidad plenamente y contribuir con su esfuerzo y trabajo a la mejora de su entorno en una convivencia pacífica.

Todas las personas nacemos en una sociedad, en una familia y a partir de allí se da el proceso de socialización primaria, es la que se da en la primera infancia; es el proceso de internalización de roles, conductas y pautas de comportamiento que son necesarias para vivir en sociedad y es fundamentalmente un proceso vivencial y emocional. A través de la socialización se efectúa la construcción social de la realidad que se inicia en la familia. La socialización secundaria es un proceso mediante el cual se internalizan los demás espacios diferentes al de la familia, tiene menor carga emocional y se construye a partir de la socialización primaria; las instituciones sociales políticas, religiosas, y laborales son referentes en esta socialización.

Cuando una persona migra a otra sociedad y cultura distinta a su lugar de nacimiento se da un proceso de resocialización que es la internalización de pautas, roles y valores culturales en una sociedad distinta al que el individuo se ha socializado; tiene similitud con la socialización primaria por la carga afectiva que conlleva. Este proceso de resocialización es fundamental para las

poblaciones emigrantes en las sociedades de destino por ello las personas que llegan a un nuevo espacio reconstruyen su identidad, se resocializan y adquieren diferentes formas de reaccionar hacia la sociedad de acogida.

Para conocer la relación que existe entre discriminación, el racismo y la xenofobia tenemos que acudir al concepto de prejuicio de Arriaza (2013) quien afirma que:

Prejuicio es usualmente un juicio negativo a priori sobre una persona o grupo. Esto es así porque dichos juicios se formulan sin que exista suficiente conocimiento sobre la persona o grupo social. Más sería imposible prejuzgar sin contar con estereotipos. Estos alimentan y justifican los prejuicios. El estereotipo provee las imágenes y el prejuicio da la conclusión racionalizada." (p. 193)

Por otro lado respecto al estereotipo Malgesini y Giménez (2000) señalan:

Puede ser considerado como paso previo al prejuicio, que a su vez antecede a la discriminación. Se trata de una secuencia que va desde lo *cognitivo* (imagen estereotipada), a la actitud (el juicio previo preexistente) y de ahí al *comportamiento* (la conducta discriminatoria). Existe una gran variedad de estereotipos, prejuicios y tipos de discriminaciones raciales, étnicos, de género, de edad, de ocupaciones, de clase, etc." (p. 149).

Por ello la relación existente entre discriminación, racismo y xenofobia es evidente: estas conductas se alimentan de prejuicios y estereotipos que muchas veces terminan en conductas delictivas en casos extremos. Los estereotipos muchas veces son alimentados por los medios de comunicación social y principalmente por la televisión y la prensa escrita que ayudan a construir la realidad social en la que vivimos y generan a su vez prejuicios que son "juicios rápidos" que nos "ayudan" a relacionarnos con los "diferentes" a fin de simplificar la comunicación; lo que en realidad no nos permite conocer verdaderamente a las personas con las cuales entramos en contacto. Los prejuicios y estereotipos se dan constantemente en nuestras relaciones sociales y nos impiden un auténtico encuentro con las personas puesto que nos impiden ver la realidad tal cual es y que muchas veces no es cómo nosotros creemos antes de conocerla.

Objeto de estudio: la educación intercultural

Conceptos, objetivos y metas de la educación cultural: el desarrollo de valores y las competencias socioemocionales.

Como producto del proceso migratorio que hemos explicado previamente y las diferentes conductas que se dan en la sociedad española nos encontramos con población foránea en la sociedad y por ende en la escuela; los hijos de los inmigrantes llegados a España plantean un desafío al sistema educativo español y a los profesores; en este contexto se plantea el término de la Educación Intercultural que surge en la década de los 80 del siglo pasado. Al respecto (Saéz, 2006, p. 870) nos

dice que: “La educación intercultural parte del hecho sociológico de la existencia de diferentes grupos culturales, uno mayoritario y otro en minoría”.

Nos plantea por tanto la educación intercultural una realidad en la que en la escuela conviven grupos con distintos referentes culturales y en el que nos vamos a fijar más en lo que nos une que en lo que nos diferencia en la perspectiva intercultural propiamente dicha. Fue el antropólogo T. Hall quien utilizó el término “intercultural” en 1959 por primera vez para significar relación y diálogo.

Una de las metas principales de la educación intercultural es la adquisición de destrezas y actitudes intelectuales, sociales y emocionales que permitan una vida en una sociedad plural. Al respecto (Saéz, 2006, p. 872) señala que: “La meta fundamental de la educación intercultural es ayudar a los ciudadanos a construir su propia identidad y apreciar la de los otros.”

El objetivo principal de la educación intercultural es el aprendizaje de actitudes, conocimientos, destrezas y hábitos que permitan interrelacionarse en un mundo diverso; este es el mundo en el que vivimos actualmente e implica la construcción de un mundo que en el que se enseña a convivir en paz, por ello la educación intercultural es parte de una educación en valores.

La educación intercultural promueve valores como el respeto, la tolerancia, la convivencia pacífica lo cual favorece el desarrollo personal humano. Lo importante en la educación intercultural es la interacción y el conocimiento en un ambiente de respeto y tolerancia luchando contra los estereotipos y los prejuicios.

Se ha demostrado que cuando las personas de diferentes culturas se relacionan, se conocen, disminuyen los prejuicios, los miedos y la desconfianza entre sí, lo cual permite una mejor interrelación social. Al respeto (García Llamas, 2005, p. 95) nos dice que:

Los contextos en los que es posible la convivencia entre culturas y etnias permiten y favorecen la tolerancia y la amistad entre los miembros del grupo, por lo que, finalmente, es necesario que los procesos de enseñanza y aprendizaje permitan que los niveles de incertidumbre se reduzcan y aumente el protagonismo de los alumnos en la resolución de los conflictos de forma positiva. La resolución de conflictos es consustancial a las relaciones humanas; el proceso de solucionar los conflictos nos enriquece como personas.

El conflicto es un desacuerdo, lucha o pugna entre dos personas o grupos y tiene diversas fases:

-Primera fase: Cuando surgen las diferencias

-Segunda fase: Cuando se manifiestan las posiciones antagónicas.

-Tercera fase: Cuando se da la crisis y el enfrentamiento en sí.

Los conflictos pueden ser por objetivos, principios, valores y creencias; para solucionar los conflictos necesitamos desarrollar la empatía poniéndonos en el lugar del otro o de los otros y comunicarse adecuadamente en busca de acercar postura con una actitud adecuada

La comunicación es clave en este proceso, porque a través de ella podemos reconocer al otro y podemos comprenderlo, aunque a veces ello implique un esfuerzo y el camino no esté exento de dificultades, es un proceso que implica también un desarrollo personal mutuo de las personas implicadas en él. Por ello el desarrollo de las competencias socioemocionales requiere el desarrollo de una educación emocional muy importante en estos tiempos:

La educación emocional se convierte en un instrumento privilegiado para dar respuesta a algunos de los principales retos educativos actuales: el éxito escolar y la igualdad. Y esta igualdad, en el contexto educativo escolar, pasa, a su vez, al menos por dos dimensiones: a) la igual valoración y consideración entre las mujeres y hombres, niñas y niños y b) la igual valoración y consideración entre personas que proceden de diferentes culturas. Así, el éxito escolar, interculturalidad y equidad de género se convierten en tres objetivos fundamentales de la nueva educación" (Díe, L., L. Melero y J. Buades, 2012, p. 35)

La escuela forma parte de un subsistema dentro de un sistema social y debe formar en el alumno la capacidad de interactuar en medio de las diferencias culturales; dentro de la educación intercultural, la escuela tiene que ser inclusiva y que formar en los alumnos para una convivencia pacífica:

La escuela inclusiva y orientada a la diversidad debe tratar de que los alumnos aprendan estrategias que les permitan resolver los problemas de la vida diaria de forma cooperativa y solidaria, creando auténticos grupos de aprendizaje, y mejorar los procesos de aprendizaje ("autoaprendizaje") permanente que habrán de utilizar a lo largo de toda la vida. Por ello, se resalta más la importancia de la adquisición de técnicas y estrategias que de conocimientos. El objetivo es que la escuela actual evolucione hacia formas educativas en las que los estudiantes tengan cabida y que, además, reconozcan que todos somos diferentes y que esa característica de los seres humanos es realmente valiosa."(Garcia Llamas, 2005, p. 100).

La escuela reproduce las estructuras hegemónicas de la sociedad y las injusticias existentes en la sociedad, así lo demostró Paul Willis (1988) en su libro "Aprendiendo a trabajar; Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera" así como Pierre Bourdieu y Passeron en el libro "Los Herederos: Los estudiantes y la cultura" (2003) en los que demuestran que el sistema educativo reproduce las injusticias del sistema social y no promueve la movilidad social de los más aptos; es decir, que los hijos de los obreros siguen siendo obreros dentro del sistema de trabajo y la clase media y alta siguen manteniendo su posición y status en cada caso en general, aunque haya excepciones a esta regla.

Para el logro de la integración de los inmigrantes especialmente los más jóvenes que van a la escuela es muy importante la educación intercultural que potencie valores como la diversidad, la tolerancia, el respeto y la empatía entre otros.

Argumento principal: hacia el logro de la ciudadanía global

Integración y ciudadanía.

La integración de los inmigrantes es un proceso y existen diversas escuelas que proponen sus postulados teóricos respecto a ella, así tenemos que los sociólogos de la Escuela de Chicago proponen tres modelos de convivencia:

-Asimilación.-En este modelo el inmigrante se adapta a la sociedad receptora; a la cultura y a las costumbres para que de esta manera desaparezca su condición de "diferente" y la sociedad receptora lo acepte como un miembro más de la misma; la adaptación y el esfuerzo en este caso lo tiene que hacer la población inmigrante; los que provienen de países menos desarrollados son los más proclives y tienen más predisposición psicológica a asimilarse porque están bajo el impacto cultural.

Melting Pot.- Este modelo implica la fusión de nativos o autóctonos y las minorías en la creación de una nueva sociedad, cuyo resultado traería la combinación de razas, en busca de una pertenencia a cada uno de los miembros de las culturas en la construcción de una nueva sociedad.

Pluralismo Cultural.-Según este modelo ni los nacionales ni los inmigrantes quieren perder sus señas de identidad, la adaptación entonces se da sobre la base de valores que todos comparten para tener una convivencia pacífica y enriquecedora evitando la fragmentación social.

El pluralismo cultural surgió como un nuevo paradigma de gestión de la diversidad sociocultural partiendo de la valoración positiva de la misma basada en lo no discriminación por motivos de raza, cultura, origen, nacionalidad, lengua, religión así como la aceptación de las diferencias etnoculturales; se opone al racismo, al *apartheid*, segregación, xenofobia y rechaza los modelos de integracionismo como la asimilación o fusión cultural. Las versiones surgidas del pluralismo se dividen en multiculturalismo o neoplurarismo según Sartori y el interculturalismo.

La multiculturalidad genera tensiones y posiciones al respecto; unos hablan a favor y otros en contra de ella; se habla del derecho a la diferencia, sin embargo, la diversidad es un hecho en sí que requiere políticas de integración y convivencia sin que ello signifique una homogeneización a favor de la cultura o culturas dominantes porque el mundo perdería la riqueza cultural que posee.

De la gestión de la diversidad depende muchas veces la integración y el desarrollo de las sociedades actuales que con el fenómeno de la globalización el mundo es cada vez más pequeño y está más interconectado.

La integración es el proceso por el cual las personas inmigradas se resocializan en el país de acogida y se integran en la vida económica y social de manera paulatina. La integración es un proceso bidireccional de acomodo y adaptación mutua de los inmigrantes en la sociedad de acogida y de los autóctonos en relación con los inmigrantes. Es el proceso de una nueva cultura pero manteniendo la cultura del lugar de procedencia; abarca aspectos psicológicos, sociológicos,

políticos y culturales.Al respecto Malgesini y Giménez señalan que: “La integración se relaciona directamente con la adquisición de derechos de ciudadanía y, por tanto, con la primacía del Estado dentro de este proceso.” (p 301). Y de esta manera la ciudadanía es muy importante en el proceso de integración: “La ciudadanía no se convierte en una condición puramente legal y abstracta, sino que sirva como vía participativa para la integración y la convivencia dentro de sociedades democráticas multiculturales” (Malgesini G. y C. Giménez, p. 302).

Para Marshall la ciudadanía es el conjunto de derechos civiles, políticos y especialmente sociales afirma que la ciudadanía genera desigualdad social; señala que antes libertad y ciudadanía eran términos intercambiables y la divide de la siguiente manera:

-Ciudadanía Sustantiva.- Implica alguna forma de participación en asuntos del gobierno.

-Ciudadanía Civil.-Son los derechos necesarios para la libertad individual como la libertad de la persona, de expresión, de pensamiento, de religión, derecho a la propiedad y a la justicia.

-Ciudadanía Política.- Se refiere a la participación en la vida política del país.

-Ciudadanía Social.-Está referida a la seguridad y al bienestar.

Según Clarke, la ciudadanía se divide en:

-Ciudadanía Activa.- La que se ejercita con los derechos que se adquiere a través de la misma.

-Ciudadanía Pasiva.- Se da cuando se ejerce la ciudadanía activa, esta es la ciudadanía jurídica que no se ejercita.

Aunque hay diversos concepciones de ciudadanía; existe una forma de ciudadanía que no implica exclusión teniendo en cuenta la nacionalidad; se propone el término ciudadanía social a fin de evitar la utilización política del Estado-Nación que excluye a gran parte de la humanidad.

Carlos Giménez Romero, antropólogo y sociólogo español señala más bien que entre los individuos y grupos diferenciados existen más cosas en común por cuestiones de género, edad, clase; estas similitudes no se deben olvidar y propone más bien resaltar las cosas en común, es lo que ha llamado interculturalidad; es decir, la interculturalidad respeta la diferencia pero trabaja sobre lo común para mejorar la convivencia; es un método para llegar al diálogo y a una convivencia pacífica.

La medición de la integración tiene diversos enfoques e indicadores según sean las Escuelas que las midan, así tenemos que existen enfoques jurídico-político, enfoque psicosocial, estructural-funcionalista, interaccionista entre otros.

Para medir la integración de una persona o colectivo habría que tomar en cuenta el acceso a diversas situaciones como el jurídico-legal, laboral, familiar (estar en posesión del permiso de trabajo y residencia, tener reagrupada a su familia), residencial (no vivir en *ghettos*), tener acceso a la educación, la atención sanitaria y a una sana convivencia.

Para promover la integración se requiere combatir en primer lugar la discriminación y los prejuicios sociales que son alimentados por los estereotipos, el racismo y la xenofobia en todas sus formas a través también de la educación intercultural que busque una escuela inclusiva.

Según Carlos Giménez Romero, la integración desde el punto de vista cultural para el inmigrante tendría en consideración los elementos culturales que trae consigo y los que asume en la sociedad de destino, creando de esta manera una nueva cultura, diferente pero no por ello menos rica y valiosa.

Lo multicultural implica la vida en sociedad de diversas culturas. Lo intercultural indica interrelación, intercambio y lo transcultural implica movimiento, el paso de una situación a otra. Lo transcultural implicaría lo que es común a todas las personas. Así tenemos que:

Una mirada transcultural supone que los elementos identificatorios más comunes que ahora alimentan nuestras identidades (lengua, religión, cultura, etc.) pasan a ser posibilidades de identificación no definitivos, lo cual exige, ciertamente, todo un esfuerzo para "desvestirlos" de su fuerza identitaria que en la actualidad poseen" (Alsina, M., Medina, P., 2013, p.83).

Lo transcultural implica un cierto cambio, una adquisición de una nueva cultura y el desarraigo de la cultura de procedencia con la consiguiente creación de un nuevo fenómeno cultural, una hibridación o una mezcla de culturas en la persona que vive este proceso transcultural y que es fruto de muchas relaciones interculturales en un mundo diverso.

La integración de los inmigrantes así pasaría a ser real cuando tengan los mismos derechos que los autóctonos en un proceso progresivo que culminaría con la adquisición de la ciudadanía de derecho y que se refleje en una igualdad de oportunidades en el acceso al trabajo, a la vivienda, a la educación y a la salud así como en la construcción de una sociedad mejor que se refleje en una convivencia pacífica y en relaciones en la que prime el respeto mutuo, la tolerancia y la empatía. Esto implicaría tener una mirada transcultural en este mundo diverso y en cambio.

Conclusiones

La educación intercultural forma parte de la educación en valores que necesita el mundo actual que está en constante cambio y movimiento; un mundo que las identidades tienden a ser híbridas como producto del gran avance tecnológico y cobertura de los medios de comunicación y las redes sociales. Además ésta ayuda al desarrollo de habilidades y destrezas para la vida pues supone el desarrollo de la tolerancia, el respeto mutuo, la resolución de conflictos y la empatía entre otras cualidades que son además importantes para la convivencia pacífica.

La educación intercultural ayuda a la aceptación tanto de uno mismo y de los demás en un plano de igualdad valorando el valor de la diversidad de procedencias y culturas; buscando siempre lo que nos une; el mundo ha girado desde lo multicultural a lo intercultural y desde lo intercultural hacia lo

transcultural entendiendo esto como un avance pues implica poner la vista en la persona por encima de identidades estáticas e inmóviles y teniendo en cuenta que la integración es un proceso lento muchas veces, no exento de dificultades pero en el que tienen que involucrarse tanto los foráneos como los autóctonos a fin de conseguir una convivencia pacífica y contribuir juntos al desarrollo de la sociedad en la que nos ha tocado vivir.

Bibliografía

Aguado, M.T., *La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones*. Disponible en www.cnice.mecd.es/interculturanet/archivos/eintercultural.rtf en marzo de 2015.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (2003). *Los Herederos: Los Estudiantes y la Cultura*, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Centro de Investigaciones Sociológicas, Bárometro de Junio de 2002, Madrid-España.

Del Canto, A,, Cleminson, R,,. Gordo, A., Muñoz, A., (Coords.), (2002). *La educación intercultural, un reto en el presente de Europa,* Madrid: Dirección General de Promoción Educativa.

Díe, L. (Coord), (2012), *Aprendiendo a ser Iguales: Manual de Educación Intercultural*. Disponible en www.fundacionbancaja.es//archivos/publicaciones/MANUAL_EDUCACION_af_2.pdf Disponible en abril de 2016.

García, J.L., (2005). Educación Intercultural. Analisis y Propuestas. *Revista de Educación* 336, 89-. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_06.pdf

Jakiwara, L.G., (2003). *La integración social y el acceso a la ciudadanía de los inmigrantes de "Segunda Generación" en la Comunidad de Madrid* .Tesina para optar a la suficiencia investigadora en la Universidad Complutense de Madrid.

Malgesini, G., Giménez, C., *(2000). Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad.* Madrid: Conserjería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Marshall, T., Bottomore, T., (1998). *Ciudadanía y clase social*, Madrid: Alianza Editorial.

Martínez, U., (1997), *La integración social de los inmigrantes extranjeros en España*, Madrid: Editorial Trotta S.A.

Rodrigo, M. (1999), *Comunicación Intercultural,* Barcelona: Editorial Anthropos.

Saéz, R., (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación* 339, 859-881. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a37.pdf

Soriano, E., (Ed.), (201 3). *Interculturalidad y Neocomunicación*, Madrid: Editorial La Muralla.

Todd, E., (1996*), El destino de los inmigrantes: Asimilación y Segregación en las sociedades* occidentales. Barcelona: *Tus Quets* Editora.

Touriñan, J.M., (Dir.), (2008). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*, La Coruña: Editorial Netbiblo S.L.

Wallerstein, I., Balibar, E., (1991). *Raza, Nación y clase*, Madrid: IEPALA.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Ediciones Akal.

CAPÍTULO 26

EDUCACIÓN, EMOCIONES Y SALUD

Magdalena Gómez-Díaz; María Soledad Delgado-Gómez; Rosario Gómez-Sánchez

Introducción

De entre todos los procesos psicológicos que inciden en la salud y enfermedad, las emociones son, sin duda, uno de los más relevantes. Habitualmente se entiende por emoción una experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo.

En esta última década la ciencia se está centrando en demostrar cómo influyen las emociones de modo decisivo en la adaptación del individuo a su medio y cómo la expresión o inhibición de las mismas influyen en su proceso de salud-enfermedad.

La educación en los sentimientos, es decir, enseñar al sujeto que aprenda a manejar cómo se siente y qué piensa y cómo le afectan los acontecimientos que ocurren a su alrededor; cómo discrimina y diferencia los sucesos que son realmente importantes para él; así como mostrarle como dirige su atención a las emociones, tanto positivas como negativas; y cómo es su nivel de regulación afectiva y el grado de tolerancia que presenta ante las situaciones de estrés y crecimiento ante la frustración; es una necesidad que debería integrarse en el programa de las actividades educativas y, además, mejoraría los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiría prevenir la aparición de conflictos, así como la resolución de desacuerdos, permitiría también elevar el nivel de competencia socio-emocional, y mejoraría en las habilidades relacionales, en las capacidades emocionales y en el equilibrio personal.

Salovey y Mayer, en 1990, acuñaron el término de *Inteligencia Emocional* (en adelante IE), y lo hicieron para referirse a la capacidad de las personas para procesar información relacionada con las emociones; sería la habilidad para razonar sobre las emociones y la capacidad potencial de las mismas para mejorar y guiar el pensamiento. Consideran que es un tipo de inteligencia, distinta del resto, que permite el uso adaptativo de dichas emociones.

Gohm y Clore (2002) demostraron ampliamente los efectos beneficiosos de incorporar la información emocional en lo cotidiano de la vida de las personas, influyendo en la elaboración de juicios, toma de decisiones e interacciones sociales más positivas. El hecho de obtener información de nuestras emociones nos permite reflexionar y tomar decisiones en base a ellas, pudiendo disminuir la intensidad emocional, y facilitando la posterior regulación (Salguero & Iruarrizaga, 2006).

Por tanto, a mayor IE, mayor adaptación de la persona a los acontecimientos, positivos y negativos, del día a día, lo cual repercutirá en una mejor percepción personal sobre su calidad de vida (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005). Este bienestar emocional y la capacidad de regular las emociones también está relacionado con los niveles de ansiedad vividos por el sujeto, la predisposición o no a sufrir depresión según los niveles de estrés percibido, la satisfacción vital, la percepción de la salud y regulación del dolor físico, la capacidad de afrontamiento de acontecimientos traumáticos, etc.

La influencia de las emociones en la salud

Las emociones son importantes en la toma de decisiones y ayudan a seleccionar la mejor y la más rápida de las soluciones. Las emociones serían, según Palmero y Fernández-Abascal (1998), procesos que se activan cada vez que el organismo detecta algún peligro o amenaza a su equilibrio. La respuesta emocional, como hemos indicado anteriormente, es multifactorial, se compone de una experiencia subjetiva o sentimiento, una expresión corporal o comunicación no verbal, una tendencia a la acción o afrontamiento, y unos cambios fisiológicos que dan soporte a todo lo anterior, mediado a su vez por la cultura y el aprendizaje. En la figura 1 podemos ver cómo funciona un proceso emocional según Fernández-Abascal y Palmero (1999).

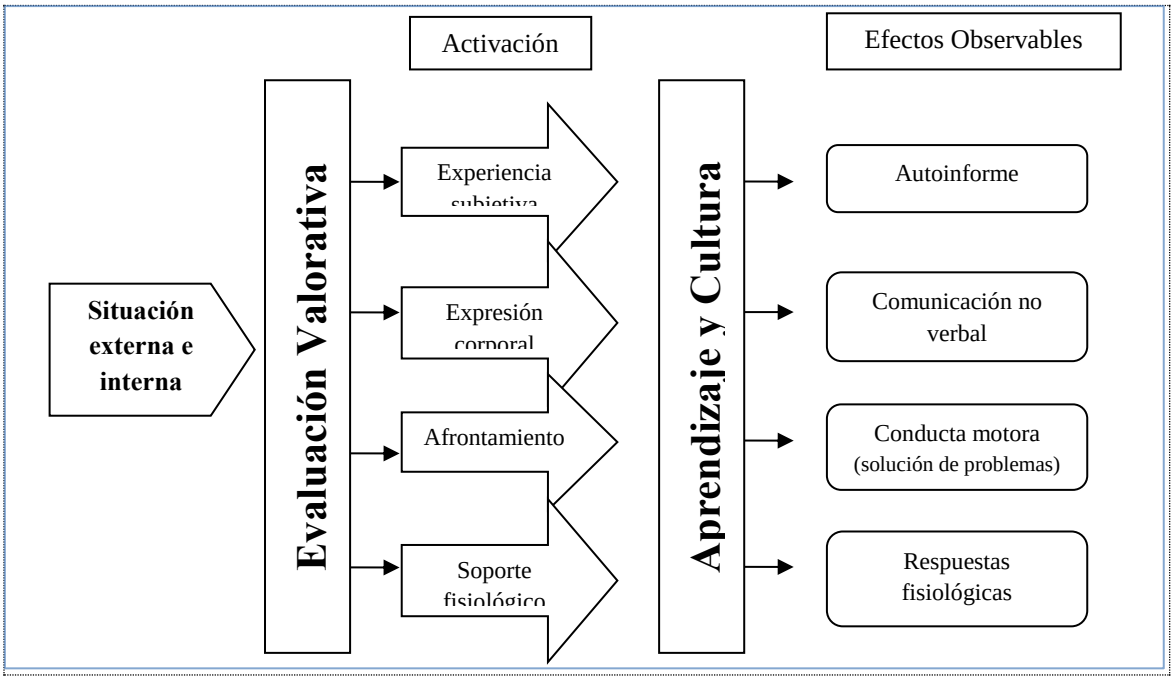


Figura 1. Representación del proceso emocional (Fernández-Abascal y Palmero, 1999).

Según Schmidt-Atzert (1985) lo que expresamos y sentimos durante una reacción emocional, se puede clasificar en base a tres ejes o dimensiones: placer-desagrado (según provoquen sensaciones agradables o desagradables), intensidad (pueden ser más o menos intensas) y grado de control (según cómo las controlamos en mayor o menor grado).

Se distingue entre emociones *negativas*, que producen una experiencia emocional desagradable (ira, rabia, tristeza, por ejemplo), y *positivas*, aquellas que generan una experiencia agradable (alegría, felicidad, amor, etc.). Las primeras pueden influir de modo negativo en nuestra salud, mientras que las segundas la potencian (Martínez-Sánchez & Fernández Castro, 1994).

Tabla 1. Funciones de las Emociones Positivas vs. Emociones Negativas

Emociones Positivas	Emociones Negativas
• Potencian la salud, el bienestar. • Favorecen: el desarrollo personal; un adecuado afrontamiento ante la adversidad (resiliencia); la creatividad; el éxito académico y profesional; las relaciones; el altruismo; las prácticas saludables, etc. • Reducen los efectos del estrés y facilitan su afrontamiento.	• Favorecen la supervivencia y seguridad, siendo necesarias y adaptativas. • Debilitan el sistema inmunológico. • Reducen las opciones de respuesta ante un problema.

Fuente: Gómez Díaz (2016).

Respecto a las emociones negativas y las reacciones emocionales que provocan, y su relación con los trastornos de salud, la ansiedad es la que más estudios ha generado (Cano-Vindel & Miguel-Tobal, 1994). La segunda emoción negativa más estudiada sería la ira, sobre todo por su relación con los trastornos cardiovasculares (Miguel-Tobal, Casado, Cano-Vindel, & Spielberger, 1997). En último lugar, la tristeza como emoción natural, y como la generadora de la depresión como patología, la cual se suele presentar, por lo general, con altos niveles de ansiedad (Pressman, & Cohen, 2005).

La valoración de las experiencias y la respuesta ante las mismas

La forma como se valore el medio influirá de manera notable en el tipo de respuesta de afrontamiento del organismo, y ésta estará a su vez influida por nuestra biografía y experiencias pasadas. Es decir, ante una determinada situación nos podemos sentir asustados, valientes u optimistas, según la evaluación que hagamos de nuestros propios recursos para afrontarla.

Esta evaluación implica, por un lado, una búsqueda cognitiva de las opciones de afrontamiento disponibles y, por otro, sobre las posibilidades de éxito de cada alternativa a la hora de enfrentarse al estresor, siendo éste toda condición ambiental que genera estrés, porque produce una alteración en el funcionamiento psicológico y somático del organismo, alterando su equilibrio.

Por tanto, el estrés lo podríamos definir como una respuesta general del organismo ante demandas internas o externas, que en principio podrían resultar como amenazantes. Sería una respuesta adaptativa que puede resultar beneficiosa para mantener o incrementar la salud, ya que moviliza a las personas para buscar soluciones útiles que contribuyen a su bienestar. Sin embargo, un exceso

cuantitativo o cualitativo de estrés aumenta la vulnerabilidad del organismo ante las enfermedades (Sandín, Chorot, Santed, & Jiménez, 1995).

Un estilo de respuesta represor ante situaciones amenazantes, es decir, aquel que manifiesta escasez de respuestas emocionales negativas, como la ira en situaciones de ofensa o la tristeza en situaciones de pérdida, es considerado como el más perjudicial, ya que estos individuos mostrarán una alta activación fisiológica, mayor en las respuestas involuntarias, como las respuestas electrodérmicas y la tasa cardíaca, y después en respiración y tensión muscular. Es decir, las respuestas fisiológicas activadas y los órganos implicados dependen del tipo de estímulo estresor y de la valoración que de él hace la persona, así como de la búsqueda de una solución. Si la respuesta de estrés provoca una activación fisiológica excesivamente intensa, repetida o duradera, se produce un agotamiento de los recursos y un desgaste excesivo de los órganos diana, y se propicia la aparición de trastornos psicofisiológicos o psicosomáticos asociados, mediados por la predisposición o vulnerabilidad de tipo constitucional del sujeto (Labrador, 1992).

Todo lo anterior implica, por un lado, que pueden generarse cambios en su sistema inmune, lo cual influye directamente en el proceso de salud-enfermedad, generando cierta inmunodepresión; y por otro, que se estén eliminando modos de conducta más saludables, porque si se eliminan algunas emociones negativas, como ocurre en este caso, se criba también el que se produzca lo que ocurre de modo natural en individuos con estilos de afrontamiento más beneficiosos, como sería el buscar emociones positivas y huir de las negativas. Por ejemplo, la supresión de la ira parece estar asociada con la depresión y los síntomas somáticos de los pacientes con trastornos somatomorfos (Koh, Kim, Kim, & Park, 2005).

Aunque son pocos los trabajos que han estudiado la relación que se produce entre IE y dolor (Fernández-Berrocal & Extremera, 2003), sí se ha podido llegar a demostrar que prestar demasiada atención a nuestros sentimientos, sin el correspondiente proceso complementario de discriminar y regular los mismos, hace que haya una mayor información sobre los síntomas físicos.

La distracción mental también ha demostrado beneficiar la regulación emocional porque disminuye el nivel de ansiedad (disminución de la actividad de la amígdala) y aumenta la activación neuronal de regiones prefrontales y parietales; aspecto que favorece la potenciación del control cognitivo (McRae et al., 2010).

Ray et al. (2005) han encontrado cómo la rumiación cognitiva (centrarse en aspectos negativos de sí mismo o interpretación negativa de la propia vida) promueve los mecanismos del afecto negativo mediante una mayor activación de la amígdala.

Los sujetos que presentan somatizaciones se sienten menos activados ante los estímulos de valencia hedónica positiva, es decir, se implican menos con estímulos positivos o agradables (Kaffenberger et al., 2010; Minati et al., 2009; Nikolova, Fellbrich, Born, Dengler, & Schröder, 2011; Sánchez-

García, Martínez Sánchez, & van der Hofstadt, 2011). Por el contrario, presentan una tendencia a valorar los estímulos negativos y neutros como más negativos (Nikolova et al., 2011). La afectividad negativa parece predisponer a la presentación de somatizaciones (Koh, Kim, Kim & Park, 2005; Sánchez García et al., 2011; Waller & Scheidt, 2004), pareciendo influir una peor imagen corporal (Granot & Lavee, 2005). Los procesos atencionales también están implicados en las somatizaciones, muestran asimismo un sesgo negativo con mayor atención a los estímulos amenazantes, manifestando una hipersensibilidad a estos (Arrais et al., 2010; Lautenbacher et al., 2010).

Ha sido bien demostrado que los individuos con trastornos del estado de ánimo como la ansiedad y la depresión muestran un sesgo atencional hacia la información negativa ya que estos individuos tienen dificultad para desconectar la atención de tales estímulos (Koster, DeRaedt, Goeleven, Franck, & Crombez, 2005; Mogg, Holmes, Garner, & Bradley, 2008).

Cabe preguntarse, por tanto, qué es característico de la somatización. Puede especularse que posiblemente no tanto la especificidad de los procesos implicados, sino que éstos están promovidos por molestias físicas, al menos en inicio. Las secuelas físicas de un acontecimiento traumático (por ejemplo, una hernia discal consecuencia de un accidente de tráfico), la preocupación por un síntoma somático indicador de activación frente al estrés (por ejemplo, sudoración) o la amenaza que representa el diagnóstico de un trastorno crónico asociado a síntomas limitadores (por ejemplo, dolor en fibromialgia), pueden convertir a un síntoma físico en el principal desencadenante de un estado emocional negativo. A partir de ese desencadenante aparece el desinterés por los estímulos positivos, una visión más negativa de los estímulos desagradables, el sesgo atencional, la evitación y la dificultad para la distracción del síntoma; procesos que son desarrollados ante el estímulo amenazante, que es el propio cuerpo. Procesos estudiados tanto en población sana como clínica, tales como la reevaluación, las expectativas, las creencias y la afirmación o negación del propio estado pueden tener bastante que ver con la dificultad para desatender los síntomas y disminuir la angustia.

Educación Emocional Intercultural

Cuando hablamos de Educación, es imprescindible mencionar la necesidad de estudiarla, abarcarla desde la diversidad. El enfoque educativo no puede ir en una única dimensión, ya que debe tener un carácter integral considerando la diversidad de valores de que dispone. Por tanto, entendemos que es primordial que exista un contacto entre culturas, y que la praxis educativa esté basada en una serie de principios que la hagan merecedora de esa diversidad intercultural: respeto, aceptación, equidad, tolerancia, comunicación, convivencia emocional. etc., es decir, una educación que nos ayude y enseñe a vivir en sociedad y en esa diversidad cultural en la que estamos inmersos. Es

evidente que para vivir en dicha sociedad, necesitaremos ayuda y, la Educación, nos la puede dar. Porque al trabajar en Educación, hablamos también de un beneficio emocional para la persona, ya que se desarrollará de forma interdisciplinar y transversal, teniendo en cuenta, el considerar este beneficio emocional como proyección hacia la sociedad. Esto nos lleva a pensar en determinados retos que afrontar, en determinadas variables a tener en cuenta, y para ello, necesitaremos buscar estrategias para afrontar estos retos desde la comunicación.

La Educación Emocional (que es el ámbito educativo de la Inteligencia Emocional) según Bisquerra, es un proceso de enseñanza que trata de otorgar a los alumnos competencias emocionales que les aporten bienestar y recursos para la vida. Algunos de los objetivos de la Educación Emocional son (Bisquerra, 2012):

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Denominar a las emociones correctamente.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Subir el umbral de tolerancia a la frustración.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir.

Aunque cada vez se tiene más en cuenta la Educación para la Salud, se necesita más formación no sólo para nuestros alumnos sino también para que nuestros profesores puedan transmitir las herramientas necesarias para una adecuada salud física y/o emocional (Salvador Llivina, Suelves Joanxich & Puigdollers Muns, 2008).

Consideramos muy importante, que desde el colegio se forme para ayudar al niño y/o adolescente a ir superándose, a obtener un bienestar socio emocional que le ayude a una convivencia y aceptación de sí mismos y de los demás. Por lo que consideramos muy importante que se sienten las bases del bienestar emocional desde las aulas docentes en el proceso de aprendizaje, potenciando el trabajo socioeducativo también en las universidades.

El poder regular nuestras emociones, nos ayudará a desarrollar una IE que nos ayudará durante nuestra vida, y nos proporcionará, como hemos mostrado, bienestar físico y/o emocional. También es necesario que incluyamos el concepto de resiliencia, también relacionado con la IE, ya que consideramos que es una forma de conducta que va a ayudar al niño en todos sus ámbitos y en cualquier cultura. La resiliencia podemos considerarla como la capacidad para afrontar situaciones adversas de la vida y aprender de ellas, y este tipo de situaciones las vamos a encontrar en todas las culturas. Existe una relación entre la resiliencia y determinados factores personales del ser humano,

por la cual el tipo de afrontamiento ante las adversidades de la vida dependerá de la forma que el ser humano tenga de actuar y adaptarse a su medio.

Block y Kremen (1996) estudiaron que las personas con emociones positivas afrontaban la vida de modo más enérgico y optimista. Henderson y López-Zafra (2003) propusieron que para lograr bienestar emocional se deben adquirir competencias y facultades de eficacia propia. Y para ello, señalaron una serie de pasos para llevar a cabo este proceso:

- Enriquecer vínculos.
- Fijar límites claros.
- Enseñar habilidades para la vida.
- Brindar afecto y apoyo.

Es por ello, nuestro interés de que el bienestar emocional sea una cuestión a tener muy en cuenta y se trabaje en los espacios educativos y familiares con un papel muy activo, donde se vayan adquiriendo herramientas emocionales, sociales y académicas para poder enfrentarse a los avatares que les deparará la vida y poder protegerse, es decir, ir creando en ellos un patrón de personalidad resiliente.

Bibliografía

Arrais, K.C., Machado de Sousa, J.P., Trzesniak, C., Santos Filho, A., Ferrari, M.C., Osório F.L., Crippa, J.A. (2010). Social anxiety disorder women easily recognize fearfull, sad and happy faces: the influence of gender. *Journal of Psychiatry Research, 44,* 535-540.

Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La Inteligencia Emocional en la infancia y la adolescencia* (pp.24-35). Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.

Block, J., & Kremen, A.M. (1996). IQ and ego-resiliency: conceptual and empirical connections and separateness: *Journal of Personality and Social Psychology, 70,*349-361

Cano-Vindel, A., & Miguel-Tobal, J.J. (1994) (eds.), Psicología, Medicina y Salud. *Ansiedad y Estrés, 0*.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés, II,* 101-122.

Fernández-Abascal, E.G., & Palmero, F. (1999). Emociones y salud. En E.G. Fernández-Abascal y F. Palmero (Coord.), *Emociones y Salud* (pp. 5-18). Barcelona: Ariel.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2003). Educar en inteligencia emocional. *Tamadaba, 6,* 4-5.

Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56,* 218-226.

Fredrickson, B. (2009). *Positivity.* New York: Crown.

Gohm, C.L., & Clore, G.L. (2002). Four talent trait of emotional experience and their involvement in attributional style, coping and well-being. *Cognition and Emotion, 16,* 495-518.

Gómez Díaz, M. (2016). Psicología positiva y bienestar psicológico. En P. Sánchez Cobarro, M. García Gómez, M. Gómez Díaz, R. Gómez Sánchez & M.S. Delgado Gómez (Coord.), *Bienestar emocional* (pp. 17-38). Madrid: Dykinson.

Granot, M., & Lavee, Y. (2005). Psychological factors associated with perception of experimental pain in vulvar vestibulitis syndrome. *Journal of Sex & Marital Therapy, 31*, 285-302.

Henderson, N., & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Jiménez, M.I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología, 41*(1), 69-79.

Kaffenberger, T., Brühl, A.B., Baumgartner, T., Jäncke, L., & Herwig, U. (2010). Negative bias of processing ambiguously cued emotional stimuli. *Neuroreport, 21*, 601-605.

Koh, K.B., Kim, D.K., Kim, S.Y. & Park, J.K. (2005). The relation between anger expression, depression, and somatic symptoms in depressive disorders and somatoform disorders. *The Journal of Clinical Psychiatry, 66*, 485-491.

Koster, E.H.W., DeRaedt, R., Goeleven, E., Franck, E., & Crombez, G. (2005). Mood-Congruent Attentional Bias in Dysphoria: Maintained Attention to and Impaired Disengagement From Negative Information. *Emotion, 5*, 446-455.

Labrador, F. (1992). *El estrés. Nuevas técnicas para su control.* Madrid. Temas de Hoy.

Lautenbacher, S., Huber, C., Schöfer, D., Kunz, M., Parthum, A., Weber, P.G., Sittl, R. (2010). Attentional and emotional mechanisms related to pain as predictors of chronic postoperative pain: A comparison with other psychological and physiological predictors. *Pain, 151*, 722-731

Lykken, D.T. (2000). *Las personalidades antisociales*. Barcelona: Herder.

Martínez-Sánchez, F., & Fernández Castro, J. (1994). Emoción y salud. Desarrollos en psicología básica y aplicada. Presentación del monográfico, *Anales de psicología, 10*, 101-110

McRae, K., Hughes, B., Chopra, S., Gabrieli, J.D., Gross J.J., & Ochsner K.N. (2010). The neural bases of distraction and reappraisal. *Journal of Cognitive Neuroscience, 22*, 248-262.

Miguel-Tobal, J.J., Casado, M.I., Cano-Vindel, A., & Spielberger, C.D. (1997). El estudio de la ira en los trastornos cardiovasculares mediante el empleo del Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo- STAXI, *Ansiedad y Estrés, 3*, 5-20.

Minati, L., Jones, C.L., Gray, M.A., Medford, N., Harrison, N.A., & Critchley, H.D. (2009). Emotional modulation of visual cortex activity: a functional near-infrared spectroscopy study. *Neuroreport, 20*, 1344-1350.

Mogg, K., Holmes, A., Garner, M., & Bradley, B.P. (2008). Effects of threat cues on attentional shifting, disengagement and response slowing in anxious individuals. *Behaviour Research and Therapy, 46*, 656-667.

Nikolova, Z.T., Fellbrich, A., Born, J., Dengler, R. & Schröder, C. (2011). Deficient recognition of emotional prosody in primary focal dystonia. *European Journal of Neurology, 18*, 329-336.

Palmero, F., & Fernández-Abascal, E.G. (1998). Procesos emocionales. En F. Palmero & E.G. Fernández-Abascal (eds.), *Emociones y adaptación*, Barcelona: Ariel.

Pressman, S.D. & Cohen, S. (2005). Does positive affect influence health? *Psychological Bulletin, 131:* 925-971.

Ray, R.D., Ochsner, K.N., Cooper, J.C., Robertson, E.R., Gabrieli, J.D. & Gross, J.J. (2005). Individual differences in trait rumination and the neural systems supporting cognitive reappraisal. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience, 5*, 156-68.

Salguero, J.M., & Iruarrizaga, I. (2006), Relaciones entre Inteligencia Emocional Percibida y emocionalidad negativa: Ansiedad, ira y tristeza/depresión. *Ansiedad y Estrés 12 (2-3)*, 207-221.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.

Salvador Llivina, T., Suelves Joanxich, J.M., & Puigdollers Muns, E. (2008). *Guía para las administraciones educativas y sanitarias.* MEPSYD y MSC. Disponible en http://www.msssi.gob.es/ca/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/saludJovenes/docs/criteriosCalidad2MSC_MEC.pdf

Sandín, B., Chorot, P., Santed, M.A., & Jiménez, M.P. (1995). Trastornos psicosomáticos. En A. Belloch, B. Sandín & F. Ramos (eds.), *Manual de psicopatología (vol. 2,* pp. 401-473), Madrid: McGraw-Hill.

Sánchez García, M., Martínez Sánchez, F., & van der Hofstadt, C.J. (2011). Alexitimia y reconocimiento de emociones inducidas experimentalmente en personas con somatizaciones. *Psicothema, 23*, 707-712.

Schmidt-Atzert, L. (1985). *Psicología de las emociones.* Barcelona: Herder.

Seligman, M.E. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.

Uriarte, J.D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista Psicodidáctica, 11* (1), 7-23.

Waller, E., & Scheidt, C.E. (2004). Somatoform disorders as disorders of affect regulation: a study comparing the TAS-20 with non-self-report measures of alexithymia. *Journal of Psychosomatic Research, 57*, 239-247.

CAPÍTULO 27

ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES: ENSEÑANZA DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES A ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Josefina Lozano Martínez; Sarai Merino Ruiz

smerinoruiz@hotmail.com

Introducción

El apogeo de la atención a la diversidad observado en la última época, se encuentra referido al reto propuesto por la educación, que no es otro que ofertar una educación de calidad para todos, independientemente de las capacidades de cada persona, logrando la existencia de una escuela inclusiva, con la que se elimine la exclusión y favorezca la propulsión de una atención adecuada de todos los alumnos presentes en el sistema educativo. Como ya aportaron Lozano y Alcaraz (2010), este es un objetivo alcanzable, pero para su consecución es preciso encontrar vías que promuevan el aprendizaje de todos, unido a la existencia de una escuela y un profesorado que sean promotores de la necesidad de un cambio educativo.

La idea lanzada anteriormente, se encuentra abalada por nuestra legislación, debido a que en uno de sus apartados, denominado la Atención a la Diversidad, lo considera un dispositivo de calidad del sistema educativo (LOE, 2006; LOMCE, 2013; Decreto 359/2009; Orden 2010 CARM). Al observar nuestras aulas, es posible percatarse de la diversidad establecida en ellas, provocando esto el emerger de alumnos que muestran características muy diferentes entre sí, demandando algunos de ellos una mayor atención e incluso más individualizada, creándose así una serie de necesidades a las que la institución educativa debe responder (Echeita, 2008; Escudero y Martínez, 2011; Pujolàs, 2012).

Dentro de esta diversidad del alumnado encontramos a las personas con trastorno del espectro autista, quienes presentan una alteración del desarrollo por deficiencias en diferentes áreas, como por ejemplo, en la interacción social y en la comunicación, además de un comportamiento caracterizado por patrones repetitivos y estereotipados, y un repertorio restrictivo de intereses y actividades. Todas estas dificultades mostradas por las personas con TEA, repercuten directa o indirectamente no solo en ellos, sino también en todos aquellos que forman parte de su contexto más cercano, siendo este el motivo por el que nuestra investigación no incluye únicamente al colectivo con TEA, sino también a sus familias y docentes, pues como indican Zalaquett et al (2015):

> Estos comportamientos no sólo dificultan la vida de las personas con autismo, sino que también afectan seriamente a sus familias, a los proveedores de la salud que los atienden, a sus maestros, y a cualquiera que tenga contacto con ellos.

Además, pretendimos ratificar si los resultados obtenidos en investigaciones previas que incluían a las familias en su proceso de enseñanza y aprendizaje, coincidían o al menos tenían ciertos puntos en común con los resultados provenientes de nuestro estudio, ya que investigaciones como la desarrollada por Ozonoff y Cathcart (1998) confirmaban que cuando en los programas de intervención se incluían el entorno del hogar, estos resultaban eficaces para la mejora del desarrollo de los niños con TEA. La importancia de un trabajo colaborativo entre escuela y familia, vino de la mano de Alfonso (2010), que se erigió como una gran defensora de esa unión, por considerar que la vinculación entre los dos entornos de desarrollo era fundamental para cualquier niño, pero que aún tenía una mayor importancia en el caso de los alumnos/as con necesidades educativas especiales. Lozano y Castillo (2014) sugirieron que los programas de intervención que incorporaban el hogar en sus implementaciones, resultaban eficaces para la mejora del desarrollo de los niños con TEA. Otro aspecto que nos infundió confianza a la hora de incluir a la familia en las intervenciones educativas que se lleven a cabo con sus hijos, fue que este aspecto es uno de los numerosos indicadores de calidad de los programas de intervención (Martos y Llorente, 2013, p. 186):

Todo programa de intervención debe ser individualizado; se requiere la existencia de una evaluación previa y pormenorizada de las características presentadas por los participantes de la intervención, antes de diseñar los objetivos y estrategias de intervención de la investigación; importancia de apostar porque el programa de intervención asegure la generalización de los aprendizajes, diseñando actividades que puedan implementarse en entornos naturales. En el modelo de intervención debe existir una estructura, anticipación y predictibilidad que favorezcan su desarrollo a las personas con TEA, el programa debe fomentar la adquisición de aprendizajes funcionales, se deben tener en cuenta los intereses de la persona con TEA, a la hora de diseñar los materiales didácticos de intervención, además, el programa de intervención debe incluir objetivos concretos que sean fácilmente medibles y susceptibles de valoración; y por último, se incorporará a la familia como un agente activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

Debido a la envergadura concedida a estos principios, se tuvieron en cuenta en el diseño y desarrollo de nuestro proyecto de intervención educativa, ya que un adecuado cumplimiento de ellos, proporcionaría un mayor éxito del programa.

Metodología

La finalidad de esta investigación se centró en el aprendizaje por parte de los alumnos con TEA de competencias emocionales y sociales. Dicho trabajo tuvo un carácter individual, llevando a cabo para ello un estudio de casos múltiples. Para Martínez Carazo (2006), el estudio de caso es:

Una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría.

Este tipo de metodología nos ofrece la oportunidad de comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, como es el caso de un aula abierta específica de TEA en un centro de Educación Secundaria, utilizando para ello diversos instrumentos de recogida de información que especificaremos posteriormente.

Objetivos

El objetivo general planteado con este estudio, fue valorar el modo en el que un proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades emocionales y sociales, realizado mediante un trabajo colaborativo entre el equipo investigador, las familias y la docente de los alumnos participantes, influye positivamente en la adquisición de dichas habilidades por parte del alumnado.

Los objetivos específicos planteados fueron:

- Desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje destinado a la adquisición y mejora de las habilidades emocionales y sociales de alumnos con TEA.

- Comprobar los efectos positivos provenientes del trabajo colaborativo entre familia-escuela-universidad en cuanto a la ampliación las competencias emocionales y sociales de los alumnos con Trastornos del Espectro Autista.

Participantes

Los participantes de esta investigación no fueron únicamente los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a trastornos del espectro autista, con quienes se realizó la intervención. También formaron parte de este estudio una maestra del centro educativo especialista en pedagoga terapéutica, que a su vez era la tutora del aula abierta, donde se encontraban escolarizados los alumnados con TEA; los padres de los alumnos y dos miembros de un equipo de investigación del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, quienes implementaron el proceso de enseñanza-aprendizaje en el centro

educativo y organizaron y participaron en los seminarios de trabajo, junto con las familias y la docente.

Procedimiento e instrumentos de recogida de información

En el centro educativo en el que se implementó el estudio diseñado para el trabajo de competencias emocionales y sociales, se llevó a cabo un procedimiento siguiendo fundamentalmente un método colaborativo, ya que el trabajo se extendió más allá del centro educativo, llegando al hogar de los alumnos. El objetivo de este enfoque multidisciplinar, fue aportar una mayor riqueza a los alumnos participantes, a través de la implementación de los materiales didácticos en el entorno familiar y en el escolar.

La investigación desarrollada tuvo una duración de tres cursos académicos, teniendo lugar una sesión semanal de aproximadamente media hora con cada alumno, llevando a cabo una intervención individual con todos ellos.

Fueron diversos los instrumentos utilizados para comprobar si la puesta en práctica de un trabajo colaborativo entre las familias de los alumnos y la docente, incidía positivamente en los resultados obtenidos, es decir, en un mayor desarrollo por parte de los discentes de competencias emocionales y sociales, y de herramientas fundamentales para su desarrollo en la sociedad. A continuación se indican los instrumentos empleados para tal fin:

- Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales: este cuestionario estaba compuesto por 26 ítems, que se valoraban del siguiente modo: 1= No, nunca; 2= Casi nunca; 3= A veces; 4= Casi siempre; 5= Sí, siempre. Cuanto mayor fuera la puntuación otorgada, mayor sería el grado de competencia social de la persona valorada. Los ítems de dicho cuestionario habían sido evaluados, previamente, por expertos en metodología, en Educación Especial y especialistas en la intervención de niños con TEA, con la finalidad de determinar la validez de su contenido. Este cuestionario fue cumplimentado por los padres y la docente de los alumnos al inicio y al final de cada curso académico, para valorar los avances acaecidos en cada curso.
- Material didáctico:

“Aprende con Zapo. *Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales”* (Lozano y Alcaraz, 2009). Este material se encontraba dividido en varias fases, constando a su vez cada una de ellas de diferentes niveles, incluyendo numerosas actividades que aumentaban de dificultad a medida que se avanza en el material.

“*Ilusiónate con Tachin y sus historias emocionales y sociales”* (Lozano, Cerezo, Merino y Castillo, 2014). Estas historias contemplaban escenarios naturales, situaciones que los alumnos podían encontrarse en su vida cotidiana, en los distintos contextos en los que se desarrolla su vida, tales como el centro escolar o su hogar, entre otros. Estas historias incluían ciertas pautas, de modo

que el alumnado consiguiera dar respuesta a los pequeños conflictos que se le presentaran, permitiendo esto un aumento en su independencia.

El modo en el que se realizó la evaluación inicial y final en cuanto al reconocimiento de emociones con ambos materiales, fue de la siguiente manera: 1= No acierta en nada; 2= Acierta una emoción; 3= Acierta dos emociones; 4= Acierta tres emociones; 5= Acierta las cuatro emociones. Cuando lo pretendido fue valorar la justificación de esas emociones identificadas, se siguieron los siguientes parámetros: 1 = la respuesta no está relacionada con la pregunta, o justifica con monosílabos; 2= la respuesta es literal a la pregunta establecida*;* 3 = la respuesta es simple y no da detalle alguno*;* 4 = en la respuesta incorpora razonamientos lógicos o detalles que la enriquecen*;* 5 = además de darse la situación anterior es capaz de personalizar una situación parecida que ha vivido él o cualquier otra persona cercana.

- Seminarios de trabajo: los participantes de estos seminarios fueron la docente del aula abierta, las familias y el equipo investigador universitario. Tenía lugar una especie de evaluación inicial y final, por lo que las reuniones se consolidaban en el primer y tercer trimestre de cada uno de los cursos. En estos seminarios se promovía la formación de un espacio de reunión, con el fin de que todos los asistentes se enriquecieran de los comentarios de los demás; devolución a las familias y docente de los avances establecidos en el alumnado y los próximos objetivos planteados; hacer entrega de los materiales adjudicados para que cada alumnos los desarrollara en casa.
- Entrevistas: fueron realizadas a la tutora del aula abierta y a los familiares de los alumnos participantes, con el objeto de conseguir información con la que valorar el modo en el que ellos advertían cómo avanzaban los chicos, qué contenidos y metodologías estimaban que deberían trabajarse debido a que observaban que los chicos no tenían adquiridas ciertas competencias o porque consideraban que era necesario que se desarrollaran otras habilidades.

Resultados

Los resultados serán expuestos tal y como se obtuvieron con cada instrumento de información:

- Resultados provenientes del cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales: tras la obtención y análisis de los datos conseguidos con este instrumento, cumplimentado por las familias y la docente del aula abierta, se observó la existencia de avances en la adquisición de nuevas competencias emocionales y sociales en los alumnos objeto de estudio. A continuación exponemos unos gráficos que muestran que las puntuaciones otorgadas a las competencias presentes en este alumnado, aumentaron a lo largo del periodo de duración de la investigación.

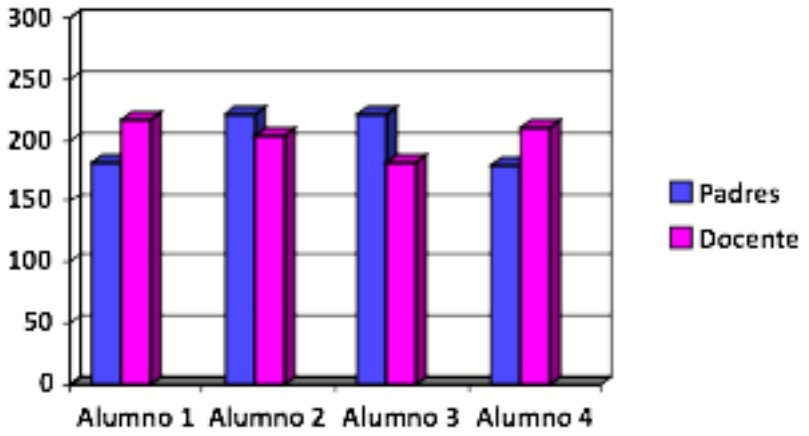


Figura 1. Resultados del primer curso

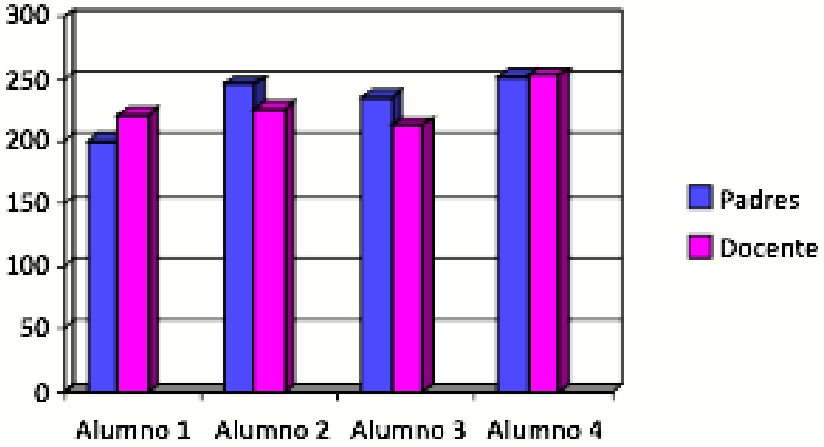


Figura 2. Resultados del segundo curso

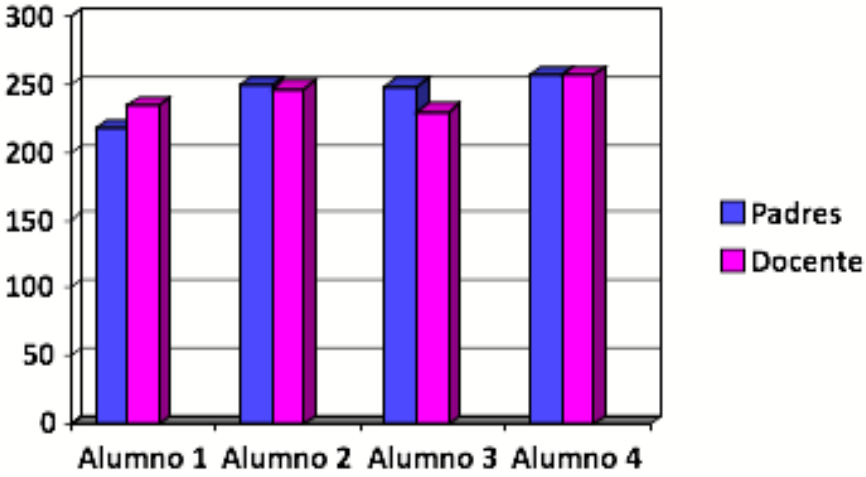


Figura 3. Resultados del tercer curso

Todos los alumnos mejoraron en mayor o menor medida en el aprendizaje de las competencias evaluadas, aunque este avance no fue lineal, sino que cada alumno mejoró a un ritmo diferente.

- Resultados procedentes de los materiales didácticos:

- "Aprende con Zapo. *Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales"* (Lozano y Alcaraz, 2009). Como se puede comprobar a través de la figura 4, los tres alumnos participantes experimentaron avances en la comprensión de emociones y creencias. En todas las actividades llevadas a cabo por este alumnado, existe un incremento en las puntuaciones conseguidas en el curso 2013-2014 en comparación con las valoraciones obtenidas en el primer curso, 2011-2012.

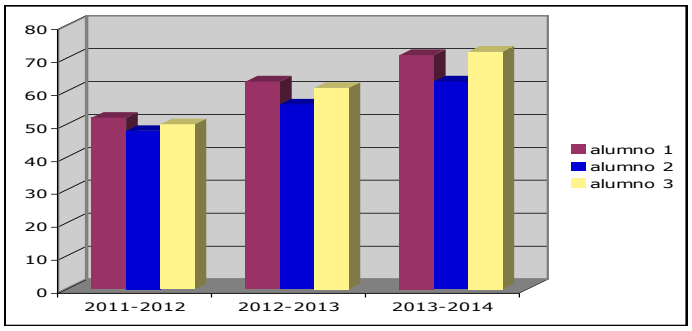


Figura 4. Resultados a lo largo de los tres cursos utilizando el material didáctico Aprende con Zapo.

- Con el segundo material, *Ilusiónate con Tachín, y sus historias emocionales y sociales*, (Lozano y otros, 2014) también se obtuvieron valores superiores en todas las historias, como podemos apreciar en el gráfico 2, haciendo referencia a un mayor reconocimiento y justificación de las emociones elegidas.

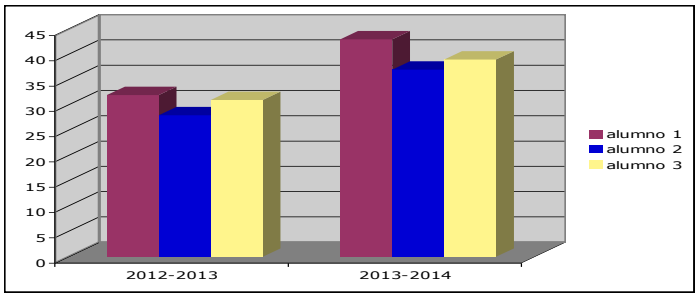


Figura 5. Resultados a lo largo de los tres cursos mediante historias sociales.

- Resultados procedentes de los seminarios de trabajo: todos los comentarios aportados por los padres de los alumnos y por su docente, indicaban los beneficios que estas reuniones les habían supuesto, señalando las familias, que habían adquirido unos materiales y directrices de eficacia probada, así como consejos y estrategias de intervención que les ayudarían a resolver aquellos problemas que pudieran originarse en el hogar. Por su parte, la docente apuntó que había recibido asesoramiento por parte del grupo de investigación universitario, resaltando, además, que estos seminarios habían creado un espacio de reflexión e intercambio de opiniones entre todos los asistentes.

- Resultados derivados de las entrevistas realizadas a padres y a la docente: los resultados conseguidos mediante este instrumento, señalaron que los beneficios habían recaído sobre todos los participantes, tal y como a continuación se indica:

  - Beneficios para el alumnado: los alumnos participantes habían mejorado en ciertas actitudes, además, habían conseguido adquirir habilidades con las que no contaban antes de la intervención educativa, habiendo logrado generalizar los aprendizajes adquiridos en el centro educativo y en el hogar a otros contextos.
  - Beneficios para la docente: obtuvo materiales con los que ella podría trabajar en el aula las habilidades emocionales y sociales. Mostró su énfasis con respecto a estos materiales porque habían sido diseñados específicamente para la enseñanza de esas competencias, y porque se habían personalizado según las necesidades mostradas por los alumnos.
  - Beneficios para las familias: los familiares de los alumnos mostraron su agradecimiento por el apoyo recibido por parte del equipo investigador universitario, así como también por parte del el resto de familias participantes en el proyecto, y por la tutora del aula abierta. Consiguieron pautas de trabajo sobre la metodología a seguir con sus hijos en relación a la realización de las tareas que se les entregaban en los seminarios de trabajo para su realización en el hogar.

Conclusiones

Las conclusiones a las que llegamos tras el análisis de los resultados conseguidos con los distintos instrumentos de recogida de información, son las siguientes:

Hubo avance por parte de los alumnos con TEA en relación a la adquisición de habilidades emocionales y sociales, como mostraron los instrumentos utilizados para esta tarea, debido a que las actividades realizadas con los materiales didácticos así lo señalaron y las puntuaciones que las familias y la docente indicaron en el cuestionario rellenado también lo ratificaron. Los comentarios de la docente y de los padres de los alumnos, proporcionados durante los seminarios de trabajo y en la entrevista que se les realizó, confirmaron la presencia de esos avances. El motivo por el que hicimos tanto hincapié en que los alumnos adquirieran este tipo de habilidades fue porque este tipo de competencias, supone un aumento de la calidad de vida de los alumnos, pues como afirman Lozano y Alcaraz (2010, 2012); Lozano, Alcaraz y Colás (2010 a y b), existe una relación directa entre la consecución de capacidades relacionadas con la competencia emocional y una mejora en su calidad de vida, debido a que se facilita su proceso de inclusión social.

Los resultados obtenidos procedentes de los dos ámbitos de intervención, hogar y centro educativo, nos inducen a considerar como fundamental que el proceso de enseñanza-aprendizaje

con chicos con TEA no se lleve a cabo de forma aislada en entornos desconocidos para ellos, sino que se desarrollen en contextos cercanos, lo que llamamos entornos naturales, como son la escuela y la familia. Además, no solo es conveniente que esa intervención se produzca en este tipo de contextos de manera aislada, sino que ellos deben estar relacionados, desarrollando un trabajo conjunto, siendo en esta situación donde emergerán los beneficios aportados por la cooperación y coordinación entre todos los participantes del proyecto.

Debido a que se puso en práctica la situación indicada anteriormente, se obtuvieron diversos beneficios procedentes de la coordinación entre los distintos contextos cercanos a los alumnos, como fueron la familia y la escuela. Los resultados obtenidos ratificaron los averiguados por Ozonoff y Cathcart (1998) y Alfonso (2010), quienes mostraron la importancia de establecer un trabajo conjunto entre escuela y familia. Expresaron que en cualquier ámbito y con cualquier colectivo resultaría exitosa esa coordinación, pero ante la presencia de alumnos/as con necesidades educativas especiales (NEE), se tornaba imprescindible para que tanto un entorno como el otro siguieran una misma línea trazada mediante el consenso de ellos, siendo este el único medio de consecución de los objetivos propuestos con este colectivo.

Debido a la comprobación de que sí que se cumplían las perspectivas planteadas, se decidió continuar investigando en esta línea, formulando nuevos objetivos con la intención de que sean cubiertos como lo fueron los enunciados en esta investigación.

Bibliografía

Alfonso, B. (2010). Alumnos/as con NEE, familia y escuela, juntos por la integración. *Revista digital para profesionales de la enseñanza, 9*, 1-11.

Batten, A. et al. (2006). *Make school make sense: Autism and education the reality for families today*. Londres: The National Autisitic Society.

Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se regula y establece la respuesta educativa a la Diversidad en la CARM.

Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto". *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Eficacia y Cambio en Educación*, *6*(2), 9-18.

Escudero J.M. y Martínez B. (2011) Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación, 55*, 85-105.

Hortal, C. (coord.) (2011). *Alumnado con Trastorno del Espectro Autista.* Barcelona: Editorial GRAÓ.

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Lozano, J. y Alcaraz, S. (2009). *Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales.* Madrid: Wolters Kluwer.

Lozano, J. y Alcaraz, S. (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales del alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista Siglo XXI, 28*(2), 261-288.

Lozano, J. (2010). Trastornos del espectro autista y familia. *Padres y Maestros, 301*, 21-26.

Lozano, J. Alcaraz, S. y Colás, P. (2010a). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Investigación (RIE),28*, 65-78.

Lozano, J. Alcaraz, S. y Colás, P. (2010b). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastorno del espectro autista: Una investigación colaborativa. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado,14*, 367-382.

Lozano, J. y Alcaraz, S. (2012). *Respuesta educativa a las personas con Trastorno del Espectro Autista*. Madrid: La Muralla.

Lozano, J.(Coord.), Cerezo, M.C., Merino, S. y Castillo, I. (2014). Ilusiónate con Tachin y sus historias emocionales y sociales. http://hdl.handle.net/10201/39773.

Martos, J. y Llorente, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista de Neurología, 57*, 185-191.

Orden de 4 de Junio de 2010 por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los centros públicos y privados concertados de la Región de Murcia (CARM).

Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, *30*(1), 89-112.

Zalaquett, D. et al (2015). Fundamentos de la intervención temprana en niños con trastornos del espectro autista. *Revista chilena de pediatría, 86, 2.*

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 28

LA HISTORIA DE VIDA COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN EN ENFERMERÍA

María del Mar Pastor Bravo; Pilar Almansa Martínez; Ismael Jiménez Ruiz; María de Lourdes Vargas Santillán

mariadelmarpastorbravo@gmail.com

Antecedentes

El método biográfico de historia de vida es definido por Bertaux (1980) como un procedimiento metodológico que utiliza la historia de una vida, que narra al/a la entrevistador/a la experiencia del sujeto, llevando la investigación a enfocar el punto de convergencia o divergencia de los seres humanos, en sus condiciones sociales, de cultura y de praxis, en el contexto de las relaciones socio-simbólicas y la dinámica histórica.

El inicio de la historia de vida se da en el siglo XIX, cuando los antropólogos registraban relatos de vida asociados a la expansión colonial. Es a partir de 1920 que este método tuvo un gran desarrollo entre los antropólogos americanos, objetivando el registro del testimonio de culturas en extinción.

En los años 30, la historia de vida comenzó a utilizarse por los estudiosos de sociología, insertándose en las bases científicas de la Escuela de Chicago. Datan de 1938 los primeros estudios individuales hechos por Henry Murray (1938), utilizando las narrativas de vida con el propósito de comprender el desarrollo de la personalidad humana. Desde entonces, estudiosos como Gordon Allport (1942), Bertaux (1980), Sarbin (1986) y Brunner (1986), entre otros, vienen desarrollando investigaciones con el método.

El desarrollo del método no se dio exclusivamente por la Antropología y Sociología, sino que posteriormente la historia de vida se desarrolló en otros ámbitos como la Enfermería y la Educación. En lo que concierne a la Enfermería, Santos (2003) afirma que "*el método posibilita descubrir aspectos normalmente no considerados en el día a día de nuestras actividades*". Si pretendemos actuar de forma resolutiva, es importante que valoremos todas las informaciones que podamos obtener de nuestros clientes. Del mismo modo, si pretendemos conocer la vivencia y experiencia que una persona tuvo o tiene de un determinado hecho o acontecimiento, nada mejor que escuchar su testimonio.

Todavía con relación a la Enfermería, Spindola (2002, p. 59) añade que las investigaciones han buscado una mayor proximidad con los sujetos de estudio, buscando escucharlos y no apenas tratarlos como simples objetos de investigación en una relación impersonal y fría. Por esto se ha utilizado la historia de vida como abordaje metodológico que propicia la interacción de los sujetos con el/la investigador/a, además de establecer un dialogo entre ellos.

Por ello, a medida que la enfermería profundiza en diseños cualitativos de investigación, se pone de manifiesto la necesidad de utilizar la historia de vida para procurar una mayor proximidad con los sujetos de estudio. Así mismo, el método posibilita a la enfermera ejercitar la escucha atenta y la capacidad de aprender a través de la observación y captación de los datos que los clientes puedan proporcionarnos, es decir, comprender la problemática real que permita actuar de forma consciente y competente.

Objetivo

Conocer el método de historia de vida y sus modalidades, sus principales características y los pasos a seguir para elaborar un proyecto de investigación en enfermería con dicho método.

Discusión

Modalidades de la historia de vida

En Francia se publicaron trabajos que utilizaban el método historia de vida, originándose el término francés "*histoire*" que, al ser traducido para el inglés, se presenta en forma de otros dos expresiones: *story e history* (Bertaux, 1980, p. 200).

En 1970, el sociólogo americano Denzin (1970) propone la diferenciación de estos dos términos. Para el investigador, *life history* comprende los estudios de caso sobre una determinada persona, utilizando no solo su relato, sino también documentos y testimonios de otras personas que puedan certificar lo que fue narrado por el sujeto de estudio. Mientras que *life story*, también traducida como "*narrativas de vida*" permite la valorización de los testimonios y relatos de los sujetos, solamente desde el punto de vista del que narra los hechos, sin necesidad de comprobación de los mismos.

Brioschi y Trigo (1987) refieren que existe una gama de variaciones en el uso de la técnica, teniendo como principales modalidades: primeramente, el relato de vida en la forma más pura y libre en el que se pide al sujeto de estudio que "hable de su vida", interfiriendo lo mínimo posible durante la narrativa. De esta forma el material que proporciona el/la entrevistado/a, propicia la construcción de las categorías, el orden cronológico y distribución del tiempo. Hay también, con una pequeña diferencia, todavía dentro de este principio, la solicitud de que el/la narrador/a hable de un aspecto específico de su experiencia de vida. Con todo, también le es dada la misma libertad de creación de las categorías y temporalidad de la narración, limitándose también al mínimo la interferencia del investigador/a. Otra modalidad diferente de los anteriores usos de relato de vida es que el informante dé su testimonio sobre la vivencia de su participación en determinada institución.

Esta forma se considera entre el método biográfico y la historia oral (Brioschi & Trigo, 1987, p. 636).

La historia de vida desde un abordaje etnosociológico

La narrativa de vida utiliza una perspectiva etnosociológica con el objetivo de estudiar un fragmento de la realidad social histórica y no sólo la individualidad y/o la singularidad de determinados grupos. El término "perspectiva etnosociológica" es utilizado para designar un tipo de investigación empírica sustentada en la investigación de campo y en los estudios de caso, que se inspira en la tradición etnográfica en sus técnicas de observación, pero que construye sus objetivos por referencia a problemáticas sociológicas (Bertaux, 2010).

Al elegir el abordaje etnosociológico, el/la investigador/a busca una parte de la realidad socio-histórica de la cual, a priori, todavía desconoce, asumiendo que lo que dio inicialmente como verdadero, son estereotipos, prejuicios y otras representaciones sociales colectivas que fueron sacadas de modo inadvertido de su contexto cultural. Por tanto, la primera preocupación de este tipo de investigación es aislar, para después traer al espacio público elementos de conocimiento objetivo y crítico apoyados en una observación concreta (Bertaux, 2010).

La hipótesis fundamental de la perspectiva etnosociológica considera que las lógicas responsables por regir el conjunto del mundo social o mesocosmo actúan igualmente en cada uno de los microcosmos que lo componen. Por lo que al observar en profundidad, aunque solamente sean algunos de esos microcosmos, se conseguirán identificar ciertas lógicas sociales del propio mesocosmo. Con todo, a fin de evitar errores mediante generalizaciones acerca de un mundo social a partir de las características de un determinado microcosmo, debemos ampliar los campos y compararlos entre sí (Bertaux, 2010).

Características del método

Glat (1989, p. 31) resalta que el método se diferencia y destaca por el respeto que el/la investigador/a tiene hacia la opinión del sujeto, no siendo éste objeto pasivo de estudio, sino que ambos se complementan y modifican en una relación dinámica y dialéctica.

Cabe destacar que, particularmente, la historia de vida permite que el direccionamiento del estudio sea dado por los sujetos, a partir de su óptica del mundo y de cómo lidiaron en particular con los acontecimientos en su vida (Barreto, 2008). La función de quien entrevista es de incentivo, llevando al informante a hablar sobre determinado asunto, sin entretanto forzarlo a responder. La historia de vida en esta línea de raciocinio baja al/a la investigador/a de su pedestal de dueño/a del saber, dándole valor a lo que el sujeto tiene que decir sobre su vida (Glat, 1994).

La elaboración de una narrativa de vida es una forma singular de como el individuo reproduce determinados aspectos de su pasado que considera relevantes para la situación presente (R. da S.

Santos & Glat, 1999). De esta forma, el sujeto formula reflexiones sobre su vida, en cuanto lo narra en el contexto del presente, liberando su pensamiento crítico, que además de seleccionar los hechos determina el significado atribuido a ellos, realizando un verdadero balance de su vida. En esta dinámica, la historia de vida permite al informante retomar su vivencia de forma retrospectiva, con una exhaustiva interpretación, pudiendo reestructurar su visión del pasado, presente y futuro.

Elaboración de una investigación con el método historia de vida

El proyecto de investigación con metodología de historia de vida consta de una etapa inicial, una segunda fase de entrevista y finalmente el análisis de los datos.

- Fase inicial:

En esta fase se definen los objetivos y tema central de la investigación, ya que una historia de vida no se inicia sin rumbo, sino que parte de una pregunta de investigación. Así mismo, se elabora el marco teórico del trabajo mediante una revisión crítica de la literatura científica, que en esta fase permite profundizar en la comprensión del objeto de estudio. Del mismo modo se hace necesario justificar el método escogido. Posteriormente se delimita con la mayor precisión posible el universo de análisis (comunidad, grupo profesional, edad, etc), se explicitan los criterios de selección del o de los informantes y se seleccionan los mismos.

En la historia de vida no se especifica de antemano ni el tipo ni el número de informantes. Esto dependerá del objetivo del estudio. Cuando se busquen elementos generalizables en los relatos individuales, se debe alcanzar el punto de saturación de datos, realizando entrevistas con distintos informantes hasta alcanzar dicha saturación.

En cuanto a la selección de los sujetos de estudio, Caramago (1989) defiende que nunca han de seguirse criterios aleatorios de tipo formal, pues nuestra selección dependerá de una categoría muy especial del individuo: aquel que quiere hablar. Estos informantes pueden presentarnos a otros para constituir fácilmente el grupo de sujetos de estudio, esta técnica se denomina de "bola de nieve"

En esta fase inicial hay una parte que llamamos negociación con el sujeto, en la que debe quedar claramente establecido la relación que vamos a mantener durante la investigación, informando al sujeto de la finalidad del estudio, la forma en que se va a registrar la información y el acceso que terceras personas pueden tener a ella, la confidencialidad del informante y de disimular las situaciones, los nombres de lugares y de personas que aparecerán a lo largo del relato, así como las perspectivas de publicación del material (Casilda Velasco, 1999).

- Fase de entrevista:

La historia de vida se efectúa, por medio de entrevista abierta, esto significa sin guion predeterminado, en la cual se solicita al sujeto que hable libremente sobre su vida o sobre un determinado periodo o acontecimiento en el cual participó (Breilh, 1995; Glat, 1994). El orden de los asuntos abordados no obedece a una secuencia rígida, y sí es determinada frecuentemente por

las propias preocupaciones y énfasis de quien da su testimonio. Puesto que en la narrativa espontánea, el sujeto puede caminar por distintos asuntos, yendo y viniendo, es necesario elaborar técnicas gráficas para representar la estructura diacrónica de la narrativa (Bertaux, 2010).

En esta fase hay que crear las condiciones favorables para la obtención de una buena entrevista. Estas son:

a) Garantizar la comodidad del/ de la informante.

b) Estimular les ganas de hablar del sujeto de investigación. Sugerir el dialogo, asegurar la confidencia, evitar respuestas cerradas y destacar la significación científica de su contribución, resaltando la importancia de su testimonio para el proyecto.

c) Realizar preguntas claras, de carácter simple y que no induzcan a error. Así mismo, hay que considerar comenzar con las preguntas menos personales o comprometidas.

d) El/la entrevistador/a no ha de hablar si no es necesario. Cuando el sujeto aborda un asunto interesante para el objeto de estudio pero se muestra poco claro, es posible estimular el discurso del/de la narrador/a, mostrando interés y solicitándole que profundice en esa cuestión, o bien formulando una pregunta. Es preciso estar atento para evitar las preguntas cerradas que puedan tener un monosílabo como respuesta.

e) Evitar dirigir excesivamente la entrevista (no hacer preguntas concretas, ni cerradas que alejan la espontaneidad).

f) La entrevista más problemática es la primera, o entrevista piloto, la cual sirve para establecer el primer contacto y de esta forma conseguir un primer borrador general del fenómeno de estudio.

g) La entrevista debe durar tanto tiempo como la narrativa pueda mantenerse sin agotar al informante.

h) Ejercitar la escucha atenta. De este modo, cuando se oye algo que contradice o anula lo dicho anteriormente o que confronta las evidencias disponibles, el/la investigador/a puede y debe pedir más explicaciones, abordándolo de forma sutil para que en puesto de inhibir la narración la estimule. El momento cierto de realizar estas aclaraciones no siempre es en el momento exacto en el que han sido escuchadas, pues existe el riesgo de romper la línea de raciocinio. En este caso es mejor no interrumpirlo, se anota y en la primera pausa que haga o al final de la entrevista se vuelve a aquellos puntos que precisan ser profundizados.

i) El éxito de la narrativa depende en gran medida del grado de confianza y de cordialidad establecidas con el informante.

Durante esta fase se efectúa el registro de la narración mediante grabadora de voz y diario de campo en el que se anotan gestos no verbales y observaciones. Una vez finaliza cada entrevista se procede inmediatamente a la transcripción de los relatos que permita disponer del material para su análisis.

La primera transcripción debe ser literal, si bien se pueden realizar otras transcripciones en la que la historia de vida quede cronológicamente ordenada, así mismo es aconsejable realizar una tercera copia destinada a componer un registro de personas, terminando por un registro temático, que agrupará la información por grandes capítulos, lo que facilita enormemente el momento del análisis.

- Fase de análisis e interpretación

Durante el análisis de las narrativas es necesario respetar la individualidad y la especificidad de cada testimonio, con todo, los discursos son agrupados en categorías, las cuales no deben estar preestablecidas, sino construidas inductivamente a partir de las narrativas como recomienda el método.

Es fundamental intentar pasar de lo particular para lo general, descubriendo las formas, relaciones, mecanismos, lógicas de acción, lógicas sociales y procesos recurrentes susceptibles que se encuentren igualmente presentes en numerosos contextos similares. En este contexto, Glat (1989) afirma que la entrevista a un individuo trae directa o indirectamente una cantidad de valores, definiciones y actitudes del grupo al cual el individuo pertenece. Así, mediante la valoración del conocimiento de las vivencias y experiencias de cada individuo en particular, el método historia de vida permite proyectar esta realidad singular, para una realidad también posible al grupo social en el cual este individuo está insertado. Es por esto que Bertaux (2010) resalta que, este tipo de abordaje busca aprender lo que sucede socialmente con determinados grupos.

El método de análisis de contenido es un proceso dinámico y creativo que busca el entendimiento del fenómeno estudiado, refinando así las interpretaciones. Tal y como propone Bardin (2009), el análisis se lleva a cabo en tres fases: un pre-análisis, la exploración del material y el tratamiento de los resultados.

En primer lugar, la fase de descubrimiento o pre-análisis, consiste en la organización del material a ser analizado, sistematizando y racionalizando las ideas iniciales, desarrollando conceptos y proposiciones

En segundo lugar, la exploración del material y codificación de los datos consiste en la definición de las categorías y la identificación de las unidades de registro y unidades de contexto en los documentos. La unidad de registro corresponde al segmento de contenido considerado como base, ordenando las categorías y contando la frecuencia con la que se producen, y la unidad de contexto sirve de comprensión para codificar la unidad de registro y corresponde al segmento del mensaje óptimo para comprender la significación de las unidades de registro.

La fase Explicativa consiste en el tratamiento de los resultados, deducciones e interpretaciones. El/la investigador/a trata de comprender los datos en el contexto en el que fueron recogidos y explicarlos según el objetivo. Esta etapa permite que se condensen y destaquen las informaciones para su análisis, culminando en las interpretaciones que se deducen del análisis reflexivo y crítico.

Evaluación y validez de la historia de vida

La calidad de la investigación en ciencias de la salud es un aspecto fundamental que los investigadores permanentemente deben garantizar y que los/las profesionales de los servicios de salud necesitan evaluar antes de utilizar los resultados de los estudios. Por lo que cada vez más se utilizan criterios de evaluación específicos para los métodos de investigación cualitativa. Una representante de la enfermería que ha desarrollado especialmente estos criterios es Lenninger (1994). El rigor metodológico es fundamental para realizar estudios de calidad. Algunos criterios que permiten evaluar el rigor y la calidad científica de los estudios cualitativos, entre ellos la historia de vida, son la credibilidad, confirmabilidad, transferibilidad y saturación.

La credibilidad se refiere a cómo los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas y para otras personas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado. Se logra cuando el/la investigador/a, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes en el estudio, recolecta información que produce hallazgos que son reconocidos por los/las informantes como una verdadera aproximación sobre lo que piensan y sienten.

La confirmabilidad (Leininger, 1994) se refiere a la forma en la cual un/a investigador/a puede seguir la pista, o ruta, de lo que hizo otro/a (Guba y Lincoln, 1981) y llegar a hallazgos similares. No se desea ocultar la subjetividad de quien investiga, pero sí se busca que los datos y las conclusiones sean confirmados por voces externas. Para ello es necesario un registro y documentación completa de las decisiones e ideas que ese/a investigador/a tuvo en relación con el estudio para que otro pueda examinar los datos y llegar a conclusiones iguales o similares, siempre y cuando se tengan perspectivas análogas.

La transferibilidad es la capacidad de poder generalizar o transferir las conclusiones obtenidas en el trabajo a otro con características parecidas. Guba y Lincoln (1981) indican que se trata de examinar qué tanto se ajustan los resultados a otro contexto. Para ello se necesita hacer una descripción densa del lugar y las características de las personas donde el fenómeno fue estudiado. Así el grado de transferibilidad es función directa de la similitud entre los contextos donde ser realiza un estudio.

Finalmente la saturación, definida por Bertaux como "*El fenómeno a través del cual, después de un cierto número de conversaciones, el investigador tiene la impresión de que no aprende nada más nuevo, al menos en cuanto al objeto del estudio*" es una característica fundamental en las historias de vida si queremos obtener conclusiones que se puedan extrapolar a colectivos con características semejantes.

Conclusiones

La historia de vida, en sus distintas modalidades, es un método de investigación cualitativa en auge que puede ser utilizado en la investigación en enfermería en su búsqueda de una mayor proximidad y conocimiento en profundidad de un grupo social o problemática mediante las vivencias y experiencias de cada individuo en particular, percibiendo al paciente no como objeto pasivo, sino como sujeto de la investigación. Este método resalta por el respeto que la enfermera/investigadora tiene por el sujeto, permitiendo que el direccionamiento de la narrativa sea dado por éstos, a partir de su óptica del mundo y de cómo lidiaron en particular con los acontecimientos en su vida.

En la elaboración de una investigación con metodología de historia de vida desde enfermería, ha de realizarse una etapa inicial en la que se definen los objetivos de la investigación, la justificación del estudio y se delimita el universo de análisis y los criterios de inclusión de los informantes; una segunda fase de realización de entrevista, registro y transcripción de la misma y una etapa final de análisis de datos que emergen de los testimonios. Para garantizar la calidad de los estudios cualitativos de historia de vida, la enfermera/investigadora ha de garantizar el rigor metodológico mediante los criterios de credibilidad, confirmabilidad, saturación y transferibilidad.

Bibliografia

Allport, G. W. (1942). The use of personal documents in psychological science. *Social Science Research Council Bulletin*, *49*. Retrieved from http://psycnet.apa.org/psycinfo/1942-02314-001

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo, edição revisada e actualizada*. *Lisboa: Edi{ç}{õ}es* (Vol. 70). Lisboa: Edições.

Barreto, A. C. M. (2008). *A sexualidade da adolescente e sua vulnerabilidade às doenças sexualmente transmissíveis: contribuições para o cuidado de enfermagem. Tese:Apresentada a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Enfemagem Anna Nery para obtenção do grau de Mestre*. s.n. Retrieved from http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=518892&indexSearch=ID

Bertaux, D. (1980). El enfoque biográfico. Su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, *29*, 14–25. Retrieved from http://preval.org/files/14BERTAU.pdf

Bertaux, D. (2010). *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. São Paulo: Paulus.

Brioschi, L. R., & Trigo, M. H. B. (1987). Relatos de vida em ciências sociais: considerações metodológicas. *Ciência E Cultura*, *39*(7), 631–637.

Brunner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Am Psychiatric Assoc.

Denzin, N. K. (1970). *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological methods*. Butterworths London.

Glat, R. (1989). *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Livraria Agir Editora.

Glat, R. (1994). *Ser mãe ea vida continua*. *Rio de Janeiro: Agir*. Rio de Janeiro: Agir.

Guba, E.G.; Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.

Leininger, M. (1994). Evaluation Criteria and Critique of Qualitative Research Studies. En Janice M. Morse (edited). *Critical Issues in Qualitative Research Methods* (pp. 94-115). Thousand Oaks: Sage Publications.

Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality.* Oxford Univ. Press.

Santos, C. (2003). *A história de vida de gestantes de alto risco na perspectiva da teoria transcultural de enfermagem de Madeleine Leininger*. *Tese: Apresentada a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Enfermagem Anna Nery para obtenção do grau de Doutor*. s.n. Retrieved from http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=ADOLEC&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=506014&indexSearch=ID

Santos, R. da S., & Glat, R. (1999). *Ser mäe de uma criança especial: do sonho à realidade*. Rio de Janeiro: Editora Anna Nery / UFRJ. Retrieved from http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=BDENF&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=1767&indexSearch=ID

Sarbin, T. R. (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct.* Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.

Spindola, T. (2002). *Trabalho feminino: muitos papéis uma só mulher!ambivalências do cotidiano*. *Tese: Apresentada a Escola de Enfermagem Anna Nery para obtenção do grau de Doutor.* s.n. Retrieved from http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=BDENF&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=10508&indexSearch=ID

Velasco Juez MC. (1999). El método biográfico y las historias de vida. Su utilidad en la *investigación en enfermería. Index de Enfermería [Index Enferm](edición digital)(27).* Disponible en http://www.index-f.com/index-enfermeria/27revista/27_articulo_25-30.php

CAPÍTULO 29

LA METODOLOGÍA BIOGRÁFICA NARRATIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

María Esther Prados Megías; María Jesús Márquez García; Daniela Padua Arcos
eprados@ual.es
mariajesus.marquez@uva.es
danielapadua@gmail.com

Introducción

Nuestra aportación pretende abrir un espacio de diálogo acerca de la experiencia investigadora de los últimos diez años dentro del marco de nuestra docencia, utilizando la metodología narrativa biográfica como una forma de pensamiento y acción formativa. No se trata de dogmatizar ni generalizar una práctica consolidada entre el profesorado universitario tanto nacional como internacional, sino mostrar cómo el uso de la investigación narrativa en la formación inicial dentro del aula universitaria contribuye a la elaboración del pensamiento crítico del alumnado, fundamentalmente en nuestro caso, en la formación del profesorado. La reflexión sobre nuestros primeros trabajos de investigación significa un punto de arranque para avanzar en el reto de ir orientando a las y los estudiantes de doctorado, así como, para incorporar el uso de narrativas de aula en los procesos formativos de estudiantes de grado y otras titulaciones y para ir implicándolos en este campo de estudio y en la comprensión de procesos más amplios de formación (Tapias, Sánchez, Prados y Padua, 2014). Durante este tiempo hemos ido creando conocimiento y "un modo de hacer" en interacción e intercambio con las y los participantes de las investigaciones y del proceso de formación inicial, dialogando, cuestionado, debatiendo, no sólo con los actores sino también con otros grupos de investigadoras/es que trabajan con narrativa. Hablamos de un saber horizontal, práctico, relacional, emocional y sociopolítico. En nuestra trayectoria hemos venido desarrollando investigaciones como Estudios de Caso, Etnografía, Investigación-acción…, enfoques en los que la narrativa estaba presente en la elaboración del informe de investigación comprensible para todas las audiencias y participantes de la investigación. Estos enfoques tienen una mayor consolidación en el campo de la investigación cualitativa, lo que nos ha permitido movernos en terreno conocido, pero en ellos la narrativa es un aporte secundario. Nos alejamos de esta manera de comprender la narrativa como subsidiaria y como aportación secundaria, para hablar de la investigación narrativa como metodología, como un "modo de hacer", de pensar la investigación, al sujeto y a las historias que cuenta (Dotta y Lopes, 2013). La investigación narrativa, Chase (2015) la considera como un tipo particular de investigación cualitativa, "caracterizada por una amalgama de enfoques analíticos interdisciplinarios, diversas perspectivas disciplinarias y métodos tanto

tradicionales como innovadores, todos girando en torno a detalles biográficos tal como los narran quienes los viven" (p.59). La narrativa nos invita a recobrar el sujeto en la investigación, el tiempo de relación y la reflexión en un compromiso con la persona, con el modo de relacionarnos, con el cuidado en el proceso, recuperando "el sujeto" como investigador o investigadora y como participante.

Aportaciones de la narrativa

Para precisar algunas claves de las aportaciones de la Narrativa es necesario retroceder a la década de los setenta. En esta época surge la necesidad de recuperar la identidad y la subjetividad en la investigación como un compromiso político y de justicia social. Los estudios feministas y culturales fueron los artífices e impulsores de este giro epistemológico rompiendo en sus planteamientos la tradicional división entre ciencia y política (Harding, 1996; Chase, 2015). Las feministas académicas buscaban en sus investigaciones hacer ciencia no dominadora, lo cual representó poner en cuestión aspectos claves como el conocimiento, la objetividad, la relación sujeto/objeto y la naturaleza del sujeto cognoscente hasta el momento incuestionables. Plantear la investigación desde la perspectiva subjetiva significa recuperar al investigador/a y a los participantes como personas con una historia y subjetividad determinada, que también se pone en juego en la investigación. La aportaciones de Jerome Bruner (1988, 1997) contribuyeron a fundamentar una nueva ontología, a saber, una forma de construir la realidad desde el ser, en la que la subjetividad es una condición necesaria para el conocimiento social. En este sentido, el filósofo y antropólogo Paul Ricoeur (1995), defiende que la experiencia personal es comunicada como un relato y una particular reconstrucción de la experiencia en la que la reflexión conjunta entre investigador/a e investigado/a da significado a lo vivido.

Jean Clandinin (2007) plantea algunas cuestiones que permitirán comprender el llamado *"giro narrativo"*:

a) Las personas pasan, de ser consideradas como objetos/sujetos de investigación, a conceptualizarlas como individuos biográficos con capacidad de acción y activos constructores de conocimiento, con diferentes visiones del mundo. El relato, en este sentido, es una producción conjunta entre narrador (individuo biográfico) y el oyente (investigador/a), siendo necesaria una profunda revisión de esta relación para aclarar las reconocidas interinfluencias en la investigación (Denzin y Lincoln, 2012).

b) Hasta los años setenta, la mayoría de las investigaciones científicas se fundamentaban en una epistemología positivista y objetivista, donde primaban el valor de los números frente a la problemáticas de los problemas sociales. El giro narrativo y las epistemologías construccionistas desafían este encorsetamiento de la ciencia y cuestionan su capacidad para explicar y comprender

los problemas sociales. El hecho de desprenderse de la cuantificación de los datos y considerar la voz de la persona como datos de investigación, permite el surgimiento de otros desafíos metodológicos y éticos en la investigación narrativa relacionados con las decisiones vinculadas al acceso de la información, su organización, análisis, interpretación y divulgación.

c) Una clave importante en la narrativa hace referencia a la necesidad de replantear el rol del investigador/a, fundamentalmente en el sentido de generar actitudes de humildad, ya que éste no ha de pretender encontrar patrones y explicaciones generales y generalizables, sino comprensiones y explicaciones particulares que ayudan a desentrañar las complejidades de los fenómenos sociales. Las narrativas, además de describir lo que sucedió, también expresan y contienen emociones, pensamientos e interpretaciones, poniendo el énfasis en la singularidad de cada acción o suceso humano en lugar de en sus propiedades comunes (Bruner, 1987).

d) Es importante señalar las aportaciones que desde las ciencias del aprendizaje, la neurociencia y los estudios sobre el nuevo inconsciente (Mlodinow, cit. en Hernández 2013) inciden en el giro hacia la narrativa. Estas ciencias mantienen que los seres humanos adquirimos (aprendemos) muchas formas de pensar y actuar de manera inconsciente, por ello, es necesario indagar -como investigadores- sobre lo que nos ha influido en ello y situarnos en distintas posiciones ante los temas y problemas que queremos investigar. Ello requiere un desafío, ya que el investigador/a tiene que vaciar su *backpack*, lo cual puede plantear algunos retos a abordar.

La narrativa en la formación del profesorado

La investigación narrativa en general, y por tanto la investigación narrativa en el ámbito educativo, se plantea como un proceso colectivo en continuo debate epistemológico, ontológico, metodológico y político, que no deja fuera el diálogo social y horizontal entre investigadores/as noveles y otros/otras con mayor experiencia. La construcción de la identidad docente, la relación pedagógica, el alumnado, la experiencia educativa y de aprendizaje, la inclusión, la construcción de una comunidad educativa y la participación, siguen siendo ámbitos importantes en la investigación narrativa para contribuir al cambio educativo. Podemos decir que el desarrollo de la identidad profesional de los futuros docentes es un proceso dilatado en el tiempo, que dura toda la vida profesional y que se va configurando en distintas dimensiones y contextos, tales como como lo personal, lo social, cultural, profesional... (Rivas, 2009; Lopes, 2007). El alumnado que llega a las facultades de educación tiene una trayectoria personal, no exenta de concepciones sobre qué es ser profesor y en qué consiste su trabajo en la escuela, todo ello tamizado por el contexto generacional que viven en la denominada generación 3.0 (Moravec, 2011). Estos estudiantes tienen interiorizadas horas de observación y experiencias relativas a su paso por la institución educativa que le hace adquirir e incluso tener encapsulados comportamientos del profesorado, criterios de

evaluación, concepciones sobre el aprendizaje, metodologías y enseñanza, así como, lo que significa ser alumno en términos de escolarización e institucionalizado, y todo ello desde un punto de vista tradicional. En quince años de escolarización han atendido a diversos maestros y profesores de características variadas, lo que supone de acuerdo a Knowles (2004), un proceso de socialización profesional. Por ello, es importante mirar a la escuela y a la sociedad en su sentido más amplio, recuperando relatos particulares que han permanecido silenciados o se pierden en la generalización de otros modos de investigar y enseñar.

Cuando integramos la narrativa y relatos de vida en los procesos curriculares de formación del profesorado, el análisis, la reflexión y el aprendizaje configuran un proceso que amplía el modo de interpretar el hecho educativo y la institución educativa. En este sentido hablamos de un proceso de construcción subjetiva a la vez que colectivo, en el que los propios sujetos que intervienen en el acto comunicativo contribuyen a la construcción de conocimiento. Consideramos que las biografías escolares, como instrumento narrativo, adquieren un peso significativo en las prácticas docentes del aula universitaria ya que ayudan a replantar la socialización del docente y el papel del estudiante, convirtiéndose así en un contexto de actuación, análisis y crítica.

Uno de los aspectos importantes del uso de la narrativa a través de biografías escolares en la formación del profesorado hace referencia a la cuestión relacional. La narrativa como método de investigación y formación a través de relatos no siempre tiene un impacto de transformación macro, sino que en ocasiones puede difundirse por caminos insospechados en las personas, las instituciones y la sociedad. En este sentido como docentes nuestro interés no se centra en mejorar y transformar al "otro", sino transformarnos (Márquez, Prados y Padua, 2014). Este enfoque nos permite dialogar sobre las problemáticas, experiencias y sentimientos de las personas e incluir en ello un argumento contrahegemónico de las propias personas (Carola Conle, 2003). Derivada de esta implicación podemos también hablar de un aspecto importante de transformación metodológica, la *resonancia*, o el modo en el que nos pensamos a través de los demás cuando leemos, oímos, vemos y sentimos sus palabras, sus textos, sus imágenes, etc. Como cualquiera de los enfoques interpretativos, el enfoque biográfico-narrativo no lo pensamos en términos de generalización, sino en términos de resonancia personal y colectiva que ayude a transformar las prácticas y los contextos desde los propios sujetos.

Finalmente es importante tener en cuenta la cuestión ética en la investigación y en la formación incial con relatos de vida. Entendemos esta cuestión desde los planteamientos de la denominada *ética contingente*, que surge de los modelos feministas y que a diferencia de la ética universalista incluye "el respeto a los otros, pero también saber escuchar y compartir, así como la generosidad, la cautela y la humildad" (Denzin, 2008: 189). Desde la experiencia personal que se relata, los

encuentros, entrevistas y conversaciones, así como la construcción de conocimiento compartido y demás aspectos son entendidos desde el respeto y la protección de los derechos, los intereses y las sensibilidades del alumnado. Por ello, este proceso establece una base de igualdad y una comunicación no sólo metodológica sino "humanamente significativa" basada en la ética de valorar a la persona (Correa, 1999). De ahí que uno de los mayores desafíos de este planteamiento sea construir un espacio común para producir encuentros entre sujetos e intercambio de información, posicionándonos en la no neutralidad e invitando a tomar posiciones ante cuestiones de justicia, ética y política en un espacio en el que "el otro" tiene su autoría y autoridad (Kushner, 2002).

Identidad y narrativa

La identidad profesional desde el punto de vista narrativo se podría describir como un calidoscopio, integrado por tres ejes: espacio, tiempo y cultura, que actúan a modo de filtro para valorar: impresiones, observaciones, vivencias, etc., de diferentes campos, tiempos, prácticas y realidades culturales, verdaderamente complejas. La forma como se articula esta complejidad da lugar a diferentes tipos de identidades y no a un modelo único y universal. Es necesario hablar de identidades, e incluso de identidades complejas y múltiples, para poder entender la profesión docente. En este sentido Rivas (2009) se refiere a las "historias de vida y/o relatos biográficos" como realidades que abren nuevas y prometedoras posibilidades para pensar el trabajo docente y la formación del profesorado, ya que permiten que la experiencia de cada día sea una fuente de conocimiento profesional de los docentes y el alumnado.

A lo largo de la literatura educativa son diversas las concepciones que se plantean sobre la identidad profesional docente, desde aquellas que la consideran como una realidad autónoma, deslindada de la formación del profesorado, con un significado que podemos calificar de esencialista, hasta la consideración de esa identidad como germen de prácticas innovadoras. Es en este último caso en el que se ubica los estudios de tipo narrativo y de historias de vida de los profesores, que permiten reorientar los procesos de asesoramiento, en línea con los estudios que se inician aproximadamente hace quince años. Estos estudios, como explica Hollingsworth y Sockett (1994), surgen de la orientación conocida como "investigación del profesor" y que de la mano de los trabajos de Goodson (1981, 1995 y 1996), fundamentalmente, se dan a conocer de forma generalizada (Goodson y Walter, 1991; Goodson y Hargreaves, 1996; Goodson y Sikes, 2001; Goodson, 2004). Ocupando un lugar propio en la investigación educativa a partir de los trabajos de Clandinin y Connelly, (1992; 1994, 1996; Connelly y Clandinin, 1990,1995, 2000), McEwan, Egan (1998), Sikes, Measor y Woods1 (1985) o Hargreaves (1996).

Todos lo estudios analizados a partir de relatos e identidad del profesorado, ponen de manifiesto que los cambios sociales y culturales que vivimos en los últimos años se orientan a pensar la

escuela desde un punto de vista crítico y desde una racionalidad emancipadora, alejada de los supuestos tecnocráticos y de un modelo de aprendizaje lineal.

Narrativas escolares y proceso metodológico

La construcción de la identidad profesional del docente desde la perspectiva biográfica-narrativa requiere que el proceso metodológico aborde cuestiones de indagación, análisis e interpretación. Por ello las metodologías narrativas, a través de relatos de vida, permitirá disponer de un conocimiento rico y denso sobre qué es la identidad profesional del docente y qué percepción tienen los futuros profesores de sí mismos, ya que se trata de relatos sobre sus vivencias, percepciones, concepciones acerca de su identidad y cómo han llegado a ser lo que son.

Las voces de los estudiantes del título de grado de Educación Infantil, Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte recogidas a través de sus relatos escritos y compartidos en entornos virtuales, constituyen las principales herramientas de recogida de datos. Entendemos que los sujetos presentan su conocimiento de la realidad y los significados sociales, culturales y políticos que lo componen, a través de los relatos que hacen de su experiencia. Este punto de vista metodológico, por tanto, parte de un planteamiento comunicativo del conocimiento centrado en los sujetos y en las formas en las que edifican colectivamente su visión del mundo y de su realidad, es decir, su perspectiva peculiar acerca de la escuela, los procesos educativos y la profesión docente. Como manifiesta Rivas (2009), el punto de vista narrativo no representa constructos teóricos preestablecidos y cerrados, sino más bien nos muestra un proceso en marcha, versátil, en movimiento y ello significa un modo de participación colectiva en la historia del conocimiento. El conocimiento, desde esta perspectiva, no es sino una forma de narración sobre la vida, la sociedad y el mundo en general (Bruner, 1997). Por ello, el modo como los sujetos elaboran sus relatos acerca de sus experiencias, es un componente esencial en el proceso de comprensión de la realidad que expresan (Goodson, 1996; Hargreaves, 1996; Goodson y Hargreaves, 1996). De este modo, lo que el alumnado relata acerca de su experiencia escolar no es sólo un conjunto de hechos o acontecimientos, sino fundamentalmente, su comprensión del proceso de aprendizaje, el modo como lo ha reelaborado y convertido en una condición para su acción futura. En los relatos biográficos están presentes las condiciones en que éstos se han producido, los contextos en que han actuado y la elaboración personal que ha hecho de todo este conjunto de datos. Esto supone dar valor a los sujetos participantes como portadores de sentido y de contenido.

Desde hace más de una década venimos trabajando con el uso de relatos biográficos en la formación del profesorado. Este proyecto plantea el uso de relatos que partan de las experiencias escolares del alumnado pero analizadas en el momento presente, para dialogar y reflexionar críticamente acerca del contexto cultural y el imaginario desde el que han construido lo que significa para ellos y ellas

la formación que han elegido. En la actualidad el uso de la biografía escolar la utilizamos como herramienta de aprendizaje, reflexión y crítica en las distintas especialidades y asignaturas que impartimos para a partir de ellas construir un currículum formativo desde sus narrativas. Esta herramienta nos permite conectar lo individual con lo social, implicando al sujeto en su propio proceso de aprender desde la crítica y el compromiso educativo. De la misma manera, nos hace reflexionar acerca de lo aprendido durante la etapa escolar y explicitar paulatinamente el contenido de las representaciones y las actitudes de la persona en relación con la docencia y su vinculación con los principios adquiridos en el aprendizaje escolar previo y que moldean su pensamiento. Necesitamos que el alumnado haga una ruptura con los marcos conceptuales preconcebidos que le permite abordar su profesión desde un paradigma crítico.

Las cuestiones a considerar en la elaboración de narrativas a partir de la voz del alumnado expresada en sus relatos, podemos sintetizarlas en tres momentos (Márquez, Prados y Padua, 2014):

a. La elaboración propia del relato y la puesta en común con otros estudiantes donde se buscan y discuten temáticas que emergen de la información recogida a modo de "nudos o entramados" entorno a los cuales se van tejiendo e hilando las experiencias vividas desde un todo significativo" (Van Manen, 2003)
b. Crear un borrador de relato colectivo construido conjuntamente a partir de los diálogos y argumentos de y con el alumnado. En este relato se plantean categorías de análisis que engloban las temáticas que han emergido en los relatos individuales, con el propósito de dar significado y organización a la información.
c. La construcción del relato narrativo que engloba y da sentido histórico-contextual a los micro-relatos. Éste no es lineal y pone de manifiesto el contenido y el proceso investigador.

   Este proceso permite generar procesos reflexivos acerca de cómo han aprendido, qué se enseña y aprende en la institución educativa y para qué, cuál podría ser el currículo en la formación inicial y cómo desde el aula universitaria y en la práctica del día a día se va construyendo el currículo *in situ* de las asignaturas.

A modo de conclusiones

Las biografías del alumnado universitario muestran experiencias complejas, diversas y con multitud de matices, que representan trayectorias diferentes, sin embargo, la experiencia vivida en la escuela es semejante para todos los sujetos, aunque el modo en el que se posiciona cada uno en su relato y la forma en cómo queda grabado en sus cuerpo es bien diferente (Braddock, 1999).

En este sentido los relatos nos permiten abogar por lo que Carola Conle (2003) denomina "Currículum Narrativo", ya que éstos, los relatos pueden ser considerados como un puente entre la experiencia y la literatura científica, en la medida en que la indagación toca temas íntimamente conectados con la propia vida. Indagar sobre la experiencia implica construir significados con sentido propio, constituyendo un elemento importante para que el alumnado junto con el profesorado se conciba como ser que produce historia y cultura, y de este modo proyectarse como docente con una implicación política, social y también emocional.

Los relatos biográficos apuntan a varias cuestiones a tener en cuenta para la futura formación del profesorado como son:

- la importancia de introducir como herramienta de formación e investigación los relatos individuales y colectivos como un forma de democratización de la docencia y del aprendizaje
- la necesidad de poner en voz propia del alumnado sus propias experiencias personales y formativas, dando valor al contexto donde se generan y a los discursos que construyen social, cultural y educativamente su identidad como futuros docentes
- la importancia que adquiere el relato biográfico como elemento de análisis en la evolución del pensamiento y conocimiento del alumnado frente al descubrimiento de la experiencia de metodologías tradicionales que mantienen la distancia relacional, la asunción de itinerarios credencialistas y una evaluación sometida a rutinas con preponderancia de calificaciones frente a procesos de comprensión y descubrimiento de conocimiento
- la necesidad urgente de abordar el tema de lo corporal-emocional en el proceso de formación de futuros docentes como medio para comprender los procesos personales y colectivos.
- Finalmente, descubrir que el mapa corporal-emocional es un reflejo de del sistema neoliberal que vivimos. Sólo un trabajo desde el autoconocimiento personal y colectivo podremos comprender qué le sucede al cuerpo y cuáles son los significados sociales y culturales que este vive y sufre. El alumnado habla de tener que "camuflarse en la multitud" para tener que vencer emociones relacionadas con el miedo, la vergüenza, la sensación de ridículo, etc. en el aula universitaria. Las emociones vinculadas al aprendizaje hablan de sentirse como cuerpos pasivos, reconducidos y experimentados en la contención de emociones y en el cúmulo de experiencias silenciadas.

Entendemos que la investigación narrativa es un procedimiento adecuado para avanzar en la comprensión de la identidad y nuevas trayectorias educativas de aprendizaje invisible. De acuerdo con Conle (2003), esta forma de investigar y considerar la docencia representa una forma de conocimiento que conecta con los ámbitos subjetivos, afectivos y emocionales de los sujetos, desvelando los significados profundos de éstos, más allá del formato en el que son expresados. Rivas et. al. (2010) expresan claramente el sentido de las biografías en la investigación, al plantear

que éstas hacen visible, y por tanto público, las vidas de los sujetos en sus contextos propios, lo cual significa, que las biografías constituyen un elemento importante en el proceso histórico de construcción de la realidad a partir de un sistema de relaciones en el que individuo y colectivo se constituyen mutuamente.

Bibliografía

Braddock, C.J. (1999). *Las voces del cuerpo. Respiración, sonido y movimiento en el proceso terapéutico*. Bilbao: Desclée

Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research,* 54 (1), 11-32.

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata, S. A.

Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis., S. A.

Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En Denzin I. y Licoln N. (coords.). *IV Manual de Investigación narrativa. Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 58-112). Barcelona. Gedisa.

Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1.992). Narrative and Story in Practice and Research. In: D. Schön (Ed.), *Case Studies in and on Educational Practice* (pp. 258-281). New York: Teachers' College Press.

Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1994). Personal Experience Methods. In Denzin, N. K., & Y.S. Lincoln (eds.). Handbook of Qualitative Research . Thousand Oaks, CA: Sage.

Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1.996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories - Stories of Teachers - School Stories - Stories of Schools. *Educational Researcher*, 25 (3), 24-30.

Clandinin, J. (2007). *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. Sage Publications, Inc.

Connelly, F.J y Clandinin, D. M. (1.990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher* , 19 (5), 2-14.

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros (eds), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (2000). *Narrative inquiry. Experiencie and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Conle, C. (2003). An Anatomy of Narrative Curricula. *Educational Researcher*, 32 (3), 3-15.

Correa, R. (1999). La aproximación biográfica como opción epistemológica, ética y metodológica. *Proposiciones* , 29. Santiago de Chile: Ediciones Sur

Denzin, N. K. (2008). La política y la ética de la representación pedagógica: Hacia una pedagogía de la esperanza. En P. McLaren & J. L. Kincheloe (eds.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 181-200) Barcelona: Editorial Graó.

Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2012). Introducción: La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin y Lincoln (cords.). *Manual de Investigación Cualitativa. El Campo de la Investigación Cualitativa*, (pp.43-102). Barcelona: Gedisa.

Dotta, L.T. y Lopes, A. (2013). Investigaçao narrativa, formacçao inicial de professores e autonomia dos estudantes: urna revisao de literatura Narrative. En *Revista Educación y Futuro*, 29, 129-155.

Goodson, I. F. (1981). Life History and the Study of Schooling. *Interchange*, 11(4).

Goodson, I. F. (1995). The Story So Far: Personal Knowledge and the Political. *Qualitative Studies in Education*, Special Issue on Life History and Narrative.

Goodson, I. F. (1996). *Representing Teachers*. New York: Teachers College Press.

Goodson, I. F. (ed.) (2004). Historias de vida del profesorado. Barcelona: Octaedro.

Goodson, I. F. y Sikes, P. (eds) (2001). *Life History Research in Educational Setting: Learning from Lives*. Buckingham: Open University Press.

Goodson, I. F., y Hargreaves, A. (eds.) (1996). *Teachers' Professional Lives*. New York: Falmer Press.

Goodson, I. F., y Walter, R. (1991). *Biography, Identity y Schooling. Episodes in Educational Research*. London, New York: The Falmer Press.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Ediciones Morata, S. A.

Hernández, F. (2013). Poner en cuestión el significado de 'generar conocimiento' en la investigación educativa de carácter biográfico. En A. Lopes et alt (coords.) *Historias de vida em educaçao. A construçao do conhnecimiento a partir de historias de vida*. UB diposit digital http://hld.handle.net/2445/47252.

Hollingsworth, S., y Sockett, H. (eds.) (1994). *Teacher Research and Educational Reform*. Chicago, Ill.: National Society for the Study of Education.

Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partid de estudios de caso, en I. F. Goodson (ed.). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro, pp. 149-205.

Kushner, S (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. En *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*. 11 (3), pp 1-25.

McEwan, H. y Egan, K. (comp.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* . Buenos Aires: Amorrortu editores.

Márquez, M.J., Prados, M.E., Padua, D. (2014). Relatos escolares y construcción del curriculum en la formación inicial del profesorado. Bioeducamos. *Revista Tendencias pedagógicas*, 24, 113-123.

Moravec, J.W. (2011). Desde la sociedad 1.0 hacia la sociedad 3.0. En Cobo Romaní, Cristóbal y Moravec, John W. (coord.) *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración 1. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.

Rivas, I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. I. Rivas y Herrera, D. (eds.) *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp.17-36). Barcelona: Octaedro.

Rivas, I. et al (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar: Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, septiembre-diciembre, pp. 197-209.

Sikes, P., Measor, L. y Woods, P. (1985). *Teachers' Careers: Crisis and Continuities*. Londres: Falmer Press.

Tapia, C., Sánchez, M., Carreño, X., Prados, M.E., Padua, D. et al. (2014). Learn collectively, democratic experience. En *Revista Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 661-667.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, S. A.

EDUCACIÓN, ICT Y GÉNERO

CAPÍTULO 30

SÍMBOLOS CULTURALES EN LA MUJER COMO OBJETO DE CONTROL EN EL S. XVI, RECONOCIMIENTO PARA UNA MEDIACIÓN "DESCOLONIZADA" EN LA ACTUALIDAD

Aarón Muñoz Devesa

Introducción

La mujer en la actualidad ha alcanzado niveles de igualdad desconocidos en un pasado no tan remoto como fue el S. XVI donde el paradigma patriarcal le fue impuesto para asumir su control mediante los dispositivos familia y comunidad a través del poder pastoral depositado en la Iglesia por medio de la verdad religiosa.

En ese contexto, hubo personas que supieron escuchar y dar respuesta a ciertas inquietudes para promocionar, e incluso liberar, a ciertos sectores sociales como era el caso de la mujer; de entre ellos, Juan de Dios, bajo la dirección del Maestro Ávila, a través de la hospitalidad supo concretizar la atención a través del cuerpo al alma a través de la educación y el trabajo.

Objetivo

Como objetivo general nos propusimos describir las representaciones y prácticas en torno a la mujer del renacimiento español para conocer cómo fueron los cuidados de este colectivo en el modelo enfermero de Juan de Dios.

Metodología

Para ello, se realizó un estudio de análisis histórico estructural diacrónico retrospectivo basado en fuentes primarias en escritos de San Juan de Dios y la persona que le guió en su actuación, San Juan de Ávila.

Las fuentes que se utilizaron fueron la biografía de San Juan de Dios escrita por F. Castro, las Cartas de San Juan de Dios, el proceso de beatificación del mismo y el pleito por la propiedad del hospital que lleva su nombre. A su vez, las fuentes para conocer el pensamiento de San Juan de Ávila fueron el *Audi, Filia,* obra paradigmática del predicador y sus epístolas. Como categorías de análisis se establecieron la libertad, el honor, el orden, responsabilidad e igualdad.

La sociedad del honor sin dignidad

El artículo 1 de la Declaración de Derechos Humanos de la ONU de 1948 proclama que todos los hombres somos iguales en cuanto a dignidad y derecho; sin embargo, aunque teóricamente es aceptado, toda sociedad se halla inmersa en una oleada de injusticias en cuento a desigualdad y discriminación.

Si echamos la vista atrás, en el S. XVI español también encontramos una Carta Magna donde se promulgaba dicha igualdad: la Biblia. En ella se afirma la igualdad de todo ser humano en cuanto imagen de Dios, e incluso Pablo de Tarso abolió las clases entre cristianos en una de sus cartas. Pero, aunque la teoría fuera reconocida en los despachos, el día a día era muy diferente.

Si hubiese que hacer una primera división entre las personas de este siglo deberíamos comenzar por el de cristianos o no cristianos, la fe fue utilizada como dispositivo de poder. Los no cristianos comenzaron desde el S. XV a considerarse inferiores puesto que rechazaban la fe cristiana, fenómeno por el cual te convertía en superior. Se creía que por la sangre se transmitía la perfidia o la predisposición a ser más pecador, motivo por el cual, aparentemente, llevó a establecer los Estatutos de Limpieza de Sangre por el cual impedían acceder a ciertos puestos o profesiones y la instauración del Tribunal de la Inquisición para perseguir la herejía de, especialmente, los conversos al cristianismo. Aunque el motivo fuese claramente espiritual, el verdadero motivo era dejar esos puestos a cristianos y que estos pudiesen ascender (Hering , 2003,2204; Salazar, 1991; Lynch, 2009, po. 30-40). Solamente se podría hacer carrera a través del clero, pues reconocía a todos los hombres iguales como bien se aprecia en la bula del papa Nicolás V donde defendía a los cristianos nuevos (Salazar, 1991).

Pero ¿qué ocurría dentro de los cristianos? Todos envidiaban a la clase dominante: personas ejemplares, cultas y virtuosas, con un alto sentido del honor. Esto dividirá a la sociedad entre buenos y malos, siendo también heredado por la sangre, motivo por el cual se despreciará a los pobres pues algo habrían hecho ellos o sus padres para caer en tal desgracia. La vergüenza que ocasionaba y deshonra de los pudientes que se empobrecían les hacía llevarlo en secreto, de ahí el denominarlos *pobres vergonzantes*.

Pero si había un grupo social discriminado era el ámbito de la mujer. Eran consideradas inferiores al hombre por naturaleza, débiles y emocionales, inclinadas al mal y con poca capacidad para el raciocinio, es decir, eran consideradas como imperfecciones del hombre. Sin embargo, por el aire fresco del humanismo, algunas mujeres pudieron tener el privilegio de una educación. (Díaz de Greñu, 2010, pp. 32-33).

Desde la antigüedad, la sociedad tenía la conciencia de que cada uno cumplía su función. El hombre y la mujer, de forma diferente, cumplían cada uno con su función predestinadas por la naturaleza considerando las tareas del hombre de mayor relevancia al estar en la vida pública y

laboral (Busto, 1996). Así, en el siglo XVI encontramos dos arquetipos representantes de la mujer: el primer negativo, Eva, aquella que incita al hombre a lo que se consideraba mal; el segundo es la Virgen María como mujer abnegada, generosa, sencilla y sumisa a Dios, virtudes que se exigían a la mujer del renacimiento por parte de las estructuras patriarcales dominantes para sujetarlas y ejercer el poder (Fernández, 1989).

Mientras el hombre puede incurrir en cualquier pecado incluso el adulterio, la mujer para mantener su honor y el de su familia, no debe mantener relaciones sexuales prematrimoniales, y durante el matrimonio debe ser fiel al marido en todos los sentidos (Fernández, 1970), siendo la sexualidad un claro dispositivo de control y normalización (Foucault, 2005).

El poder de la honra

En cuanto a la honra, no dependía de la mujer, sino del resto de la sociedad que emitía los juicios. Cuando caía en deshonra, tenía que recuperarla, pero no dependía de ella. Como decíamos antes, el principal motivo de deshonra en la España moderna era a través de la sexualidad. Fuera del matrimonio no era honroso, estaba incluso prohibido. Todo provenía del sentido religioso de lo carnal. Según la teología de la época, la persona debía de luchar contra la carne pues esta era mala, con tendencias pecaminosas. Era, en parte, una visión platónica dualista de la persona donde lo que primaba e importaba era el espíritu. Por lo tanto, había que ejercitar el espíritu para poder vencer las concupiscencias de la carne y así alcanzar la salvación (Busto, 1996). Al igual que pasaba en la antigua Grecia donde los efebos eran objetos pasivos de adoctrinamiento sexual para llegados un día ser autónomos, la mujer era un objetivo pasivo frente al hombre del cual nunca se emanciparía para poder ejercer el poder sobre ella (Pujal & Amigot, 2009).

Esto se observa claramente en el matrimonio donde se exaltaba la función procreadora desvalorizando la unitiva. Con esta concepción, toda relación extramatrimonial era condenada moralmente, era la verdad de la época. A diferencia del hombre, este podía incurrir en relaciones sexuales extramatrimoniales ya que es la mujer quien se queda embarazada y él no da señales de dicho acto. Así, la mujer que tras pecar quedaba embarazada quedaba expuesta a deshonra y esta recaía sobre su familia. Es la hipocresía de la época donde se podía pecar pero que nadie se enterase (Busto, 1996). Del hombre se esperaba que se dominase a sí mismo para ser libre y así poder dominar a otros por lo que a él todo le estaba permitido (Pujal & Amigot, 2009).

Por la honra, la mujer española era en todo momento supervisada para no ser mancillada a través de las relaciones sexuales. Primero por el padre o el hermano mayor para luego pasar bajo la del marido, que por la gran dependencia de ésta, en gran número de casos, la sometía en el más literal sentido de la palabra a través del miedo. Al ser el riesgo de incurrir en deshonra tan elevado, los nacimientos de niñas eran no deseados y, en cuanto les llegaba la edad para las nupcias, eran

desposadas o enviadas al convento para así los padres evitar una posible mancha social y ser deshonrados (Fernández, 1989).

De ella dependía la honra familiar, la honra de los hombres. Ellas eran quienes traían nuevos vástagos al linaje; ellas defendían la limpieza de sangre, por lo que por miedo a ser deshonrados por su causa, es decir, por miedo, las recluían al ámbito doméstico y a las obras de piedad. El hombre podía fornicar cuanto quisiera, incluso se veía propio de la naturaleza masculina; pero a las mujeres de la familia había que impedirlo, pues al provenir la deshonra de un igual que arrebataba la honra, debían restablecerlo y no siempre era posible (Pitt-Rivers, 1970); es la desacralización de la mujer. El hombre, a través del dispositivo persona, expulsa de la mujer aquello que considera indigno, ejerciendo el poder sobre ella, de tal forma que la mujer ya no es una totalidad, sino un ser despersonalizado cuyo lado físico pierde toda relevancia política fuera del resultado que puede obtener el hombre mediante la descendencia (Espósito, 2012).

¿Independencia de la mujer?

El problema de las bodas eran las dotes. Si la familia no contaba con los medios necesarios para ello por pobreza, en el mejor de los casos de que alguien la pretendiese, era entregada la hija a una persona mayor. Ante las doncellas pobres, se hizo un llamamiento para asistirlas (Fernández, 1989). Era el problema de la dote lo que hacía pensar a las familias entregar a sus hijas a los conventos, ya que la dote que estos pedían era poca o ninguna. Las doncellas, al ser entregadas al convento, era como encerrarlas en una cárcel, no tenían vocación (Fernández, 1970).

Por este motivo la mujer se constituía en un objeto vulnerable dependiente del mundo de los hombres, sus necesidades estaban en manos de los hombres y ellas por este estado toleraban la dominación. De ello dependía su futuro pues en el mundo laboral la mujer tenía pocas opciones. De ahí su casi nula independencia económica y su necesidad de casarse para poder subsistir. Esta dependencia económica radica en que la mujer solo tenía acceso a oficios como el de confitera, panadera o pastelera, lavandera e hilandera o asistenta de servicios domésticos, en resumidas cuentas oficios de carácter subalterno.

Para evitar posibles deshonras de la mujer ante prácticas poco usuales en la época y por las cuales podían ser aisladas de la sociedad, Juan de Dios va a buscar a mujeres pobres, doncellas, viudas o huérfanas, visitándolas dándoles lo necesario para vivir y exhortándolas a la virtud, a la vez que les proveía de lo necesario para poder trabajar en sus casas y ganarse un sustento, como bien lo atestigua testigos presenciales en el interrogatorio para su proceso de beatificación (Sánchez Martínez, 1573, p.275; Martínez Gil, Proceso de beatificación de San Juan de Dios, 2006). Ciertamente, desde el hoy no se concibe estas medidas como liberadoras pero en la época les permitía cierta garantía social emancipada del mundo del varón.

Si queremos observar la promoción de la mujer de este siglo a través de la obra de Juan de Dios, debemos hacer referencia al que fue su Maestro: Juan de Ávila. A Juan de Ávila se le ha tachado de machista, sin embargo se aprecia una actitud igualitaria; es de resaltar el innumerable intercambio epistolar que mantuvo con muchas de ellas dirigiéndolas espiritualmente, encontrándose entre ellas Teresa de Jesús ayudándola en la redacción del libro de su vida para pasar el tribunal de la Inquisición (Esquerda, 1999, pp.889-896). Además, la primera destinataria del *Audi, Filia,* su obra paradigmática, fue doña Sancha Carrillo (Esquerda, 1999, pp. 839-840), aunque en el prólogo de la misma indica el universalismo de la obra. Aun así, hace una diferenciación entre sexos puesto que indica la opinión de la época que llegará hasta hoy en día donde se considera a la mujer inclinada a la ternura y lo sentimental, mientras que el hombre es el destinatario de la fortaleza y el rigor (de Ávila, Obras completas de San Juan de Ávila. I: Audi, filia. Pláticas. Tratados, 2007, p. 537). Pero es de resaltar que el Maestro abre una puerta para el avance de la mujer formándola en espiritualidad alcanzando al mundo de los hombres ya que sólo las religiosas tenían esta posibilidad (Rincón , 2011).

Juan de Ávila considera al otro como igual, como bien indicábamos, pues "*es de la misma flaca naturaleza de él"* (de Ávila, Obras completas de San Juan de Ávila. I: Audi, filia. Pláticas. Tratados, 2007, pág. 741). En cuanto a naturaleza todo hombre es igual, naturaleza personal, ya bien sea hombre, mujer, cristiano viejo o nuevo, judío o musulmán; todos son iguales en cuanto a que todos, según el Maestro, hemos salido del no ser al ser y llamados a la Bienaventuranza. Juan de Dios, en esta misma línea, manifiesta la igualdad de todo hombre en cuanto a dignidad, pero diferentes en cuanto a modos de ser:

"si bien todos persiguen un mismo fin, cada uno va por el camino que Dios le traza" (Martínez Gil, San Juan de Dios: Fundador de la Fraternidad Hospitalaria, 2002, p.589)

Juan de Dios no tiene miedo ni asco de las mujeres, no se aprecia misoginia. Al contrario, él sale al encuentro de las mujeres ayudándolas en lo que consideraba bueno para sí mismo o según la necesidad que presentaba. Podían ser mujeres vergonzantes, viudas, huérfanas, prostitutas, doncellas, ricas o pobres, él no mira la corporalidad sino las personalidades que entrañan y la dignidad en cuanto hijas de Dios (Martínez Gil, Proceso de beatificación de San Juan de Dios, 2006, pp. 190; 193; 207; 209; 505).

Las mujeres en esta época tenían pocas opciones a elegir: madre, esposa, o religiosa. Y a pocos trabajos podían acceder, ante lo cual debe Juan de Dios ayudarlas a encontrar lugares en los cuales las mujeres se pudiesen desarrollar asumiendo responsabilidades según sus gustos; por eso el grupo social de las mujeres el más estigmatizado socialmente y con menor libertad. A través del trabajo y la espiritualidad intentó que llevasen una vida ordenada mientras él llevaba a esta comunidad el

sustento para evitar que tuvieran que recurrir a métodos poco ortodoxos de subsistencia (Martínez Gil, Proceso de beatificación de San Juan de Dios, 2006, pp.278; 938).

No podemos afirmarlo a ciencia cierta pero un caso peculiar es Juan de Dios ordenando la vida de una mujer cuyo estilo de vida masculino, especialmente en el vestir (J. Martínez Gil, Proceso de beatificación de San Juan de Dios 2006, 196; 199). Uno de los motivos que bien sabemos por el cual se vestía la mujer de hombre es para adentrarse en el mundo masculino, aunque también hay otro motivo que es el no ser acosada por la alta dominación patriarcal y poder emanciparse en su vida diaria, incluso evitando los posibles abusos sexuales (Brown & Picón, 2004).

A la duquesa de Sessa, en sus cartas, se aprecia un cierto aprecio por su labor como madre y esposa, elogiando sus tareas en ausencia de su marido responsabilizándose de la organización de todo el patrimonio y vasallos y deseándole el hijo que no llega y tanto desea:

"¡Oh, buena Duquesa! Como la casta tortolica estáis sola y apartada en esa villa, fuera de la conversación de la Corte, esperando al buen Duque, vuestro generoso y humilde marido, en continuas oraciones y limosnas, haciendo siempre caridad, porque le alcance parte a vuestro virtuoso marido, el buen Duque de Sesa, y le guarde Cristo el cuerpo de peligro y el alma de pecado. Quiera Dios traerle presto a vuestra presencia y os de hijos de bendición, para que siempre le sirváis, le améis y le ofrezcáis el fruto que os diere para que de ello se sirva" (Martínez Gil, San Juan de Dios: Fundador de la Fraternidad Hospitalaria, 2002, pp. 579-580).

A su vez, también elogia a la duquesa como virtuosa en la fe pero que tiene algún tipo de trabajo manual como el tejer. Igualmente lo exhortará al grupo de mujeres buscándoles una labor por la cual se puedan responsabilizar de su vida y ser libres (Martínez Gil, Proceso de beatificación de San Juan de Dios, 2006, pp.. 50; 55;137) (Martínez Gil, Proceso de beatificación de San Juan de Dios, 2006, pp. 127; 237; 296) a semejanza de la Virgen María:

"queréis tomar ejemplo de nuestra Señora la Inmaculada Virgen María, la cual siendo Madre de Dios, Reina de los Ángeles y Señora del mundo, tejía y trabajaba todo el día para su sustento" (Martínez Gil, San Juan de Dios: Fundador de la Fraternidad Hospitalaria, 2002, p. 585)

Lo que pretende responsabilizando a las personas de sus vidas es hacerles más autónomos, de tal forma que tomando yo mis decisiones en consecuencia pueda ser el protagonista de mi vida y sentirme útil. Sin embargo, es de resaltar, que en ninguno de los escritos juandedianos se aprecia la clasificación hombre-mujer ni pretende dogmatizarlas, siempre respeta la individualidad en su tiempo e intenta buscar al sujeto para que se haga a sí mismo.

La mujer: esclava sexual

Para poder evitar las relaciones prematrimoniales o extramatrimoniales, la sociedad buscó alguien que pudiera cumplir con la función social de evitar tales deshonras familiares. Como afirma

Rheinheimer, la prostitución mantenía alejados a los hombres solteros de las mujeres solteras o casadas. Por ello, continúa diciendo que los prostíbulos recibían comida y bebida en el día de las bodas, además que se les reconocía socialmente su pobreza (Rheinheimer, 2009). Junto a este primer motivo, estaba el problema de la pobreza tanto material, intelectual, como moral de algunas mujeres. Como consecuencia, la prostitución floreció en abundancia como un fenómeno social necesario pero a controlar (Fernández, 1989).

Juan de Ávila indica que la responsabilidad no es de ellas sino de aquellos que recurren a sus servicios por sus pasiones desordenadas, la gula y lujuria, incrementándose más con el consumo de la prostitución. Por lo que para ordenar dichos apetitos, a modo de ayuda externa, el Maestro propone impedir la entrada a las casas públicas y localizar a las prostitutas en ciertos lugares (de Ávila, Obras completas de San Juan de Ávila. IV: Epistolario, 2003, p. 84) a modo del más estricto control social.

La vida que mantenían las mujeres en los prostíbulos no era nada fácil. Se encontraban endeudas y prácticamente esclavizadas por el patrón de mujeres. No contaban ni con la alimentación ni la ropa suficiente, e incluso a veces no las dejaban salir para que no huyeran. Cuando llegaban a cierta edad les amenazaba la pobreza y podían reemprender nueva vida fuera del prostíbulo, pero su pasado les perseguía junto con su nivel de pobreza. Ya era casi imposible que pudieran encontrar marido. Se les llegaba a prohibir el derecho de ciudadanía. En sí, la prostitución estaba prohibida, aunque se hacia la vista gorda por su función social, y lo que realmente buscaban las autoridades era la prostitución ambulante (Rheinheimer, 2009).

Juan de Dios bien sabía que la prostitución no era una elección para las mujeres de la época, era una obligación para poder mantenerse con vida o a su familia. No era un desorden moral por parte de estas mujeres, era social. Sin embargo, aunque se toleraba la prostitución por su aportación a mantener el orden, el pan y circo, pronto se tornará a un debate moralizante por el mal de la sífilis demonizando a estas mujeres. No era la prostitución el mal, sino la pobreza y la exclusión de la mujer de la vida pública y laboral (Fernández Sobremazas, 2006; Scheper-Hughes, 1997).

No era fácil que estas mujeres tuvieran la vida ordenada que algunas querían, pues las deudas eran muchas para poder salir de ese círculo vicioso de la pobreza en el que estaban y a la labor a la que tenían que recurrir; ante esto, Juan de Dios buscaba los medios necesarios para conseguir el objetivo diciendo:

"Hermanas mias en Iesu Cristo, sabed que esta una cautiva en poder del demonio; ayudadme por amor de Dios a rescatalla, y saquemosla de tan miserable cautiverio" (Castro, 1995, p. 40).

Como hoy en día con la trata de blancas, eran esclavizadas a llevar una vida que no era la que deseaban y estaban impedidas para salir de dicho estado: *"mas estoy empeñada y no me dexaran ir*

con vos" (Castro, 1995, p. 39). Otras, sin embargo, se hallaban "*empedernidas en sus vicios*" (Castro, 1995, p. 39), por lo que:

"como por la mayor parte son mujeres tan obstinadas y perdidas y endurecidas en su pecado, de suerte que por esta causa muchos siervos de Dios se abstienen de tratar con ellas, aunque les duele su perdición" (Castro, 1995, p. 41).

Incluso la misma Iglesia las descartaba siendo juzgadas por la sociedad como "*mujeres malmiradas"* o "*mujeres de mal exemplo y que son perjudiciales "* (Castro, 1995, p. 71-72). Por eso criticaban a Juan de Dios, por ir con ellas para honrarlas y buscarles una vida donde puedan vivir con dignidad (Castro, 1995, p. 38-43; Martínez Gil, Proceso de beatificación de San Juan de Dios, 2006, p. 99).

A ellas Juan de Dios acudió sin demora para invitarlas a desear esta libertad externa, siendo imprescindible una reestructuración interna a nivel moral para desarraigar lo que se consideraban vicios (Castro, 1995, p. 41-43). Cuando iba a las casas públicas, tras pagar el tiempo a alguna prostituta, él comenzaba a acusarse de sus pecados pidiendo perdón; es decir, parte del autoconocimiento para reconocer la dignidad del otro, para una vez hecho esto comenzar a rezar la pasión de Cristo mostrando la dignidad del oyente. No se aprecia ningún desprecio, al contrario, mete en el mismo saco de pecadores a todos, hombres y mujeres sin distinción alguna (Castro, 1995, p. 38-43), y siempre intentando promocionar a la mujer, desde el ámbito de la espiritualidad hasta mediante el trabajo.

Control gubernamental: entre la promoción y la marginación

La legislación del S. XVI respecto a la prostitución intenta proteger a las mujeres frente a los abusos que el amo del prostíbulo ejercía. Ávila, aunque no puede aprobar esta práctica por sus motivos morales, insiste a los gobernantes su regulación:

"El que se llama padre de ellas es muy perjudicial, porque éste las trae quando no las ay, y otras vezes las recibe en empeño, y otras les empresta él más cantidad de lo que la pregmática real manda, y de aquí viene impedir él la conversión de ellas, y también lo mucho que deven. La escusa que para esto dan los dichos padres de ellas es lo mucho que les cuesta el arrendamiento de la casa pública, como hazen los escrivanos que tienen arrendadas escrivanías de los señores por tales precios, que, si ellos no roban, no pueden pagar la renta y comer. Y desta manera están los señores debaxo de aquella grave reprehensión del profeta Isaías, que dize: Principes tui infideles, sociifurum: y está claro, pues ellos y escrivano reparten entre sí lo que el uno hurta y el otro dió ocasión de hurtar. Y assí parece acá, que llevándoles tal quantidad qual no puedan pagar sin hazer estos peccados, son participantes en ellos, como si ellos los hiziessen. Convernía que se buscase un hombre temeroso de Dios, y fuesse puesto en aquel officio, y le pagassen sufficiente salario sin que

pudiesse llevar más, ora oviesse muchas mugeres ora pocas, y no interessando éste nada, cessarían los inconvenientes ya dichos, y también daría noticia de los rufianes, que no es pequeño provecho. Y mírese que no se les preste más á las dichas mugeres de lo que manda la pregmática" (de Ávila, Obras completas de San Juan de Ávila. IV: Epistolario, 2003, p. 54-55).

La legislación marcaba revisiones sanitarias periódicas y sus tratamientos en hospitales. La salud pública comienza a ser un motivo de acción en contra de los grupos más desfavorecidos, especialmente las prostitutas por las enfermedades de transmisión sexual. Además, se les intenta reinsertar en la sociedad. La primera casa de arrepentidas fue en 1530 en Valladolid. Con este mismo sentido, en los hospitales se dispusieron salas especiales para arrepentidas pudiendo permanecer allí y reinsertarse en la sociedad (Santolaria, 1997).

Juan de Dios las atendía con sus cuidados, especialmente de sus enfermedades contraídas sin condenarlas, sólo buscándoles su promoción y liberación. Una vez rehabilitadas de sus enfermedades en el hospital, procuraba la reinserción social mediante una vida recogida, matrimonio, o bien solteras, según vocación (Martínez Gil, Proceso de beatificación de San Juan de Dios, 2006, pp. 51; 55; 80; 86; 132; Castro, 1995, pp. 38-44).

Conclusiones

La mujer del renacimiento se encuentra bajo un paradigma patriarcal donde la mujer queda recluida en la vida privada doméstica o conventual impedida de toda libertad para ejercer su individualidad. Sin acceso a la educación y al ámbito laboral, la mujer es dependiente del hombre, incurriendo a la prostitución en caso de caer en la desgracia de la pobreza al carecer de un sistema de apoyo estatal.

Siendo el honor el máximo valor que regenta sus vidas, la moral era el instrumento mediante el cual la mujer debía de regirse, especialmente en lo concerniente a la sexualidad, puesto que son ellas las que traerían nuevos hijos a los hombres y el honor familiar depende de la "honestidad" de la mujer.

Para promocionar a la mujer, más concretamente a aquellas que no disponen de solvencia, Juan de Dios las visita dándoles acceso a la educación espiritual y a las herramientas de trabajo necesarias para que puedan valerse por sí mismas y tengan un mayor acercamiento a la igualdad del hombre. A su vez, cuida a las prostitutas en todas las esferas, primero en lo corporal para después ayudarlas a desarrollarse como mujeres en las pocas opciones de vida que tenía, liberándolas del yugo de la prostitución dándoles acceso al matrimonio u otra vocación que pudiesen tener.

La mujer, en la actualidad, ya tiene libertad legal en el acceso a la educación y al trabajo; sin embargo, se conserva la idea finalista de la mujer como madre y cuidadora principal que impiden la conciliación de lo social sujetándola al ámbito doméstico. En caso contrario de optar por una de estas dos facetas, fragmentando a la única persona mujer, la sociedad del honor en la que aún vivimos puede etiquetarla controlando su proceder, o al menos intentándolo. De tal manera, esta

dicotomía puede ocasionar en la salud de la mujer cierto afrontamiento ineficaz ante la toma de decisiones puesto que la verdad de la honra sigue predominando, como bien se observa en los últimos estudios sociológicos donde los jóvenes tienen asumido los roles tradicionales en las relaciones de pareja.

Bibliografía

Brown, C., & Picón, C. (2004). La problemática barroca en el Quijote de 1603: Figura y representación de la mujer. *Cyber Humanitatis*(31).

Castro, F. (1995). *Historia de la vida y santas obras de San Juan de Dios y de la Institución de su orden y principios de su Hospital.* Córdoba: Obra Cultural Cajasur.

de Ávila, J. (2003). *Obras completas de San Juan de Ávila. IV: Epistolario* (Vol. IV: Epistolario). (L. Sala, & M. F, Edits.) Madrid: BAC.

de Ávila, J. (2007). *Obras completas de San Juan de Ávila. I: Audi, filia. Pláticas. Tratados.* Madrid: BAC.

Díaz de Greñu, S. (2010). *Discriminación o Igualdad. La educación en el respeto a la diferencia a través de la enseñanza de la Historia.* Segovia: Unviersidad de Valladolid.

Espósito, R. (2012). *El dispositivo de la persona.* Buenos Aires / Madrid: Amorrortu.

Esquerda, J. (1999). *Diccionario de San Juan de Ávila.* Burgos: Monte Carmelo.

Fernández Sobremazas, A. (2006). Prostitutas en la España moderna. *Historia 16*(357), 8-37.

Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad* (30 ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.

Hering , M. (2003-04). "Limpieza de Sangre": ¿Racismo en la Edad Moderna? *Tiempos modernos*(9), 1-16.

Lynch, J. (2009). *Los Austrias. 1516-1700* (4ª ed.). Barcelona: Crítica.

Martínez Gil, J. (2002). *San Juan de Dios: Fundador de la Fraternidad Hospitalaria.* (J. Martínez Gil, Ed.). Madrid: BAC.

Martínez Gil, J. (Ed.). (2006). Proceso de beatificación de San Juan de Dios.

Moreno, A., & Vázquez, F. (2007). Formas y funciones de la prostitución hispana en la Edad Moderna: el caso andaluz. *Norba. Revista de Historia, 20*, 53-84.

Pitt-Rivers, J. (1970). La enfermedad del honor. *Archives européennes de sociologie, XI*(2), 235-245.

Pujal, M., & Amigot, P. (2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. *Sociológica, 24*(70), 115-151.

Rincón , M. (2011). Juan de Ávila y la Espiritualdad de la mujer. En *Entre todos, Juan de Ávila* (págs. 233-236). Madrid: BAC.

Salazar, J. (1991). La limpieza de sangre. *Revista de la Inquisición*(1), 289-308.

(1573). Pleito entre los hermanos del "ospital de Juan de Dios" y "los frayles e convento del monasterio de San Gerónimo". En J. Sánchez Martínez, *Hospital San Juan de Dios: Construcción y propiedad histórica (1543-1593)* (págs. 133-436). Granada: Archivo Museo San Juan de Dios.

Scheper-Hughes, N. (1997). Nervoso. En *La muerte sin llanto* (págs. 167-212). Barcelon: Ariel.

CAPÍTULO 31

SENSIBILIZANDO CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO A PARTIR DEL DISEÑO DE VÍDEOS DE DIBUJOS ANIMADOS CON GO-ANIMATE FOR SCHOOL

Garzón, A.[1]; Galindo-Cuenca, A.[2]; Galindo-Durán, A.[2]

1Departamento de Educación. Universidad de Almería.
agarzon@ual.es.
2La Salle Virgen del Mar (Almería)

Introducción

La violencia contra las mujeres es un obstáculo para la igualdad, el desarrollo y la paz de los pueblos, impidiendo que las mujeres disfruten de sus derechos humanos y de sus libertades fundamentales. Si bien varones y mujeres nacemos diferentes, con la educación que recibimos a lo largo de nuestras vidas, las diferencias se convierten en jerarquía. Desde la infancia, niños y niñas están sometidos a unos estereotipos de género que cimentan el desequilibrio y la dominación de un colectivo sobre el otro. La violencia es la herramienta que facilita el mantenimiento de esa situación de poder (Valdés y Vega, 2014). El problema de la violencia contra las mujeres es un problema muy extendido y de enorme complejidad, que afecta en el trabajo, en la familia, en la escuela, en la sociedad en general. La violencia contra las mujeres es muestra de esa desigualdad entre hombres y mujeres. Conocer el fenómeno de la violencia de género, la información y la educación, forma parte de la prevención y de la solución a este grave problema de la sociedad. Es prioritario por tanto, educar en la igualdad y en el respeto mutuo entre las personas en general y en las relaciones afectivas en particular. Las manifestaciones sexistas (pensamientos, creencias, conductas y actitudes) son educables y susceptibles de aprenderse a lo largo del proceso educativo y de socialización. En este proceso, la escuela se presenta como uno de los pilares esenciales; un sistema educativo que sustente supuestos sexistas, potenciará la aparición de comportamientos discriminatorios por razón de género en las relaciones sociales de niños y niñas, apuntalando así el desequilibrio y las desigualdades que generan vulnerabilidad de las mujeres frente a la violencia (De la Peña, 2010). Los centros educativos disponen de las condiciones necesarias para conseguir los cambios de mentalidad, actitudes y acciones positivas que favorezcan la igualdad de género a través de la coeducación y la educación para la convivencia. En las dos últimas décadas la comunidad internacional ha avanzado mucho en el establecimiento de un marco jurídico para atajar todo tipo de comportamientos que desembocan en la violencia de género. Además, hemos conseguido, entre todos, alcanzar un nivel de concienciación imprescindible y movilizar actitudes y comportamientos (Tornel, 2012).

Contexto

La experiencia se ha llevado a cabo durante el curso 2015-2016 en el centro educativo "Colegio la Salle Virgen del Mar" (Almería), en el curso de 4º de Educación Secundaria Obligatoria dentro de la asignatura de Proyecto Integrado, y trabajando los contenidos curriculares transversales de Violencia de género y Comunicación audiovisual. En la experiencia han participado 60 estudiantes.

Los **objetivos** han sido:

- La realización de proyectos que tengan una función social, educativa y divulgativa.
- La implicación directa de instituciones o empresas que apoyen y den visibilidad al proyecto (Fig.1).
- Promover medidas integradas para sensibilizar a la población y prevenir la violencia de género
- Analizar y comprender la problemática de la violencia de género, alentar a la reflexión y al debate aportando soluciones desde la adolescencia.
- Implicar al alumnado a analizar la realidad, identificando actitudes y comportamientos violentos en su entorno y en la sociedad en general.
- Acercarse a la sociedad desde el aula, mediante el contacto con instituciones que trabajan para paliar la lacra de la violencia de género, desarrollando una actuación real que aporte algún tipo de solución al problema.
- Utilizar las herramientas tecnológicas oportunas (Edición de un audiovisual en Dibujos animados y aplicación de Realidad Aumentada) y elaborar un producto que tiene la finalidad de servir como elemento para la divulgación social de la problemática de la violencia de género y posibles soluciones. (Fig.2)



Fig.1. Cartel del certamen Audiovisual "Miradas adolescentes".
Fuente: Antonio Galindo

Metodología

El proyecto se ha realizado mediante aprendizaje colaborativo y metodología ABP, donde los alumnos tienen que trabajar en equipo e interactuar para conseguir un objetivo común. Sus ventajas son muchas: convierte a los estudiantes en protagonistas de su propio aprendizaje, desarrolla sus competencias y habilidades, refuerza sus relaciones interpersonales y les permite adquirir un aprendizaje significativo. El aprendizaje colaborativo proporciona oportunidades para adquirir habilidades comunicativas y actitudes positivas hacia la construcción de conocimiento, hacia las personas y hacia la cohesión grupal (Fernández y Valverde, 2014).

La finalidad del proyecto es aprender haciendo, analizando críticamente la realidad, conectar con la realidad actual, y actuar de manera responsable y razonada para mejorar esa realidad. Partimos de un enfoque de la enseñanza que permita el desarrollo integral del alumnado, con una participación activa en su propio aprendizaje, desde un enfoque constructivista, un aprendizaje significativo, relacionado con su entorno y de forma colaborativa. El constructivismo se adopta como base para el desarrollo de entornos altamente interactivos y participativos, donde el usuario es capaz de modificar, construir, probar ideas e involucrarse activamente en la resolución de problemas. Utilizamos el enfoque "aprender haciendo" o aprendizaje activo, mediante actividades o proyectos (Roussou, 2004).



Fig.2. Portadas del los tres vídeos finalistas utilizadas como imágenes marcadores.
(Enlace para ver el video ganador: https://www.youtube.com/watch?v=a_O87UFiQW0)

Evaluación

Las herramientas o instrumentos de evaluación utilizados han sido: rúbricas, cuestionario, observaciones, evaluación del proceso y de los productos finales, y presentaciones de los proyectos. Las finalidades principales del aprendizaje de conocimientos científicos es precisamente que éste proporcione estrategias y recursos que posibiliten a los alumnos analizar críticamente hechos que suceden en nuestro entorno próximo y tomar decisiones, individuales y/o colectivas, para actuar en él. Para ello se les ha planteado una serie de situaciones problemáticas relacionadas con la temática

tratada, en este caso, la violencia de género, a las cuales debían responder individualmente mediante un cuestionario. Tras el planteamiento de dichas situaciones, se les hacía preguntas para después analizar si, 1) Conocían el problema (Saber), 2) Sabrían cómo actuar (Saber hacer) y 3) Expresaban una opinión responsable (Saber ser). Se ha evaluado además, si el trabajo realizado en dichos proyectos ha contribuido a que los alumnos desarrollen ciertas habilidades y/o competencias científicas y tecnológicas, además de concienciación y sensibilización ante el problema.

Resultados

Tras analizar las respuestas en dicho cuestionario comprobamos que el 87,6 % del alumnado ha respondido correctamente a las diferentes situaciones y preguntas planteadas (el 86,8 % Conoce el problema, el 93,1 % Sabe qué hacer, el 82.9 % Expresa opinión y/o predisposición), en un nivel máximo de la competencia (nivel 3), el resto (12.4%), en un nivel intermedio (nivel 2); por tanto, se han alcanzado en gran medida los objetivos propuestos. Mediante dicho cuestionario también se recogió información para conocer la valoración de la experiencia por parte de los estudiantes. El mayor número de respuestas de los estudiantes en relación a la pregunta sobre lo aprendido en la experiencia, se corresponden con las categorías siguientes (para el resto de categorías en las respuestas Ver cuadro 1):

- 2.4. Profundización en temas de VG, para saber actuar (formas de violencia, detectarla a tiempo, saber qué se debe hacer, saber que se puede salir, saber actuar, buscar soluciones. (32.7%),
- 2.2. A valorar más a las mujeres. A respetarlas, a tratarlas con igualdad al hombre. Todos somos iguales y tenemos que respetarnos y ayudarnos. (21.8%).
- 2.8. Aprender a usar nuevas herramientas TIC, perfeccionarlas, técnicas de animación. (14.5%)

Cuadro 1. Categorías de las respuestas en la pregunta: ¿Qué crees que has aprendido trabajando en dicho proyecto?

2.1. La discriminación en la que se encuentran muchas mujeres hoy día (están desprotegidas).
2.2. A valorar más a las mujeres. A respetarlas, a tratarlas con igualdad al hombre. Todos somos iguales y tenemos que respetarnos y ayudarnos.
2.3. Muchas veces somos machistas sin darnos cuenta.
2.4. Profundización en temas de VG, para saber actuar (formas de violencia, detectarla a tiempo, saber qué se debe hacer, saber que se puede salir, saber actuar, buscar soluciones.
2.5. A ser conscientes de las desigualdades de género que aún existen en nuestra sociedad (la realidad), su condena, a saber pedir ayuda.
2.6. A hacer un trabajo más profesional no sólo para el profesor, más competente, con una visión externa.
2.7. Que la violencia de los padres perjudica a los hijos.
2.8. Aprender a usar nuevas herramientas TIC, perfeccionarlas, técnicas de animación.
2.9. Trabajar en proyectos, trabajar en grupo, trabajo colaborativo.

Conclusiones

Los resultados de la puesta en práctica y evaluación del proyecto, ponen de manifiesto que la mayoría de los estudiantes alcanzan los objetivos previstos demostrando haber avanzado en el desarrollo de habilidades/competencias científicas y relacionadas con las Tic, además de actitudes de respeto hacia las personas, habilidades para saber actuar ante los problemas de violencia de género, así como una gran concienciación hacia el problema, habilidades en el trabajo de grupo y/o trabajo colaborativo. Los alumnos y alumnas han valorado muy positivamente la experiencia y los resultados del proyecto realizado. Los videos realizados reflejan claramente un alto nivel de concienciación ante el problema de la violencia de género, en la búsqueda de soluciones y en un papel activo en la sensibilización de la sociedad.

Bibliografía

De la Peña, E. (2010). Buenas prácticas para la prevención de la violencia de género en el ámbito educativo. *Tabanque. Revista pedagógica*, 23, pp. 159-174.

Fernández, M. y Valverde, J. (2014). Comunidades de práctica: un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Revista Comunicar,* 42, 97-105. doi: http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-09.

Roussou, M. (2004). Learning by Doing and Learning Through Play: An Exploration of Interactivity in Virtual Environments for Children. *Computers in Entertainment (CIE)-Theoretical and Practical Computer Applications in Entertainmen*t, 2 (1),1-23. doi: 10.1145/973801.973818

Tornel, I. (2012). La realidad de la violencia de género a debate: Perspectivas, avances y medios para afrontarla/enfrentarla. *TSMU. Revista de Trabajo social de Murcia*, 17, pp. 16-18. Disponible en: file:///D:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaRealidadDeLaViolenciaDeGeneroADebate-4108923.pdf

Valdés, M. y Vega, R. (2014). Educar en y para el buen trato. Disponible en: http://agrega.educacion.es/repositorio/26052015/e2/es_2015052611_9194212/document.pdf

CAPÍTULO 32

UNA APROXIMACIÓN AL FEMINISMO ISLÁMICO COMO PROPUESTA DECOLONIAL: ORIGEN Y CONTROVERSIAS

Rachida Dalouh; Verónica C. Cala

Universidad de Almería

Introducción

El surgimiento de la Tercera Ola del feminismo

La noción de feminismos de la Tercera Ola fue definida en los años 90 para agrupar las nuevas corrientes feministas, surgidas a partir de los años 80, bajo el denominador común de reivindicar una ruptura con los límites que las teorías feministas habían establecido hasta el momento. Estas demandas se erigieron y fueron desarrollándose de forma paralela a la configuración de un mundo postmoderno. La caída del muro de Berlín simbolizó el fin de una fase histórica y la consolidación de un régimen globalizado postmoderno caracterizado por el fin de los grandes relatos y una formulación universalista y occidentalista de la verdad. Este contexto histórico dio paso lo que se ha denominado la muerte del sujeto moderno por la cual el sujeto unitario, racional, universal, autodeterminado, enunciador de la verdad encarnado en la figura del hombre, blanco, heterosexual, clase alta fue cuestionado y puesto en crisis. Las distintas corrientes feministas de la tercera Ola tuvieron una labor fundamental en la fragmentación de un sujeto enunciativo que negaba la posibilidad de ser a cualquier otra figura social.

Tal y como expone Rodríguez (2011) aunque los feminismos de la segunda ola, tanto los de la igualdad (liberal, socialista) como los de la diferencia (radical, psicoanalítico o postestructuralista), hicieron aportes fundamentales para entender la división social entre hombres y mujeres, en su práctica y sus discursos mantuvieron esquemas propios de la modernidad (configurando un sujeto emancipador como mujer blanca, heterosexual, de clase media) modelando, de este modo, un patriarcado que borraba las diferencias entre mujeres. Una de las características comunes a los feminismos de la Segunda Ola es que establecen una oposición entre dos categorías cerradas, exclusivas y homogéneas: mujeres y hombres. Esta relación dicotómica y en oposición entre ambas categorías -utilizada en muchos casos para unificar luchas de mujeres- también supuso una invisibilización de la heterogeneidad dentro de la categoría mujer y la existencia de otras estructuras de opresión que operan dentro de esa lógica.

A partir de la crítica a las bases moderno-coloniales de la segunda ola fueron surgiendo los feminismos postcoloniales, ecofeminismos, los lesbofeminismos, los feminismos de la diversidad funcional (Arnau-Ripollés, 2006), los feminismos queer (Butler, 1990, 2000 y 2001), los

transfeminismos, ciberfeminismos etc. manifestandose por primera vez la necesidad de hablar de la diversidad de los feminismos, de la existencia de voces excluidas y de la necesidad de desesencializar el género. Algunas autoras proponen encuadrar los tres últimos en una Cuarta Ola (Aguilar, 2008) aunque a nuestro juicio forman parte del mismo proceso de revisión desde la postmodernidad de los marcos feministas y el cuestionamiento de la noción de mujer.

Feminismo postcoloniales y decoloniales

Los feminismos postcoloniales, también llamados periféricos, de los márgenes o del tercer mundo, focalizan su análisis en la ausencia de las mujeres racializadas, migrantes y étnicas en las teorías clásicas. Critican la existencia de un binarismo identidad-alteridad excluyente, una occidentalización de las teorías dominantes asociada a un racismo intrínseco (que deshumaniza, homogeniza y subalterniza) y una falta de conceptualización de los procesos coloniales que han influido en esta situación. Estas limitaciones de los feminismos de la segunda ola suponen una invisibilización de las no occidentales como sujetos políticos y activos en las sociedades y una deformación de las mismas en los discursos hegemónicos. Para Spivak (2003) las que no tienen voz son producto de una *"violencia epistémica, una representación contaminada de intereses"*.

La historiografía de los feminismos postcoloniales y decoloniales[19], a pesar de su reciente formulación, se remonta a la figura de Sojourney Truth que en 1851 ¿No soy yo una mujer?"), que fue pronunciado en 1851 en la "Convención de los derechos de la mujer de Ohio", e incluye los procesos emancipatorios liderados por las feministas negras, chicanas, africanas, indígenas, islámicas etc. Todos ellos experiencias que ponen de relevancia que las lógicas dicotómicas y jerárquicas que han subalternizado la posición de las no-blancas.

Los feminismos decoloniales coinciden con los postcoloniales en la pervivencia de procesos (neo) coloniales y enfatizan la necesidad de completar una segunda descolonialización (llamada decolonialidad) dirigida a combatir las diferentes jerarquías de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonialización dejó intactas (Grosfoguel, 2007). Reivindica una decolonialidad que complemente la descolonización llevada a cabo en los siglos XIX y XX. Al contrario de esa descolonialización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-

[19] Podemos definir algunas diferencias entre ambas corrientes. En primer lugar, por su tradición anglosajona y su base filosófica los estudios postcoloniales centran mayor atención en los procesos culturales, discursivos y en la posición de los sujetos racializado colonizados mientras que en el caso de los estudios decoloniales se acentúa la importancia de los procesos económico-políticos y estructurales de la colonización. Otra de las diferencias importantes entre ambas corrientes, es que la decolonialidad toma como marco referencial de partida la constitución de un sistema mundo moderno-colonial en el siglo XVI que configuró el orden mundial (Wallernstein, Mignolo). Así mismo, los estudios decoloniales hacen un estudio del racismo a partir de las teorías fanonianas por las cuales la jerarquía de dominación superan la línea de lo humano estableciendo una relación entre humanos-subhumanos.
Autoras como Mohanty han planteado incluso que los estudios postcoloniales se han centrado en la crítica y desmantelamiento de los saberes hegemónicos eurocéntricos mientras que los decoloniales ofrecen una mirada constructiva y enfocan de forma positiva la decolonización con el fin de recuperar la capacidad enunciativa.

político. Esto implica, según Uriona (2012), *desnudar las dinámicas que fortalecen una estructura de poder jerarquizada en términos raciales, de género y orientación sexual y requiere, como primer paso, instar a que las y los colonizados reescriban su propia historia y recuperen sus cuerpos, sitio donde se ha experimentado la explotación de manera más desencarnad*a (p. 41).

La propuesta feminista decolonial (Espinosa-Miñoso, 2014; Lugones, 2011, 2008; Mohanty, 2008) sostiene la importancia de comprender y combatir las distintas formas de expresión de la colonialidad de género:

- Epistemológica (del saber) *¿Desde dónde se piensa? ¿desde dónde se produce conocimiento?* Los marcos teórico-interpretativos del feminismo se han realizado de manos de mujeres occidentales. Esos marcos ideológicos han interpretado, por ejemplo, las diferencias sexuales, los roles de género o las formas de expresión del sexismo desde una mirada blanca universalizadora sin dar cuenta de que estas formas no logran aprehender la situación de otras mujeres. Incluso las autoras que han tratado de incluir voces excluidas de mujeres racializadas no han sido capaces de entender su posición de privilegio en términos raciales.
- *Los escritos feministas que aquí analizo colonizan de forma discursiva las heterogeneidades materiales e históricas de las vidas de las mujeres en el tercer mundo, y por tanto producen/representan un compuesto singular, la "mujer del tercer mundo", una imagen que parece construida de forma arbitraria pero que lleva consigo la firma legitimadora del discurso humanista de Occidente* (Mohanty, 2008, p. 3)
- Del poder *¿Quién ostenta el poder?* Para Quijano en el siglo XVI y XVII con los diferentes procesos de colonización, como la conquista de américa o la expulsión de árabes y judíos en la península ibérica, se estableció un orden mundial que jerarquizó las relaciones entre conquistadores-colonizados. Lugones critica a Quijano bajo la ese orden las mujeres "colonizadas" ocuparon posiciones inferiores no concediéndoles la condición de sujeto.
- Ontológica (del ser): *¿Quién ostenta el estatuto de ser humano?* Fruto de la jerarquía que el orden moderno colonial estableció las mujeres racializadas fueron definidas como seres sin razón, que no se piensan como humanas. En términos de Fanon fueron ubicadas en la posición del no-ser.
- De relación con la naturaleza. Las formas de relación con la naturaleza que las mujeres no occidentales mantuvieron fueron tildadas de incivilizadas o bárbaras.
- Dentro de las diferentes corrientes, movimientos y autoras postcoloniales y decoloniales, las feministas islámicas encarnan una de las posiciones más debatidas y controvertidas.

Aproximación al feminismo islámico

La emergencia del fenómeno del feminismo islámico continúa desafiando la mayoría de los islamistas y algunas feministas, que ven que a diferencia de sus respectivas posiciones e ideologías,

según las cual el concepto de "feminismo islámico" es contradictorio. Lo que hace difícil generar una definición que refleja las diferentes posiciones y enfoques del llamado "feminismo islámico". Para Mir-Hosseini (2005) al igual que otras feministas, las posiciones de estas feministas islámicas son locales, diversas, múltiples y en continuo desarrollo. Muchas de ellas tienen dificultades de aceptar esta etiqueta, y se niegan a ser llamadas 'islámicas' o 'feministas'. Pero, todas ellas buscan "justicia de género" y la igualdad para las mujeres, pero no siempre están de acuerdo sobre las definiciones de la "justicia" y la "igualdad" o sobre las mejores maneras de llegar a ellas. Así, ¿qué significa "feminismo islámico"? ¿Cómo se diferencia de otros feminismos?

El feminismo fue teorizado en Europa y EEUU a finales del S. XIX y principios del XX. Pero antes de esta formulación teórica existía la lucha de las mujeres en todo el mundo. De hecho, el feminismo islámico es la continuación del feminismo nacionalista de los países musulmanes, en el que las mujeres lucharon codo con codo con los hombres por la descolonización. Aunque la visión occidental-imperialista se sigue sorprendo de las acciones y aportaciones de estas mujeres, ignorando que la incursión de las mujeres en la política en estos países tiene una gran historia y su rebelión estuvo muchas veces ligada a los procesos de lucha por la independencia nacional y antiimperialista antes, durante y después de los procesos de descolonización. El feminismo islámico es un movimiento de protesta que surge en los años noventa, pero no es un movimiento que nace en una sola parte del mundo, puesto que desafía las dicotomías (Este-Oeste, público-privado, secular-religioso).

Para Moghadam (2008), el feminismo islámico es un ideario y una estrategia más entre otras desplegadas por quieres defienden los derechos de las mujeres en el mundo musulmán –puede ser igualmente considerado como parte del movimiento global-. Entre las que eran llamadas antes y que hoy se califican, ellas mismas, como feministas musulmanas, algunas proceden del movimiento fundamentalista musulmán. Por otra parte, Prado (2008) y Revira de la Fuente (2012) son de la opinión de que el feminismo islámico forma parte del feminismo descolonial[20] o Postcolonialanterioremente mencionado.

Margot Badran, por su parte, define el feminismo musulmán como un feminismo que rearticula un islam de género igualitario y socialmente justo enraizado en la idiosincrasia coránica. Pone al descubierto el pensamiento y la práctica patriarcales (rampantes en la sociedad a la que le fue revelada el mensaje coránico) que se insinuaban dentro del islam no mucho después de la muerte del profeta Mahoma y que en el siglo noveno, con la consolidación de las principales escuelas *fiqh*, habían sido inscritos en los libros de jurisprudencia. Los conceptos clave del feminismo islámico

[20] Se trata de un feminismo desde los márgenes, de los sujetos hablantes con discurso feminista y de emancipación que surgieron en los lugares que antes fueron colonias europeas, principalmente británicas. Pero también, este concepto integra a toda persona o grupo que a partir de "una revolución de subjetividad" plantee una interpretación feminista de la realidad y del género, usando para ello las particularidades de su identidad (Revira, 2012).

son los principios coránicos de la igualdad de género y la justicia social. La igualdad y la justicia no pueden hacerse realidad completamente dentro de un sistema patriarcal. El feminismo islámico está tratando de avanzar en el mensaje islámico y expulsar los vestigios patriarcales del islam (Badran 2010, pp. 69-70).

Durante muchos siglos, el Corán ha sido percibido como fuente de legislación en el mundo musulmán, otorgando poder y gran respeto a los hombres en detrimento de las mujer[21]. El versículo del Corán *"Los hombres tienen autoridad sobre las mujeres en virtud de la preferencia que Dios ha dado a unos más que a otros y de los bienes que gastan (en sus mujeres)"* (Las mujeres, 34) ha sido utilizado por los partidarios de la discriminación sexual, para ejercer su autoridad. Sin embargo, frente a la situación de subordinación ejercida en nombre del islam, se ha librado una jihad pacífica contra el poder masculino, exigiendo los derechos que Dios ha otorgado a las mujeres para garantizar su igualdad y justicia. Partiendo de que en el Islam existen demasiadas vías que abogan por la igualdad entre sexos, a partir de una tradición coránica que indica que todos los seres humanos son iguales, ya que son las creaciones de Dios *"O la humanidad, os hemos creado a partir de machos y hembras y os hemos hecho pueblos y tribus para que os conozcáis unos a otros. De hecho, el más noble de vosotros ante Allah es el más piadoso. Allah es omnisciente, experimentado"* (Al-Hujurat, 13). De este modo, se confirma que el islam no es una religión patriarcal. Todos los seres humanos tienen la misma dignidad con independencia de su sexo; toda discriminación de género debe ser combatida y completamente erradicada; y una correcta reinterpretación de los textos sagrados y de la tradición jurídica constituye un importante desafío al patriarcado en un contexto islámico.

Además, en el mensaje del Corán se evidencia la base del establecimiento de la justicia entre los individuos: *"Ya hemos enviado a nuestros enviados con evidencias claras y hemos hecho descender con ellos la Escritura y el equilibrio que las personas pueden mantener sus asuntos en la justicia."* (El Hierro: 25). Asimismo, Qutb (2007) considera que la justicia a la que se refiere el islam es una justicia humana integral que abarca todos los aspectos de la vida. Se trata de una justicia basada en la igualdad humana y supone un ajuste de todos los valores, de entre los cuales la economía es sólo uno más. La igualdad económica es, de forma precisa, la igualdad de oportunidades, combinada con la libertad para desarrollar los talentos de cada uno sin poner límites a los más altos propósitos de la vida. Subraya que los fundamentos sobre los que el Islam construye su teoría de la justicia social son los siguientes: absoluta libertad de conciencia; completa igualdad de todos los hombres; firme y mutua responsabilidad de la sociedad. Por lo tanto, la religión islámica pretende establecer la

[21] Según Aït Alla (2015) la visión individual en la jurisprudencia ha hecho que algunos estudiosos dediquen quinientos versículos del Corán de un total de seis mil versos (menos de 10%) a las disposiciones, considerando el resto sólo sermones e historias y creencias.

justicia entre las personas en diversas cuestiones de interés tanto para mujeres como hombres, incluyendo la justicia social que lleva al logro de la igualdad entre los sexos en los diferentes asuntos de la vida. Aunque, si bien se reconoce la diferencia biológica entre hombre y mujer, pero no se asigna o atribuye a estas diferencias roles de género específicos.

Feminismo islámico y sus controversias

El feminismo islámico suscita controversia y reacciones tanto de sorpresa como de incomprensión. El feminismo es, sobre todo, un discurso modernista que se inscribe en la tradición de las luces y que pone en cuestión las verdades reveladas. El islam, por el contrario, prescribe estrictas reglas y normas sobre la existencia y los comportamientos. Lamrabet (2014), como una de las representantes más destacadas de este movimiento, subraya que cuestionar si el islam y feminismo son compatibles es un indicio de los prejuicios hacia la mujer musulmana como mujer oprimida. Islam y feminismo no son incompatibles ni contradictorios. El feminismo es plural, no existe un único feminismo. Las feministas musulmanas comparten los principios comunes del feminismo: la igualdad, la libertad, la dignidad de la mujer y la reivindicación de los derechos humanos. Las mujeres musulmanas tienen derecho a tener su modelo de feminismo. Cada mujer habla desde su contexto y para las mujeres musulmanas se trata de un contexto donde la religión es un marco de identidad muy fuerte, donde además son discriminadas en nombre del islam. En el mensaje espiritual del islam hay unas latitudes y espacios de libertad y de igualdad de la mujer que se deben resaltar. Además, Nash (2005) ensalza la diversidad y la pluralidad de los feminismos y aboga por su interacción. Se pregunta: "¿qué impedimentos hay para crear una interacción entre los diferentes feminismos? ¿Qué elementos provocan el rechazo?". Nash critica la visión homogeneizadora, orientalista, de algunas feministas occidentales hacia las no occidentales (las Otras, especialmente musulmanas) y la imposición del canon y los valores occidentales que aumentan más las barreras. En el caso de las feministas musulmanas, los patrones de género interiorizados dentro de la esfera familiar chocan con una segunda socialización en universos sociales con normas diferentes que llevan a construcciones identitarias diversas que articulan el proceso de etnización. En los casos en que esta dimensión étnica es la más fuerte, se observa un rechazo del feminismo universal, percibido como "occidental" y etnocéntrico. Estas nuevas feministas reclaman un apoyo por parte de las feministas consideras históricas, que al igual que ellas, rechazan el patriarcado dentro de su comunidad religiosa y en la sociedad en general. La frontera entre ambos grupos feministas se cristaliza por llevar el velo, que simboliza visiones construidas como antagonistas de la emancipación, relacionada con el cuerpo y las relaciones de género (Djelloul, 2014).

Las feministas que optan por una propia lectura de la Sharia mediante la reinterpretación del Corán y el Hadiz a base del Iytihad, tales como las militantes del feminismo islámico, como alternativa a

las interpretaciones misóginas de los hombres. En opinión de Benzine, cogen un mal camino porque no hay que negar que la norma del texto coránico es el patriarcado, ni hay que olvidar el contexto sociocultural en el cual fue revelado. Dice Benzine que hay que dejar de instrumentalizar el texto coránico para justificar el discurso. Cada uno analiza el texto en función de la interpretación que quiere sacar. Benzine propone otra vía; leer el Texto en su contexto y dialogar con él. Leerlo en su conjunto tomando en cuenta el contexto y analizarlo mediante instrumentos científicos (las ciencias sociales, lingüística, semiótica, historia… etc.) (El Khamsi, 2012)

Por otra parte, la activista argelina, Wassyla Tamzali es partidaria de que el feminismo es una ideología de liberación y el islam es de obediencia, y señala que "El «feminismo islámico» es un oxímoron, una impostura que se ha infiltrado no sólo en las universidades, sino en organismos internacionales como la UNESCO. Las instituciones europeas dedicadas al diálogo con los países del sur del mediterráneo también han escogido el llamado «feminismo islámico»" Tamzali (2012, p. 12).

En cuanto a los islamistas, las cuestiones de las mujeres remiten al ámbito privado, esfera de lo específico que hay que proteger del imperialismo occidental disfrazado, según ellos, de valores universales. Incluso las mujeres que creen en los valores universales de justicia social para defender los derechos de las mujeres, se ven influidas por las premisas fundamentalistas cuando intentan demostrar que no son alienadas y justifican que también son musulmanas y enraizadas en su propia cultura. En esa dinámica de legitimación tratan de diferenciarse de las "feministas occidentales" y definirse como feministas del Tercer Mundo, o incluso hay algunas que rechazan la denominación feminista en sí. Por otro lado, para numerosos musulmanes, el islam proporciona todas las respuestas mientras que el feminismo es un fenómeno marginal o una ideología occidental extranjera. Pero, según Moghadam (2008), entre las dos posiciones extremas y que, en ambos casos "orientalizan" o "exotizan" el islam, unos creyentes han buscado establecer puentes entre las divisiones ideológicas, entablar el diálogo y plantear problemas sobre la igualdad de las leyes y de las normas de sus sociedades, muy especialmente las que conciernen a las mujeres. Además, intelectuales iraníes de la diáspora (de los cuales la autora forma parte), han entendido que las publicaciones y las propuestas de las feministas musulmanas elaboran una verdadera alternativa al discurso fundamentalista oficial. Por lo tanto, y según Badran (2012) en su libro *Feminismo en el Islam*, que a la hora de examinar el feminismo laico y el feminismo islámico juntos se saca a la luz las confluencias entre estos dos paradigmas del feminismo, y no únicamente las divergencias que muchos ven. El examen de una experiencia concreta indica cómo las mujeres musulmanas en cuanto feministas emplean múltiples discursos y poseen múltiples identidades, cómo las feministas laicas y las feministas islámicas han trabajado juntas y cómo esta colaboración ha ido en aumento

para alcanzar objetivos comunes. Los feminismos laico y musulmán no deben verse como fuerzas oponentes, como muchos tienden a hacer.

Conclusión

De forma sintetizada, el feminismo islámico es el feminismo con principios universales, que reivindican libertad, emancipación y dignidad para la mujer. Es islámico porque se refiere a unos principios que están en el mensaje espiritual que encierra el islam. La lucha de estas feministas se traduce en una reinterpretación de las fuentes islámicas y las lecturas construidas como dogmas para legitimar la subordinación de la mujer establecida en las comunidades musulmanas.

Las características más fundamentales son, por un lado, el interés por profundizar en el conocimiento de la religión sin que por ello deba identificarse con "extremistas", "radicales" o "fundamentalistas" y, por otro lado, estas mujeres reivindican la posibilidad de librarse de toda discriminación ejercida en nombre del islam y luchan por una ciudadanía igualitaria. Por consiguiente, creemos que el feminismo musulmán puede ser una vía que permita aproximar posturas y discursos entre los diferentes componentes de las sociedades europeas. Para las comunidades musulmanas el Corán sigue siendo una fuente ética y de orientación. Por tanto, es importante tener en cuenta los referentes en cada contexto y recalcar la necesidad de respetar al otro y reconocer las discrepancias. Las integrantes de este movimiento están convencidas de que el Islam tiene recursos teológicos que permitan luchar por una mayor igualdad y por la emancipación social. Sin lugar a dudas, es un modo de enfrentarse a las corrientes integristas.

Bibliografia

Aguilar García, T. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. AMNIS. *Revue de civilisation contemporaine Europes/Amériques*, (8).

Arnau Ripollés, M. (2006). *El desencuentro afortunado de dos mundos: el feminismo de la diversidad funcional (discapacidad)*». II Congreso Estatal Fundación Isonomía «Mujeres Jóvenes: Los nuevos feminismos.

Badran, M. (2010). Feminismo islámico en marcha. *Clepsydra: revista de estudios de género y teoría feminista*, 9, pp. 69-84.

Badran, M. (2012). Feminismo en el Islam. Madrid: Cátedra.

Benzine, R. (2005). Le « discours féministe » et « l'utilisation » du Coran. En R. EL Khamsi (2012). *Identidad y género: Aproximación al discurso feminista en Marruecos.* Universidad de Valencia.

Butler, J. (2001). *El género en disputa.* México: Paidós.

Djelloul, G. (2014). Parcours de féministes musulmanes belges. En *Islam mosaïque*, 320. Disponible en http://www.cbai.be/revuearticle/1215/

Espinosa-Miñoso, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *Revista El cotidiano. Género: visiones y debates necesarios*, 7-12.

Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 63-77.

Lambrabet, A. (2014). Las mujeres musulmanas tenemos derecho a tener nuestro modelo de feminismo. En *SecretOliva*. Disponible en http://www.secretolivo.com/index.php/2014/09/26/asma-lamrabet-las-mujeres-musulmanas-tenemos-derecho-tener-nuestro-modelo-de-feminismo/

Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. Revista *La manzana de la discordia*, 6(2), 105-117.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula rasa*, (9), 73-102.

Mir-Hosseini (2005). La recherche d'une justice entre les sexes: Les voix féministes émergentes dans l'Islam. En *Dossier 26*. Disponible en http://www.wluml.org/fr/node/494

Moghadam, V. (2008). ¿Qué es el feminismo musulmán? Por la promoción de un cambio cultural en favor de la igualdad de géneros. En *CSCAWeb*. Disponible en http://www.nodo50.org/csca/agenda08/palestina/arti338.html

Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discurso colonial. L. Suárez Navaz y A. Hernández (editoras). *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgene*s, 112-161.

Nash, M. (2005). Diversidad, multiculturalismos e identidades: perspectivas de género. En M. Nash, y D. Marre, (Eds.). *Multiculturalismos y género: perspectivas interdisciplinarias*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Prado, A. (2008). La emergencia del feminismo islámico. En Q., Nomani., Q. Asra. *La emergencia del feminismo islámico*. Oozebap.

Qutb, S. (2007). *Justicia Social en el Islam*. Córdoba: Almuzara.

Rivera de la Fuente, V. (2012) .*¿Puede Hablar la Subalterna? Feminismos y Feministas Postcoloniales. Disponible en https://vrdelafuente.wordpress.com/2012/10/06/feminismos-y-feministas-descoloniales/*

Rodríguez, P. (2011). Feminismos periféricos. *Revista Sociedad y Equidad*, (2).

Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno?. *Revista colombiana de antropología*, 39, 297-364.

Tamzali, W. (2012). El feminismo islámico no existe. En *Mujeres en Red. El periódico feminista*, pp.2-3. Disponible en http://www.mujeresenred.net/IMG/article_PDF/article_a1912.pdf

Uriona, P. (2012). Las "jornadas de octubre": intercambiando horizontes emancipatorios. *Pensando los feminismos en Bolivia*, 11.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y SALUD

CAPÍTULO 33

PROYECTO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA LA FORMACIÓN DE MATRONAS Y MATRONES EN LOS CAMPAMENTOS DE REFUGIADOS SAHARAUIS

José Manuel Martínez Linares; Manuel Linares Abad; Ana Mª Díaz-Meco Niño; Mª José Calero García; Rosario Oliveros Valenzuela; Inés Moral Gutiérrez

seresdeagua@hotmail.com

Introducción

Hace 41 años un numeroso grupo de población saharaui emprendió un éxodo desde el Sáhara Occidental hacia un deshabitado trozo del desierto argelino cerca de la ciudad de Tinduf. Aunque no existen censos oficiales se estima que en torno a 150000 personas (Bártulo, 2002, p.15) viven actualmente en un territorio hostil que condiciona enormemente su modo de vida (Figura 1). Esto fue ocasionado por la ocupación de este país por parte de Marruecos y Mauritania. Comenzaron entonces los enfrentamientos entre ambos países y el Frente Polisario hasta que se firmó un acuerdo de alto al fuego en 1991. Desde entonces se vive una situación de "ni paz ni guerra".

La población exiliada saharaui se encuentra concentrada en cinco campamentos de refugiados ("wilaya" en el dialecto Hasanía), los cuales toman sus nombres de sus homónimas ciudades del Sáhara Occidental: Smara, Aaiun, Auserd, Dajla y Bujador, a los que hay que añadir la ciudad administrativa de Rabuni (Figura 2). Territorialmente cada wilaya se divide en "dairas" (pueblos), y estas últimas a su vez en barrios numerados.

La provisionalidad ha sido una constante en la vida de los refugiados saharauis, que viven desde 1976 gracias a la ayuda humanitaria internacional con la esperanza de volver en un futuro inmediato al territorio del que tuvieron que marchar. No obstante, el mantenimiento de esta situación en el tiempo ha hecho que hayan aparecido algunas actividades económicas en las wilayas (Trasosmontes, 2011, p.290). Esto ha hecho que la sociedad comunitaria y solidaria haya ido dejando paso a las desigualdades sociales propias del modelo capitalista lo cual está suponiendo la generación de una desigualdad económica y social que se plantea como un nuevo reto al que tiene que hacer frente el gobierno saharaui (Generalitat de Catalunya, 2008, p.49).

Durante el periodo de guerra, la sociedad saharaui presentaba una clara división de tareas por género: mientras que los hombres estaban en el frente de batalla las mujeres se ocupaban de la organización social y económica de los Campamentos (Juliano, 1999, p.36). Fruto de aquello es la representación que tiene la mujer saharaui tanto en el ámbito administrativo, como en personal de educación o sanidad en los campamentos. No hay que olvidar que la mujer saharaui siempre ha desempeñado un rol fundamental en la vida tradicional de su pueblo. Su situación difiere de la de

otras mujeres musulmanas, ya que en el mundo social saharaui no existe la segregación por sexos, las mujeres gozan de total libertad de movimiento, y comparten con los hombres espacios públicos y privados (Gole, 2007, p.68). No obstante esto no se traduce en la representación que la mujer tiene en el actual equipo de gobierno de la República Árabe Saharaui Democrática (RASD), en el que sólo 3 de los 29 ministros y ministras son mujeres, así como 2 de los 5 gobernadores y gobernadoras de los campamentos (http://delsah.polisario.es/anuncio-del-nuevo-gobierno-de-la-rasd-tras-el-14o-congreso-del-frente-polisario/).

Los recursos sanitarios de los que se dispone en las wilayas se deben a la ayuda proporcionada por la cooperación internacional. Esto ha hecho que en cada wilaya se disponga de un Hospital Regional dotado con recursos básicos (Figura 3), así como un dispensario (centro de salud) en cada una de las dairas donde se realiza atención básica y vacunación (Figura 4). Junto a ello existe un Hospital General en Rabuni como centro de referencia de los hospitales regionales de las wilayas dotado con un mayor número de recursos. La Escuela de Enfermería "Ahmed Abdel-Fatah" situada en la wilaya de Smara se encarga de la formación de personal de Enfermería y de Matronería, no obstante actualmente existe un déficit en el número de matronas/es con titulación disponibles en los campamentos, lo cual unido a la no existencia de ginecóloga/o, hace que el embarazo, parto y puerperio de las mujeres saharauis sea controlado en exclusiva por las matronas/es locales, tanto por parte de las/os que cuentan con titulación para ello como por parte de las que han aprendido por tradición (matronas tradicionales o parteras).

Conscientes de esta situación, en 2014 la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Jaén diseñó y puso en marcha el proyecto "Contribución a la mejora de la calidad de vida de la población saharaui mediante el fortalecimiento institucional de la Universidad de Tifariti y de las capacidades de autogestión en materia de salud, energía y agua de la población de los campamentos de refugiados/as saharauis", que es financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional al Desarrollo, y en el que se aunó la formación de personal local para mejora de las instalaciones de energía fotovoltaica existentes de los distintos campamentos, para la mejora de la calidad del agua de uso y consumo diario, para la ayuda a la creación de la futura Universidad de Tifariti y para la formación para el personal sanitario local (enfermeras/os, matronas/es) de los distintos centros sanitarios de los campamentos de refugiados saharauis. Este artículo tiene como objetivo mostrar las actividades llevadas a cabo en cuanto a la formación de matronas/es, tanto tituladas/os como tradicionales o parteras, en estos dos años de vida del proyecto y las futuras líneas de actuación que se plantean para darle continuidad a este proyecto.

Metodología

Se diseñó un programa formativo teórico-práctico con los contenidos demandados por las/os propias/os matronas/es saharauis y las necesidades formativas detectadas en el Programa de Salud Sexual y Reproductiva que Médicos del Mundo tiene de forma permanente en la zona, con una duración de 40 horas divididas en 24 horas de contenidos teóricos (Fármacos en el embarazo, Anemia en el embarazo, Diabetes gestacional, Hipertensión arterial en el embarazo, Metrorragias en el embarazo, Otras enfermedades en el embarazo, Enfermedad hemolítica perinatal, Presentaciones fetales, Cuidados y atención en el parto, Prolapso de cordón, Hemorragia puerperal, Infecciones vulvovaginales y Profilaxis y cuidados en el recién nacido) y 16 horas de contenidos prácticos (Maniobras de Leopold, Uso del estetoscopio de Pinard y medición de altura uterina, Episiotomía y episiorrafia, Parto de vértice y de nalgas, Reanimación neonatal). Dichos contenidos fueron de elaboración propia basados en bibliografía actual, en formato de diapositivas para su proyección y entrega de una copia a las/os asistentes en formato papel.

La formación se llevó a cabo en las salas de descanso de las/os matronas/es, la cual no constaba de mobiliario alguno para dicha actividad, sentados en el suelo en forma de círculo (Figuras 5 y 6). La charla-debate que se establecía de cada uno de los temas que se abordaban pretendía poner de manifiesto las similitudes y/o diferencias sobre el conocimiento del tema en cuestión o de la práctica que se abordase en ese momento entre el/la matrón/a español/a y el/la saharaui. Para solventar la dificultad que la barrera idiomática pudiera suponer para la buena comprensión de los contenidos por parte de algún/a asistente, se contó con la ayuda de una matrona saharaui con dominio del idioma castellano.

El horario en el que fueron impartidos los contenidos mencionados fue de 09:30 a 13:00 horas para los contenidos teóricos y de 17:30 a 19:30 horas para los contenidos prácticos, todos los días de la semana excepto los viernes. Estos horarios se establecieron así para coincidir con las horas en las que se cuenta con electricidad y no coincide con horario alguno de rezo.

Al final de la última sesión de cada una de las ediciones se pidió a las/os asistentes que cumplimentaran un cuestionario de evaluación (Anexo I) tanto al grupo de matronas/es tituladas/os como al de matronas/es tradicionales por separado para conocer su grado de satisfacción con la actividad formativa y las necesidades en materia de formación que perciben como necesarias para futuras ediciones del proyecto. Dicho cuestionario fue traducido al árabe, constaba de 23 ítems y pretendía recoger la valoración de los/as asistentes en cuanto a los objetivos del curso, los contenidos, la metodología empleada, las ponencias, los ponentes, la organización, una valoración general y un valoración global. Todos los ítems constaban de una escala de puntuación entre 1 y 10 puntos (1: muy baja y 10: muy alta), excepto las preguntas que se referían a la valoración general que fueron preguntas abiertas que hacían referencia a los aspectos que se podían mejorar o sobre

qué temas consideraban las/os discentes de interés para ser debatidos en futuras ediciones. La puntuación de cada ítem se recodificó en las siguientes categorías: Muy insatisfecho/a (1 y 2 puntos), Insatisfecho/a (3 y 4 puntos), Ni insatisfecho/a ni satisfecho/a (5 y 6 puntos), Satisfecho/a (7 y 8 puntos) y Muy satisfecho/a (9 y 10 puntos).

Resultados

Durante las dos ediciones de este proyecto se han podido formar un total de 14 matronas/es (tituladas/os y tradicionales), las/os cuales han mostrado una gran predisposición para aprender y participación de todas ellas en las sesiones prácticas.

En cuanto a los resultados que arrojaron los cuestionarios de satisfacción cumplimentados por las/os discentes nos muestran que en cuanto a los objetivos, el 91,8% se muestran muy satisfechas/os con la claridad con la que fueron expuestos al inicio de la actividad formativa (Figura 7). Sobre los contenidos desarrollados, el 97,2% refirió estar muy satisfechos en cuanto la adecuación de los mismos a las necesidades de formación que presentaban (Figura 8). Por lo que respecta a la metodología empleada en las sesiones teóricas y prácticas desarrolladas, el 95% de los/as asistentes se mostraron muy satisfechos/as con las primeras (Figura 9) y el 98% se mostraron de la misma forma con respecto a las segundas (Figura 10). La claridad con la que fueron expuestas las sesiones formativas hicieron que el 86,3% de las/os matronas/es tituladas/os y parteras se quedaran muy satisfechos (Figura 11), mientras que el 1,3% quedaron insatisfechos. Y a este respecto el 98,5% también manifestó que los docentes tenían una formación muy adecuada para llevar a cabo el desarrollo de las actividades formativas (Figura 12). Las instalaciones utilizadas fueron calificadas por el 100% de las/os asistentes como muy adecuadas (Figura 13) y el 99% creyó que la duración del curso también fue muy adecuada (Figura 14). Finalmente las actividades formativas puestas en marcha recibieron una media en cuanto a su valoración global como muy satisfactoria del 94%.

En lo que respecta a las necesidades de formación que las/os matronas/es tituladas/os y tradicionales perciben y sí fueron manifestadas eran la prevención y tratamiento de las enfermedades de transmisión sexual, soluciones de problemas con la lactancia materna, emergencias obstétricas (especialmente distocia de hombros y hemorragias posparto), cuidados de la mujer tras la cesárea y cuidados del recién nacido.

Conclusiones

En el tiempo de vida de este proyecto se ha podido comprobar de primera mano y sobre el terreno las condiciones de vida de la población saharaui y la realidad del trabajo que desarrollan las/os matronas/es tituladas/os y tradicionales en los campamentos de refugiados saharauis en el desierto argelino. Con las dos ediciones que se han llevado a cabo hasta el momento de este programa

formativo se han actualizado los conocimientos y la formación de dichas/os profesionales con unos buenos resultados en los cuestionarios de evaluación empleados.

Como implicación para la práctica, actualmente y gracias a la continuidad que por el momento mantiene este proyecto, se está trabajando en la mejora de la conexión a internet tanto en la escuela de enfermería como en algunos hospitales de la zona para que las/os profesionales de la Matronería y de la Enfermería puedan acceder a una plataforma web (www.formacionsaludsahara.es) diseñada para la descarga y el intercambio de formación y bibliografía entre profesionales españoles y saharuis.

El resultado final que se persigue con estas y otras actividades incluidas en este proyecto de cooperación y ayuda al desarrollo es la mejora en la atención a las mujeres durante sus etapas de embarazo, parto y puerperio para minimizar los riesgos materno-fetales derivados de las condiciones medio-ambientales en las que éstas han de vivir.

Agradecimientos

A las/os matronas/es de las distintas wilayas de los campamentos de refugiados saharauis por su buena acogida y predisposición a participar en esta actividad formativa. De la misma forma, a la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Junta de Andalucía por la financiación de este proyecto (Proyecto 2014/DEC008), a la Universidad de Jaén por el apoyo al mismo, a María José Calero García, Decana de la Faculta de Ciencias de la Salud de la Universidad de Jaén y Coordinadora de este proyecto por su buen hacer; y al resto de los componentes del grupo que han hecho posible con la aportación de su trabajo que este proyecto se lleve a cabo.

Bibliografía

Bárbulo, T. (2002). *La historia prohibida del Sáhara Español*. Barcelona: Destino.

Delegación Saharaui para España (s.f.). Gobierno de la República Árabe Saharaui Democrática. Disponible en: http://delsah.polisario.es/anuncio-del-nuevo-gobierno-de-la-rasd-tras-el-14o-congreso-del-frente-polisario/.

Generalitat de Catalunya, (2008). *Serie Conflictes Oblidats. Sahara Occidental*. Barcelona: Agencia Catalana de Cooperació al Desenvolupament, Institut de Drets Humans de Catalunya.

Gole, N. (2007). *Musulmanas y modernas*. Madrid: Talasa Ediciones.

Juliano, D. (1999). *La causa Sáharaui y las mujeres: siempre hemos sido muy libres.* Madrid: Icaria.

Trasosmontes, V. (2011). Los campamentos de refugiados saharauis en Tinduf: una aproximación desde la economía. *Revista de Economía Mundial*, 29, 285-315.

Figuras



Figura 1. Vista de uno de los campamentos (wilaya) de refugiados saharauis.

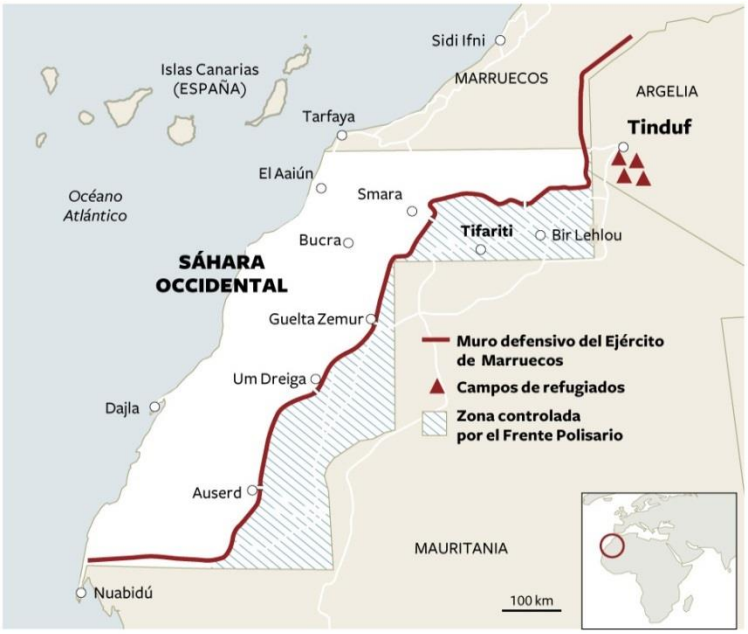


Figura 2. Mapa de localización de los campamentos de refugiados saharauis en Tinduf (Argelia). Fuente: Naciones Unidas.



Figura 3. Hospital Regional de la wilaya de Auserd.



Figura 4. Dispensario de la wilaya de Smara.



Figura 5. Desarrollo de contenidos prácticos.



Figura 6. Desarrollo de contenidos teóricos.



Figura 7. Gráfico de evaluación de los objetivos de las actividades formativas.



Figura 8. Gráfico de evaluación de los contenidos de las actividades formativas.

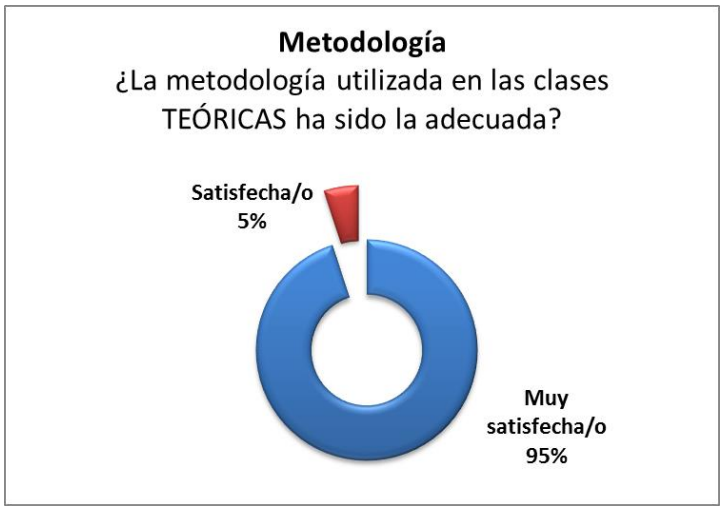


Figura 9. Gráfico de evaluación de la metodología empleada en las sesiones teóricas.



Figura 10. Gráfico de evaluación de la metodología empleada en las sesiones prácticas.

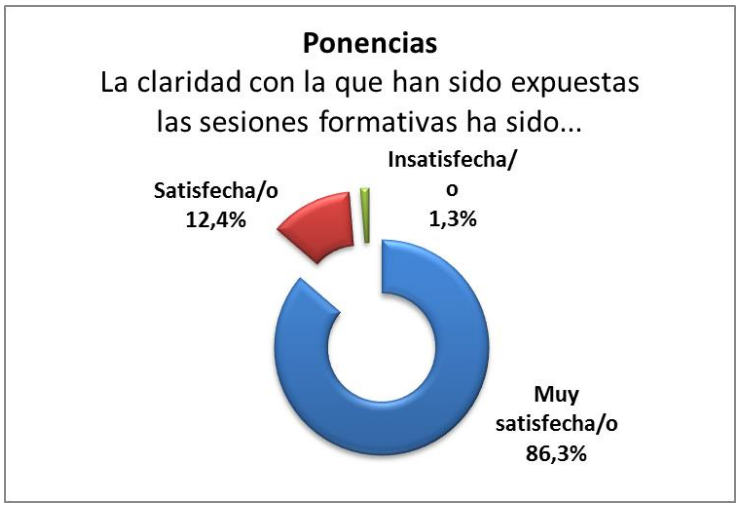


Figura 11. Gráfico de evaluación de las ponencias de las actividades formativas.

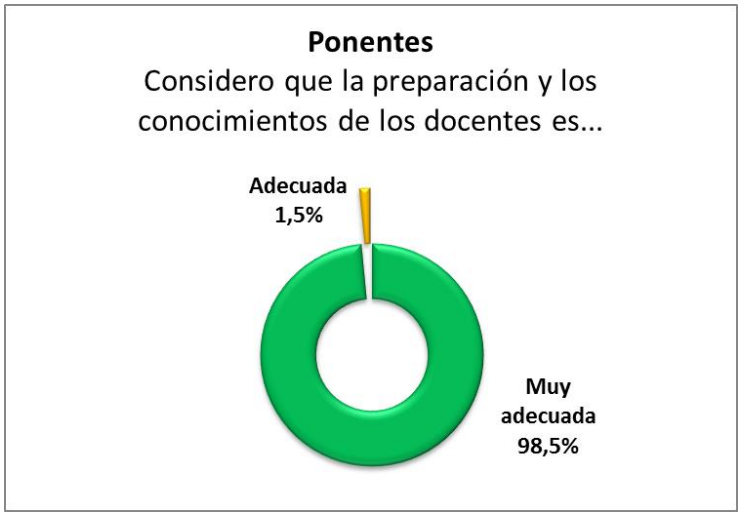


Figura 12. Gráfico de evaluación de los ponentes de las actividades formativas.



Figura 13. Gráfico de evaluación de las instalaciones utilizadas en las actividades formativas.

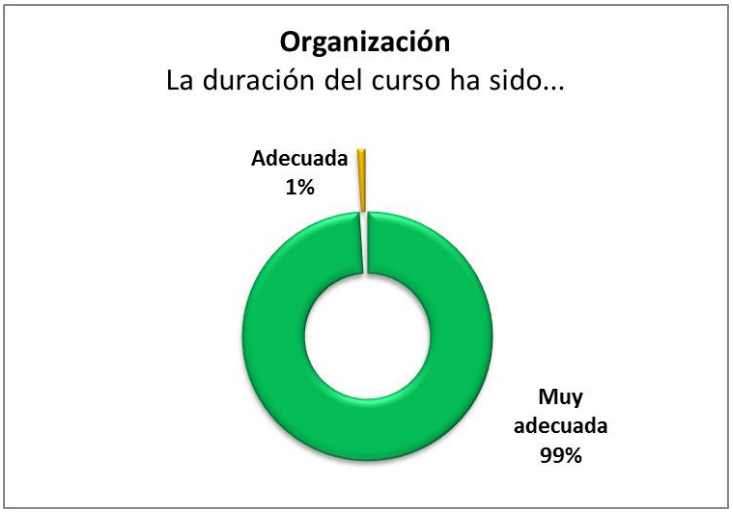


Figura 14. Gráfico de evaluación de la duración de las actividades formativas.

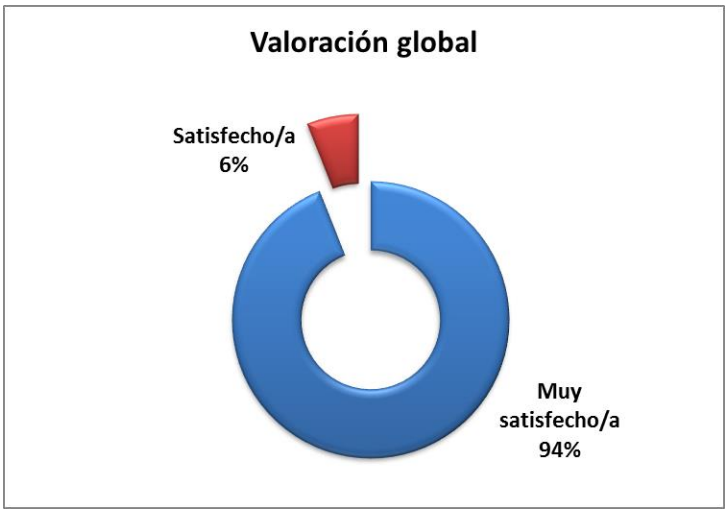


Figura 15. Gráfico de evaluación global de las actividades formativas.

Anexo I. Cuestionario de satisfacción empleado.





CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES FORMATIVAS

أنشطة التدريب استبيان التقييم

Título del curso: Curso de Formación para Matrones/as. UJA-AACID.

Lugar y fechas de celebración: Campamentos de Refugiados Saharauis, del 16 al 23 de Octubre de 2015.

Su opinión sobre el curso que ha realizado nos permitirá mejorar para futuras actividades de formación. Por favor, conteste a las siguientes preguntas. Gracias.

رأيك في الحال انه لم يفعل لتمكيننا من تحسين أنشطة التدريب في المستقبل. الرجاء الإجابة على الأسئلة التالية. شكرا لك.

Por favor, valore los siguientes aspectos del curso con una puntuación entre 1 (Muy baja) y 10 (Muy alta). Marque con una X tu opción elegida.

يرجى تقييم الجوانب التالية للدورة برصيد من 1 (منخفض جدا) إلى 10 (عالي جدا). وضع X الخيار الذي اخترته

OBJETIVOS

الأهداف

¿Los objetivos del curso han sido expuestos con claridad? هل تم تعيين أهداف الدورة بوضوح؟	1□	2□	3□	4□	5□	6□	7□	8□	9□	10□

¿Cuál ha sido tu satisfacción según tus expectativas con este curso? ما كان الارتياح الخاص بك وفقا للتوقعات الخاصة بك مع هذه الدورة؟	1□	2□	3□	4□	5□	6□	7□	8□	9□	10□

CONTENIDOS

محتويات

¿Los contenidos han sido adecuados a tus necesidades de formación? هل تم تعديل المحتويات إلى الاحتياجات التدريبية الخاصة بك؟	1□	2□	3□	4□	5□	6□	7□	8□	9□	10□

¿La calidad de la presentación de los contenidos ha sido? وكان جودة تقديم المحتويات؟	1□	2□	3□	4□	5□	6□	7□	8□	9□	10□

¿Los recursos utilizados para las clases han sido adecuados? وكانت الموارد المستخدمة لفئات المناسب؟	1□	2□	3□	4□	5□	6□	7□	8□	9□	10□

Creo que la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos en este curso es… أعتقد أن تطبيق المعرفة المكتسبة في هذه الدورة هو ...	1□	2□	3□	4□	5□	6□	7□	8□	9□	10□

METODOLOGÍA

المنهجية

¿La metodología utilizada en las clases teóricas ha sido la adecuada? هل كانت المنهجية المستخدمة في المحاضرات المناسبة؟										

	1□	2□	3□	4□	5□	6□	7□	8□	9□	10□

¿La metodología utilizada en las clases prácticas ha sido la adecuada? وكانت المنهجية المستخدمة في الدروس العملية كافية؟	1□	2□	3□	4□	5□	6□	7□	8□	9□	10□

PONENCIAS

أوراق

La claridad con la que han sido expuestas las clases ha sido… كان الوضوح الذي كانت قد تعرضت الطبقات ...	1□	2□	3□	4□	5□	6□	7□	8□	9□	10□

La calidad de la exposición de las clases ha sido… ☒ وكانت نوعية المعرض من الطبقات ...	1□	2□	3□	4□	5□	6□	7□	8□	9□	10□

La adecuación de los contenidos del curso a mis necesidades de formación ha sido… ☒ وكانت كفاية المحتوى الدراسي لاحتياجات التدريب بلدي ...	1□	2□	3□	4□	5□	6□	7□	8□	9□	10□

- ¿Qué clase te ha gustado más? ¿Por qué?

ـ ما هو نوع هل تريد أفضل؟ لماذا؟

……
……
……

- ¿Qué clase te ha gustado menos? ¿Por qué?

ـ ما هو نوع أعجبك الأقل؟ لماذا؟

……
……
……

PONENTES

مكبرات الصوت

Considero que la preparación y conocimientos de los profesores es… وأعتقد أن التعليم والمهارات لدى المدرسين ...	1□	2□	3□	4□	5□	6□	7□	8□	9□	10□

Los profesores han mostrado interés y han tratado de resolver las dudas… وقد أظهرت المعلمين الفائدة وحاولوا حل الشكوك ...	1□	2□	3□	4□	5□	6□	7□	8□	9□	10□

Los profesores han procurado mantener la atención y la participación de los alumnos en clase… وقد حاول المدرسين للحفاظ على اهتمام ومشاركة الطلاب في الصف ...	1□	2□	3□	4□	5□	6□	7□	8□	9□	10□

ORGANIZACIÓN

منظمة

Las instalaciones del centro utilizadas para impartir el curso han sido… وكانت مرافق المركز المستخدمة في تدريس المساق ...	1□	2□	3□	4□	5□	6□	7□	8□	9□	10□

La duración del curso ha sido… مدة الدورة هي …	Muy corta □	Corta □	Adecuada □	Larga □	Muy larga □

El horario del curso ha sido… وكان الجدول الدراسي ...	1□	2□	3□	4□	5□	6□	7□	8□	9□	10□

GENERAL

العام

- ¿Qué te ha gustado más del curso? ¿Por qué?

- ما الذي أعجبك أفضل عن الدورة؟ لماذا؟

……
……
……

- ¿Qué te ha gustado menos del curso? ¿Por qué?

- ما الذي أعجبك الأقل عن الدورة؟ لماذا؟

……
……
……

- Para futuros cursos de formación ¿Qué temas consideras más importantes para tratar?

☒ - للحصول على دورات تدريبية في المستقبل ما عليك أن تنظر في أهم القضايا لمعالجة؟

……
……
……

VALORACIÓN GLOBAL

التقييم العالمي

	Muy baja									Muy alta
~~Valoración del curso en su conjunto~~ معدل بالطبع ككل	1□	2□	3□	4□	5□	6□	7□	8□	9□	10□

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

شكرا لكم حسن تعاونكم

CAPÍTULO 34

LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN EL ÁMBITO DE LA SALUD Y DE LOS CUIDADOS

Raquel Roldán Roldán; Silvia González Castillo

feirak@hotmail.com

Introducción

Las migraciones están en un progreso constante de evolución siendo un fenómeno natural, voluntario u obligatorio, que se ha producido a lo largo de la historia en todas las sociedades del mundo (Mora, 2013). Los flujos migratorios en España están ya muy consolidados (Domingo, 2004). Según datos del Instituto Nacional de Estadística, en 2015, la población extranjera en España asciende a 4.718.864 personas, representando el 10.1% del total de la población empadronada (INE, 2015). Actualmente, se está produciendo un aumento importante en el flujo migratorio por las guerras civiles, la economía, la discriminación étnica, las oportunidades académicas y profesionales, etc., (Gil, Domingo, y Bayona, 2011) por lo que la mayoría de esta población procede de entornos muy diversos culturalmente y de condiciones socioeconómicas muy distintas (Fabre, 2010; Domingo, 2007). Las migraciones influyen de manera considerable en los procesos de desarrollo de la población, la economía, la cultura, las tipologías sociales, etc., (Mora, 2013; Arango, 2004). La presencia en nuestro país de grupos de población de orígenes tan diverso ha puesto de manifiesto las necesidades comunicativas (interlingüísticas e interculturales) en el entorno de la salud (Bimbela, 2005). Cada grupo poblacional aporta una suma importante de significados sociales y culturales que tienen que ver con la salud y la enfermedad y que varían según el valor y los dogmas de cada grupo (Leno, 2006). En esta situación de necesidad es donde surge el concepto de la comunicación intercultural (Bimbela, 2005; Quintela, Barranco, López, Pocino, y Carrera, 2006). En el ámbito sanitario para conseguir una comunicación cultural efectiva sería necesario tener una lengua común, conocer la cultura del paciente al que se está tratando y reconocer los valores de la cultura propia del profesional sanitario que se divulgan a través del proceso de comunicación (Rota et al., 2011; Ibarra y Siles, 2006). Es importante que los sanitarios utilicen cualquier recurso comunicativo como la empatía, no deben dar por supuesta ningún tipo de información y por supuesto, resulta imprescindible no tener ningún tipo de prejuicio (Casabona y Lillo, 2006).

Objetivos

El objetivo de este trabajo ha sido analizar la importancia de saber comunicarse de forma inturcultural como medio para poder llevar a cabo la asistencia sanitaria y las prácticas de cuidados.

Metodología

Se efectuó una revisión sistemática. Para la realización del estudio y su consecuente recogida de información se han utilizado las bases de datos Medline, Dialnet, PubMed y SciELO limitándose la búsqueda a los artículos publicados en inglés y español. Para ello se emplearon los descriptores MeSH y DeSH: [comunicación, intercultural, salud, cuidados, migraciones]; siendo las fórmulas de búsqueda: [migraciones AND comunicación AND salud], [comunicación AND intercultural], [comunicación AND intercultural AND salud], [migraciones ADN salud], [comunicación ADN intercultural AND cuidados], [salud ADN cuidados AND comunicación], realizándose dichas combinaciones, también, en inglés: [migrations AND communication AND health], [communication AND intercultural], [communication AND intercultural AND health], [migrations AND health], [communication AND intercultural AND care], [health AND care AND communication].

La búsqueda se limitó a los artículos publicados entre el año 2003 y 2016, obteniéndose un total de 453 resultados. Se excluyeron las publicaciones duplicadas, los resúmenes de conferencias, las opiniones de expertos, los escritos en otro idioma distinto al español o al inglés, así como, no encontrarse el texto completo, no contener información relacionada con el objetivo del estudio y las referencias con escasa o nula evidencia científica. Con estos criterios, se hizo una primera selección de 106 artículos. Se procedió a realizar una lectura global de todos los abstracts y a analizar en profundidad cada uno de ellos. Se incluyeron los estudios de observación y longitudinales, los ensayos clínicos, las revisiones sistemáticas de mayor relevancia y factor de impacto publicadas en revistas y libros, tanto nacionales como internacionales, que contenían información sobre la comunicación intercultural de los profesionales sanitarios y la calidad asistencial, quedando reducidos a un total de 49 artículos. Se analizaron, además, las referencias bibliográficas de los artículos seleccionados con el fin de rescatar otros potencialmente incluibles para la revisión. Para proceder a la selección final se revisaron los textos completos con el fin de decidir si la información que contenían estaba o no relacionada con nuestro objetivo, quedando seleccionados 36 artículos por considerarse que cumplían los criterios de inclusión y estaban relacionados con el objetivo del estudio, reflejándose en esta revisión sistemática.

Resultados

España ha pasado, en poco tiempo, de ser un país emisor de población inmigrante a ser receptor. Esta llegada de inmigrantes, la mayoría no hispanohablantes, ha hecho que nuestra sociedad se convierta en multicultural y multilingüe, planteándose ciertas dificultades que pueden ser un obstáculo para la integración y la convivencia (Figueroa-Saavedra, 2009).

La relación con estas diversas nacionalidades y el encuentro entre culturas tan distintas es una realidad hoy en día. Como consecuencia de esto, en el ámbito sanitario nos encontramos con la coexistencia de diferentes formas de entender y afrontar la salud y la enfermedad, así como las distintas formas de darles solución. En los servicios sanitarios, la incorporación de esta diversidad cultural tiene que garantizar el acceso al sistema de salud (Castejón, 2010; López y Ramos, 2009).

La literatura consultada (Díaz, 2009; Bischoff, Perneger, Bovier, Loutan, y Stalder, 2003; O'Mahony y Donnelly, 2007; Ahmad et al., 2004; Valverde et al., 2013; Valero-Garcés, 2008) muestra que la principal dificultad a la que se enfrenta la población inmigrante en el ámbito de la salud, con respecto a la asistencia y los cuidados, es la comunicación, haciendo referencia a la barrera del idioma.

Encontramos que, las principales barreras con la que se encuentran los profesionales de la salud para llevar a cabo una atención sanitaria y de cuidados de calidad a la población inmigrante es la escasa fluidez de la lengua autóctona, las diferencias culturales y los problemas psicosociales de la población inmigrante (Valero-Garcés, 2008). Entre los problemas psicosociales de la población inmigrante nos podemos encontrar, entre otros, ante la nostalgia, la intranquilidad, el miedo, la tensión social, los diferentes aspectos culturales (De la Revilla, De los Ríos, De Dios, Valverde, y López, 2011), el temor a la expulsión, la precariedad laboral, no tener una vivienda digna y no tener reconocidos sus méritos profesionales (Roca y Vega, 2009). Los inmigrantes suelen tener condiciones de precariedad laboral (Agudelo et al., 2009) accediendo a puestos de empleo de inferior cualificación y viéndose obligados a prolongar las horas de trabajo (García et al., 2009), lo que obliga, en ocasiones, a tener que acudir con mayor asiduidad al sistema sanitario.

Otra de las barreras con las que se encuentran los sanitarios es la diferencia cultural, cada población inmigrante tiene una cultura sanitaria diferente, por lo que los valores y las creencias dan forma al concepto de salud y enfermedad. En este proceso de transformación van a necesitar una gran ayuda, y el profesional de la salud puede ser de utilidad (Soares, Ferré, y Tereza, 2013). Estas diferencias culturales influyen en la comunicación sanitario-paciente inmigrante, tanto verbal como no verbal. A modo de ejemplo, podemos decir que el contacto físico en algunas culturas está mal visto y en otras, sin embargo, no.

Para poder superar estas dos barreras tan importantes para la comunicación, la cultural y la psicosocial, es necesario que los sanitarios cuenten con una mente abierta y estar dispuestos a

prepararse ante este grupo tan frágil (Hernández, Santaolaya y Campos, 2012) dejando a un lado los prejuicios y los estereotipos muy establecidos en nuestra cultura, tratando a todas las personas por igual (Aguilar y Mascort, 2008).

La comunicación, llegar a comprender y entender a nuestros semejantes, ya de por sí, es difícil, mucho más complicado es con personas con diferente idioma y cultura. Si agregamos la fragilidad que comporta tener algún problema de salud, se incrementan las complicaciones en el sistema comunicativo (Weerasinghe, 2007; Stewart, Neufeld, Harrison, Spitzer, y Makwarimba, 2006). Si la comunicación es el medio a través del cual se podría mejorar la calidad de la atención de los servicios sanitarios, conseguir una comunicación intercultural avalará el mantenimiento de los grupos poblacionales, ya que cada cultura contribuye al lenguaje con una alusión distinta (Cibanal, Arce y Carballal, 2010).

Por lo tanto, la comunicación intercultural hace referencia a los acercamientos entre personas de distintas culturas, las cuales se congregan, relacionan e intentan solucionar las dificultades que las relaciones interpersonales pueden ocasionar (González y Noreña, 2011). En algunos estudios consultados (González-Valentín, Padin y de Ramón, 2005) se pone de manifiesto que esta población da mucha importancia a ser escuchados mientras se les está atendiendo. Por otro lado, en la actividad asistencial diaria, el personal sanitario, se queja de la falta de tiempo para escuchar a los pacientes y entablar una comunicación estrecha que permita disipar cualquier duda con respecto al progreso de los cuidados y la aplicación de tratamientos.

Los estudios consultados (González y Noreña 2011; González-Valentín, Padin y de Ramón, 2005; Cibanal, Arce y Carballal, 2010; López et al., 2008) proponen incorporar en la práctica profesional la comunicación intercultural como herramienta básica de la competencia cultural y de los cuidados culturalmente aceptables para mejorar la atención sanitaria de este grupo de población, ya que se requieren de estrategias de comunicación más eficaces para poder atender a enfermos inmigrantes durante la actividad asistencial diaria. Tener a disposición de los profesionales sanitarios recursos comunicativos relacionados con los ámbitos de salud más demandados por estos colectivos, facilita la comunicación entre ambos mejorando, así, la calidad en la asistencia y los cuidados sanitarios (Sandín-Vázquez, Río y Larraz-Antón, 2012).

Conclusiones

Con los resultados obtenidos, podemos concluir que las diferencias culturales influyen en el proceso de comunicación entre los profesionales sanitarios y los pacientes inmigrantes y que el inconveniente idiomático influye, directamente, sobre la calidad asistencial.

La comunicación intercultural es un utensilio excelente, que lograría optimizar la calidad de atención de los servicios de salud. Los profesionales sanitarios deberían tener una noción básica

sobre las señales de temor ante las enfermedades de los países de origen de los inmigrantes; así como, una formación lingüística y cultural sobre las enfermedades, la salud y los cuidados. Alcanzar una comunicación intercultural, proporcionará a los sanitarios certificar la calidad de los servicios de salud concedidos, dentro de un cuidado culturalmente tolerable.

Bibliografía

Agudelo, A., Ronda, E., Gil, D., Vives, C., García, A. M., García, F., Sousa, E. (2009). Proceso migratorio, condiciones laborales y salud en trabajadores inmigrantes en España. *Gaceta Sanitaria, 23*(Supl 1), 115-121.

Aguilar, A., y Mascort, J. (2008). ¿Es necesaria una formación específica para la atención de la población inmigrante? *FMC Formación Médica Continuada en Atención Primaria, 15*(10), 635-637.

Ahmad, F., Shik, A., Vanza, R., Cheuhg, A.M., George, U., y Stewart, D.E. (2004). Voices of South Asian women: inmigration and mental health. *Women Health, 40*(4), 113-130.

Arango, J. (2004). Inmigración, cambio demográfico y cambio social. Consecuencias de la evolución demográfica en la economía. *Información Comercial Española, 815*, 31-44.

Bimbela, J.L. (2005). *Cuidando al profesional de la salud. Habilidades emocionales y de comunicación.* Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública.

Bischoff, A., Perneger, T.V., Bovier, P.A., Loutan, L., y Stalder, H. (2003). Improving communication between physicians and patients who speak a foreign language. *British Journal of General Practice, 53*(492), 541-546.

Casabona, I., y Lillo, M. (2006). Gestión de cuidados de salud y competencia cultural. *Cultura de los cuidados, 10*(20), 83-86.

Castejón, R. (2010). La atención primaria de salud ante la inmigración. En J.M. Comelles, X. Allué, M. Bernal, J. Fernández-Rufete y L. Mascarella. (Eds.) *Migraciones y salud* (pp. 207-221). Tarragona: Publicaciones URV.

Cibanal, L., Arce, M.C., y Carballal, M. (2010). *Técnicas de Comunicación y relación de ayuda en ciencias de la salud.* Madrid: Elsevier.

De la Revilla, L., De los Ríos, A. M., De Dios, J. G., Valverde, C., y López, G. (2011). Estudio del duelo migratorio en pacientes inmigrantes que acuden a las consultas de atención primaria. Presentación de un cuestionario de valoración del duelo migratorio. *Atención Primaria, 43*(9), 467-473.

Díaz, J.M. (2009). Situación actual de la inmigración en España. Desigualdades en salud. En J. Morera, A. Alonso y H. Huerga (Eds.). *Manual de atención al inmigrante* (pp.1130). Madrid y Barcelona: Ergon.

Domingo, A. (2004). La inmigración actual en España. Aspectos demográficos. *Centro de Estudios demográficos, 252*.

Domingo, A. (2007). El boom migratorio en España: razones demográficas. *Antropológicas, 10*, 69-96.

Fabre, E. (2010). *Mujer Inmigrante y Asistencia Sanitaria*. Comité de Solidaridad del SEGO. Barcelona: Saatchi & Saatchi Healthcare.

Figueroa-Saavedra, M. (2009). Estrategias para superar las barreras idiomáticas entre el personal de salud-usuario de servicios de salud pública en España, Estados Unidos y México. *Nueva época, 12*, 149-175.

García, A. M., López, M. J., Alonso, A., Ruíz, C., Ahonen, E. Q., y Porthe, V. (2009). Condiciones de trabajo y salud en inmigrantes (Proyecto ITSAL): entrevistas a informantes clave. *Gaceta Sanitaria, 23*(2), 91-99.

Gil, F., Domingo, A., y Bayona, J. (2011). Flujos migratorios en el mediterráneo occidental: ¿causas demográficas, sociales o económicas? *Cuadernos geográficos, 48*, 47-77.

González, L., y Noreña, A.L. (2011). Comunicación intercultural como medio para favorecer el cuidado culturalmente aceptable. *Revista Enfermería Universitaria, 8*(1), 55-60.

González-Valentín, M., Padin, S., y de Ramón, E. (2005). Satisfacción del paciente con la atención de enfermería. *Enfermería clínica, 15*(3), 147-155.

Hernández, I., Santaolaya, M., y Campos, P. (2012). Las desigualdades sociales en salud y la atención primaria. Informe SESPA 2012. *Gaceta Sanitaria, 26*(Supl 1), 6-13.

Ibarra, T.X., y Siles, J. (2006). Competencia cultural. Una forma humanizada de ofrecer cuidados de enfermería. *Revista Index de Enfermería, 15*(55), 44-48.

Instituto Nacional de Estadística, (2015). Disponible en: http://www.ine.es/

Leno, D. (2006). Buscando un modelo de cuidados de enfermería para un entorno multicultural. *Gazeta de Antropología, 22*(32), 1-14.

López, A., y Ramos, J. (2009). Utilización de servicios sanitarios por parte de las poblaciones inmigrante y nativa en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Gaceta Sanitaria, 23*(Supl 1), 12-18.

López, P., Rodríguez, M., Barragan, F., Bouzan, M.L., Martínez, J., Abdul-Jabar, M., y Fernández-Cañadas, I. (2008). Diferentes percepciones de la salud y enfermedad entre profesionales y usuarios de programas de educación sanitaria en hipertensión y diabetes. Una visión antropológica. *Cultura de los cuidados, 12*(23), 35-45

Mora, D. (2013). Metodología para la investigación de las migraciones. *Integra evolutiva, 6*(1), 13-42.

O'Mahony, J.M., y Donnelly, T.T. (2007). The influence of culture on immigrant women's mental health care experiences from the perspectives of health care providers. *Issues in Mental Health Nursing, 28*(5), 453-471.

Quintela, M., Barranco, A., López, J.M., Pocino, J., y Carrera, M. (2006). Multiculturalidad y hemodiàlisis. *Revista de la Sociedad Española de Enfermería Nefrológica, 9*(1), 62-64.

Roca, N., y Vega, C. (2009). Vulnerabilidad social del colectivo inmigrante. *Revista Paraninfo Digital, 7*.

Rota, L., Colomer, M., Pasaron, M., Roquet, M., Chirveches, E., Roca, S.,… Nogues, R. (2011). Descripción de los enfermeros nacidos fuera de España, con dificultades de comunicación verbal atendidos en una unidad de hemodiálisis. *Revista Seden*, 116-120.

Sandín-Vázquez, M., Río, I., y Larraz-Antón, R. (2012). Salud e inmigración: creación de un catálogo de recursos para la mejora de la comunicación. *Revista de Calidad Asistencial, 27*(4), 240-243.

Soares, N., Ferré, C., y Tereza, M. (2013). Estudio exploratorio: Identificación de elementos relacionados con los factores de Salud Mental Positiva en la transición del proceso de inmigración. *Revista Paraninfo Digital, 19*.

Stewart, M.J., Neufeld, A., Harrison, M.J., Spitzer, K., y Makwarimba, E. (2006). Inmigrat women family caregivers in Canada: implications for policies and programmes in health and social sectors. *Health & Social Care in the Community, 14*(4), 329-340.

Valero-Garcés, C. (2008). Investigación sobre la calidad de la comunicación en la atención sanitaria al inmigrante. En: M.C. Valero-Garcés, C. Pena Díaz y R. Lázaro Gutiérrez (Eds.). *Investigación y Práctica en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos: Desafíos y Alianzas/*Research and Practice in Public Service Interpreting and Translation: Challenges and Alliances. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Valverde, M., Ortiz, A., Martín, A., Ruiz, A.M., Jerónimo, I., Martínez de la Ossa, R., y Martínez de Carvajal, M. (2013). Atención en el parto en la mujer inmigrante; características sociodemográficas y de comportamiento en función de la procedencia de la paciente. *Clínica e investigación en ginecología y obstetricia, 42*(2), 50-55.

Weerasinghe, M. (2007). Connection between the meaning of health and interaction with health professionals: caring for immigrant women. *Health Care for Women International, 28*(4), 309-328.

CAPÍTULO 35

LA FORMACIÓN DE ENFERMERAS ESCOLARES SAHARAUIS DESDE LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA

Inés Moral Gutiérrez [1]; Rosario Oliveros Valenzuela [2]; Ana Mª Díaz-Meco Niño [3]; Mª José Calero García [4]; Manuel Linares Abad [5]

1, 3 Enfermeras del Complejo Hospitalario de Jaén
2 Enfermera, Agencia Sanitaria Alto Guadalquivir
4,5 Profesorado Titular de Universidad de Jaén
inpamoragu@msn.com

Introducción

Los Campamentos de Refugiados del Sáhara Occidental (CRS) están situados en la parte occidental del desierto argelino, en la denominada Hammada (desierto de piedra) de Tinduf en terrenos cedidos por el Gobierno argelino al Frente Polisario en 1975. Los habitantes del territorio son de origen predominantemente árabe, procedentes de la zona de Yemen en la Península Arábiga y fueron determinantes en la formación de la actual sociedad saharaui. La organización interna de los campamentos, la distribución de la ayuda y la provisión de servicios básicos son administradas por el Frente Polisario. Existe una organización político-administrativa piramidal que va desde el barrio hasta el nivel nacional (Ministerios), pasando por el municipio (Daira) y la provincia (Wilaya) donde se concentran los servicios básicos. La población de 125.000 refugiados (según el Programa Mundial de Alimentos) está repartida en 5 wilayas que toman los nombres de sus ciudades en el Sáhara Occidental: Aaiún, Smara, Dajla, Auserd y Bojador. Entre ellas existen unos 20 o 60 kilómetros de distancia, menos Dajla que dista unos 200 kilómetros. Cada wilaya está subdividida en 6 o 7 dairas, salvo Bojador, constituido en 2012 y que cuenta con 3 dairas. Cada daira se divide a su vez en cuatro barrios, en los que se ubican el centro administrativo de la daira, el dispensario de salud, la escuela de preescolar, almacenes, talleres y corrales para animales (Calero, 2015).

La población saharaui ha sobrevivido durante más de 30 años en una de las regiones más inhóspitas del mundo gracias a la ayuda internacional que le prestan organismos internacionales como el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados, (ACNUR), Oficina de Ayuda Humanitaria de la Unión Europea (ECHO), Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) y la ayuda Oficial al Desarrollo(AOD) de diferentes países, siendo una de las más importantes la ayuda que llega de España y en la que juega un papel fundamental la cooperación descentralizada (Calero, 2015).

Actualmente la población saharaui cuenta con los siguientes indicadores socio-demográficos:

- Esperanza de vida: 64,0 años
- Tasa de mortalidad infantil: 28/1.000 nacidos vivos

- Tasa de natalidad: 28/1.000 hab.
- Ritmo de crecimiento poblacional: 4.000 personas/año
- Servicios médicos: 3.125 personas por médico
- Acceso a agua potable: 82% de la población
- Acceso a servicios médicos: 88% de la población

Aunque en el artículo 36 de la Constitución de la República Árabe Saharaui Democrática (RASD) queda claro que "todos los ciudadanos tienen derecho a la protección y a los cuidados de salud" (Chahid, 2013), sin embargo, el Sistema Sanitario Saharaui no cumple prácticamente con ninguna de las funciones de los sistemas sanitarios. Utilizando la definición de sistema de salud y sistema sanitario de White como "el conjunto de recursos que una sociedad pone en marcha y las instituciones que organiza para responder a las condiciones y necesidades de salud de la población" (White, 1992) por las siguientes razones:

- El estado Saharaui carece de ingresos propios
- Al tratarse de una población refugiada depende totalmente de la ayuda internacional
- No existe un sistema de seguridad social como tal , a pesar de que la asistencia es gratuita

Aunque las autoridades sanitarias han pretendido que hubiese la máxima igualdad entre la población tanto en distribución de los servicios sanitarios como en el acceso a los mismos, la realidad es que no siempre ha sido así ya que aunque en todas las dairas hay dispensario, no todas las dairas son iguales ni tienen el mismo número de habitantes/pacientes. A pesar de que la asistencia prestada por el personal sanitario en general, y de Enfermería en particular, sigue una organización propuesta desde el Ministerio de Salud Saharaui; ésta no siempre se cumple debido a la situación cambiante tanto de la población (nómada) como del personal sanitario en continua emigración a otros países.

Una parte importante de la cooperación en salud se ha desarrollado en comisiones de especialistas para tratar problemas de salud para los que no hay posibilidades de tratamiento con los recursos locales. Estas intervenciones son de corta duración y orientadas a mejorar unas situaciones problemáticas y de emergencia que se mantenía en el tiempo. Paralelamente, la formación de nuevos profesionales de salud saharauis se fue llevando a cabo mediante salidas a diferentes países, para su formación básica o especializada. El problema actual de los recursos sanitarios enfermeros saharauis se debe en gran medida a la dificultad de llevar a cabo una formación reglada (Heddi, 2013). La labor de los servicios de Enfermería ha sido un pilar fundamental para la subsistencia de la población saharaui que vive en los Campamentos de Refugiados Saharauis de Tindouf desde hace 40 años. Los saharauis viven en estos campos a la espera de que se resuelva el conflicto del Sahara Occidental y puedan volver a su territorio, actualmente ocupado por Marruecos (Heddi, 2013).

En este contexto político administrativo, la Universidad de Jaén está finalizando un proyecto titulado "Contribución a la mejora de la calidad de vida de la población saharaui mediante el fortalecimiento institucional de la Universidad de Tifariti y de las capacidades de autogestión en materia de salud, energía y agua de la población de los campamentos de refugiados/as saharauis" (Expte 2014DEC/008), que ha sido financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID) con la intención de intervenir, entre otras áreas, en la formación de personal sanitario profesional y no profesional.

El punto de partida de éste proyecto fue una estancia de identificación de necesidades de la población de los campamentos de refugiados saharauis, llevada a cabo en marzo de 2013 con el objeto de realizar un estudio de campo para ver las necesidades reales de la población en materia de salud y educación sanitaria. Se realizaron visitas a todos los centros sanitarios y educativos, se mantuvieron entrevistas con responsables de salud, se llevaron a cabo reuniones con los profesionales de salud valorando sus necesidades y carencias (Calero, 2015).

Las enfermera escolares de los Campamentos de Refugiados Saharauis son una figura que se integra en el eslabón del llamado personal sanitario, son mujeres que a través de la experiencia vivida se encargan de promover la salud infantil y prevenir la enfermedad en los niños y niñas de edad escolar. Las necesidades detectadas en materia de formación a enfermeras escolares nos han permitido desarrollar sobre el terreno en el mes de marzo de 2016 una serie de talleres teórico-prácticos en las diferentes wilayas de los campamentos de refugiados saharauis.

Objetivos

-Desarrollar una formación teórico-práctica para fortalecimiento de la formación de las enfermeras escolares saharauis

-Conocer el grado de satisfacción con la formación recibida

-Detectar las necesidades formativas percibidas por las enfermeras escolares para futuras intervenciones

Metodología

Estudio enmarcado en una metodología de investigación-acción. Se han realizado 16 horas de formación teórico-práctica en 4 wilayas; Smara, Auserd, Aaiun y Dajla con la colaboración de intérprete español-árabe. Los talleres fueron diseñados e impartidos por 3 enfermeras, dos enfermeras del Complejo Hospitalario de Jaén y una de la Agencia Sanitaria Alto Guadalquivir. Tras los talleres se han pasado cuestionarios de satisfacción en dos idiomas (árabe y español) que incluía necesidades formativas futuras. La población participante fueron 49 enfermeras escolares.

Todos los contenidos se trataron con metodología teórico-práctica, animando a las asistentes a una participación activa. Cada sesión de talleres-teórico prácticos en cada wilaya ha oscilado entre 3 y 3 horas y media.

Se insistió en la importancia de la formación de formadores con el objeto de que las asistentes extiendan los conceptos y técnicas al resto de enfermeras escolares así como a las madres de los niños y a éstos mismos para que se impliquen en su propio cuidado y educación sanitaria.

Se hizo entrega de material utilizado en el taller consistente en lendreras, peines, cepillos dentales, vendas así como material didáctico póster con lemas de educación sanitaria, y material de papelería.

Resultados

Contenidos y desarrollo de talleres para la formación de enfermeras escolares

Se han formado a 13 enfermeras escolares de la wilaya de Smara con los siguientes contenidos:

- Golpe de calor: Prevención, sintomatología y actuación enfermera inmediata.
- Vendaje de miembros inferiores y superiores (pie y mano) para la inmovilización de los mismos ante traumatismos leves en la escuela.
- Suturas adhesivas y grapas de piel: Opciones de sutura no traumática para heridas superficiales.
- Pediculosis: Prevención y manejo del niño con infestación.
- Atragantamiento: Técnica de Heimlich y diagnóstico diferencial de la broncoaspiración para el manejo diferenciado de la respuesta enfermera.
- Higiene bucal: Indicación y técnica correcta del cepillado dental, con cepillo y con miswack (cepillo vegetal autóctono).
- Higiene de manos: Indicación y técnica correcta de la higiene de manos.
- Se han formado a 8 enfermeras escolares en la wilaya de Auserd con los mismos contenidos anteriores y al que se añadió:
- Desarrollo y cambios en la pubertad: caracteres sexuales secundarios en hombres y mujeres, menarquia, telarquia y hormonas sexuales.

Hemos formado a 15 enfermeras escolares en la wilaya de Aaiun con los mismos contenidos anteriores, más un taller teórico –práctico participativo en Soporte Vital Básico a petición de las enfermeras escolares asistentes.

En la wilaya de Dajla se formaron a 13 enfermeras escolares con los mismos contenidos anteriores.

Grado de satisfacción con los contenidos ofertados

De las 49 enfermeras escolares que han realizado esta formación:

-El 97% de las mismas han estado muy satisfechas con los talleres realizados. Todas ellas eran enfermeras escolares excepto una enfermera de dispensario en la wilaya de Smara.

A continuación se muestran en la tabla 1 los resultados de la encuesta de forma detallada:

Tabla 1. Resultados de las encuestas de satisfacción

Objetivos	Total Respuestas	Muy Satisfechas (9-10)	Satisfechas (7-8)	Insatisfechas (3-4)	Muy Insatisfechas (1-2)
¿Los objetivos del curso han sido expuestos con claridad?	40	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
¿Cuál ha sido tu satisfacción según tus expectativas con éste curso?	35	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Contenidos					
¿Los contenidos han sido adecuados a tus necesidades de formación?	36	97,2%	2,8%	0,0%	0,0%
¿La calidad de la presentación de las contenidos ha sido?	36	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
¿Los recursos utilizados para las clases han sido adecuados?	37	94,6%	5,4%	0,0%	0,0%
Creo que la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos en éste curso es….	36	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Metodología					
¿La metodología utilizada en las clases teóricas ha sido la adecuada ¿	36	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
¿La metodología utilizada en las clases prácticas ha sido la adecuada?	36	94,4%	5,6%	0,0%	0,0%
Ponencias					
La claridad con la que han sido expuestas las clases ha sido…	36	97,2%	2,8%	0,0%	0,0%
La calidad de la exposición de las clases ha sido…..	37	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
La adecuación de los contenidos del curso a mis necesidades de formación ha sido….	40	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Ponentes					
Considero que la preparación y conocimientos de los profesores es……	36	97,2%	2,8%	0,0%	0,0%
Los profesores han mostrado interés y han tratado de resolver las dudas….	35	97,1%	2,9%	0,0%	0,0%
Los profesores han procurado mantener la atención y la participación de los alumnos ….	32	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Organización					
Las instalaciones del centro utilizadas para impartir el curso han sido….	32	96,9%	3,1%	0,0%	0,0%
La duración del curso ha sido: muy corta ,corta, adecuada, larga, muy larga					
El horario del curso ha sido…	31	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Total respuestas	Muy satisfechas (9-10)	Satisfechas (7-8)	Insatisfechas (3-4)	Muy insatisfechas (1-2)
Valoración Global	**33**	**97,0%**	**3,0%**	**0,0%**	**0,0%**

Elaboración propia

Tabla 2. Otros resultados de la encuesta

¿Qué clase te ha gustado más? ¿por qué?	Todas 1	Todas	Todo me ha gustado	Todo me ha gustado sin excepción	Todo	Todo	Todas, porque es importante	Todas porque hemos aprendido
¿Qué clase te ha gustado menos? Por qué?	Responde en árabe	Nada	Letra ilegible					
¿Qué te ha gustado más del curso? Por qué?	Vídeos	Todo	Todo, en especial el atragantamiento	Todo me ha gustado	Todo es importante, porque es elemental para nuestras vidas	Todo es muy importante	Todo bien	Todo bien
¿Qué te ha gustado menos del curso? Por qué?	Responde en árabe	Nada	Nada					
Para futuros cursos de formación, ¿qué temas consideras más importantes para tratar	Todo asunto importante Enfermedades. de trasmisión sexual	Me gusta la enfermería	Lactancia materna, desnutrición, anemia	Lactancia materna, anemia	Lactancia materna, enfermedades crónicas	Lactancia materna y anemia	Lactancia materna	Lactancia materna

Elaboración propia

Temas solicitados para futuras intervenciones educativas

Los principales temas demandados para futuras intervenciones son:

- Manejo de la hipoglucemia y diabetes.
- Manejo de la hipotensión/ síncope.
- Manejo de crisis epiléptica.
- Infecciones de transmisión sexual.
- Educación sanitaria referida a niños/as con celiaquía.
- Actuación ante mordeduras de animales.
- Lactancia materna.
- Desnutrición.
- Anemia.
- Enfermedades crónicas.

Conclusiones

-Se ha desarrollado la formación programada al 100% de los contenidos previstos inicialmente.

-El nivel de satisfacción entre las enfermeras ha sido muy alto.

-Demandan contenidos de formación para futuras intervenciones educativas.

Bibliografía

Calero García, M.J. (coord.). Contribución a la mejora de la calidad de vida de la población saharaui mediante el fortalecimiento institucional de la Universidad de Tifariti y de las

capacidades de autogestión en materia de salud, energía y agua de la población de los campamentos de refugiados/as saharauis. Universidad de Jaén. Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo. 2015-2016.

La Constitución de la RASD, adaptada por el X Congreso del Frente PoliSario (26 de agosto al 4 de septiembre de 1999). [internet]. *Sáhara Press Service*. Chahid Alhafed: Sáhara Press Service (citado 23 de abril de 2013). Disponible en http://www.spsrasd.info/es/content/la-constituci%c3%B3n-de-la-rasd

White, KL. (1992). *Health Services Research: an anthology*. Washington DC: PAHO.

Heiddi Lahcen, S. (2012). Situación de los servicios enfermeros en los Campamentos de Refugiados Saharauis. Trabajo Fin de Grado. Universidad Autónoma de Madrid.

CAPÍTULO 36

CREENCIAS LIMITANTES Y ABORDAJE INTERCULTURAL EN LA TOMA DE DECISIONES CLÍNICAS. DESCRIPCIÓN DE UN CASO

Rosario Oliveros Valenzuela [1]; Inés Moral Gutiérrez [2]; Ana Mª Díaz-Meco Niño [3]; Mª José Calero García [4]; José Manuel Martínez Linares [5]; Manuel Linares Abad [6]

1 Enfermera, Agencia Sanitaria Alto Guadalquivir
2, 3 Enfermeras del Complejo Hospitalario de Jaén
4,6 Profesorado Titular de Universidad de Jaén
5 Matrón Hospital Melilla
rosaliveros@hotmail.es

Antecedentes

T.A.M. es una joven saharui de 32 años, que acude para control gestacional en nuestro hospital a las 25 semanas de embarazo, que había sido atendido hasta la semana 19 en la República Arabe Saharaui Democrática (RASD). En la consulta refiere que el seguimiento de dicho periodo del embarazo fue normal y aporta analítica del primer trimestre con serologías negativas, y glucosa basal 155mg/dl. Se le realiza ecografía cefálica, biometría, encontrando placenta posterior y líquida normal, no anomalías evidentes. Se solicita analítica con hemoglobina glicosilada.

T.A.M. no habla español, aunque parece entenderlo moderadamente. Su marido la acompaña, y hace de traductor entre los profesionales y la gestante, quien refiere una historia personal de 3 muertes fetales alrededor del sexto mes, asociando ella como posibles causas grandes esfuerzos realizados, sus viajes en avión entre España y la RASD, o accidentes propios de la vida rural. Ningún embarazo previo ha finalizado a término vivo. Este embarazo es deseado y planificado.

3 semanas más tarde es atendida de nuevo en consulta de obstetricia para seguimiento. La analítica arroja un resultado de Test de O'Sullivan 140 con basal de 129mg/dl, resto de parámetros sin alteración. Glucemia basal de este día, 190mg/dl y HbA 7,9.

Ante estos datos se le indica el inicio de estudio de posible diabetes gestacional y valorar la necesidad de insulinoterapia. Cuando el marido le traduce, T.A.M. expresa su negativa a recibir insulina, argumentando "que su madre murió por la insulina y que ella no se la va a poner", pidiendo el alta voluntaria del proceso y marchándose a casa.

Objeto de Estudio

La ginecóloga, preocupada por el bienestar fetal, por el correcto seguimiento del embarazo, y por la posible repercusión legal sobre la vida del feto, traslada el caso a la Dirección del Hospital. En este seno se analiza el caso y se inicia el estudio de las posibles estrategias a seguir.

Al día siguiente se convoca a la gestante y su marido a una cita con un miembro del Comité de Etica Asistencial, con el objetivo de recabar más información sobre la motivación del rechazo al tratamiento e intentar reorientar el caso. La entrevista, semiestructurada, tiene una duración de 60 minutos, y se realiza en un despacho ajeno al área de Obstetricia-Ginecología, para tratar de que la pareja no se sienta coartada ni dirigida a iniciar el tratamiento como única medida a adoptar en un principio. Tras una introducción del motivo de la cita, basado en ampliar la anamnesis y las causas del rechazo para poder ayudarla mejor, se realizan preguntas abiertas dirigidas a veces a ella, y a veces a la pareja en su conjunto, y el marido traduce todo el contenido en ambas direcciones.

Se identifica una creencia limitante en la mujer, consistente en asociar la muerte de su madre con la diabetes mellitus y más directamente con el tratamiento insulínico. En los campamentos de refugiados saharauis no siempre es posible disponer de estos tratamientos, y el paciente puede sufrir alteraciones metabólicas y consecuencias desde leves a muy graves por la ausencia de insulina así como por escasez de los controles recomendados por la comunidad científica para el manejo de la diabetes. Más allá de los requerimientos de insulina, la diabetes mellitus requiere un exhaustivo control de la glucemia por parte del propio paciente o su familia o persona cuidadora, un conocimiento y habilidades adecuadas para la adaptación de la dieta al tipo de ejercicio que realiza la persona y a sus hábitos de vida para conseguir el debido equilibrio entre el consumo y el gasto calórico en cada una de las comidas. Incluso desde hace pocos años con los avances médicos, el paciente o persona cuidadora necesita aprender a modificar la dosis de insulina en base a su ingesta calórica y actividad realizada, para conseguir el debido equilibrio, evitando situaciones de hiper o hipoglucemias, que pueden acarrear complicaciones importantes, incluso poner en riesgo la vida.

Con las explicaciones de T.A.M. fue imposible indagar más en si la muerte de su madre se produjo por un manejo inefectivo del régimen terapéutico o por la ausencia de insulina en un momento dado; en cualquier caso, el objetivo de encontrar la experiencia vital de la paciente que le generó en su día la creencia que ahora la limita, estaba cumplido.

La segunda parte de esta entrevista indagó en la motivación de la gestante y el marido hacia la maternidad, centrando la conversación en la preocupación y el interés de ambos por que este embarazo pudiera llegar a término con buenos resultados y la familia pudiera ampliarse con un recién nacido sano. En base a ello, se abordó la situación presente focalizando en la mayor probabilidad de que estuviéramos ante una diabetes gestacional que desapareciera tras el embarazo, con lo que la paciente estaría libre de la enfermedad una vez que la gestación hubiera finalizado. Ante esta idea la paciente inició una reflexión que la orientó a plantearse el inicio de tratamiento insulínico si fuera preciso, aunque no expresó una aceptación plena al mismo en este momento, sí refirió que quizá podría pensarlo en casa en los días siguientes. Dejó así abierta la esperanza de un cambio en su decisión inicial.

Antes de que abandonara el centro, su interlocutora consiguió una cita en la consulta de medicina interna, donde las embarazadas diagnosticadas de diabetes son derivadas para el seguimiento de la diabetes gestacional, complementando al seguimiento obstétrico del embarazo. Era importante que T.A.M. saliera aquella mañana del hospital con su cita para los próximos días en medicina interna, y así evitar rupturas en el estrecho seguimiento que precisaba para evitar el abandono del proceso.

3 días después fue atendida en dicha consulta. Tanto la médica especialista como la enfermera que la atendieron estaban avisadas de que T.A.M. posiblemente requeriría un tiempo algo mayor de asistencia en la consulta, que les permitiera facilitar un entorno de máxima confianza y entendimiento. En dicha visita le explicaron con mayor detalle los aspectos clínicos referidos a la diabetes gestacional y el seguimiento que requeriría en el resto del embarazo (se incluye en el proceso de embarazo de riesgo), así como la clara indicación a la luz de una nueva glucemia, de la necesidad de insulina para el manejo adecuado y seguro de la gestación. En esta consulta T.A.M. demostró entender (siempre con la traducción del idioma por su pareja) perfectamente el diagnóstico y la importancia del tratamiento, y expresó aceptar el inicio del tratamiento insulínico y su disposición a aprender su manejo. Tras esta entrevista clínica, pasó a la consulta de enfermería donde la enfermera referente de la misma realizó las primeras fases de la educación en cuidados para el manejo de la diabetes gestacional, basada fundamentalmente en el manejo efectivo del régimen terapéutico: la dieta, el ejercicio y la insulina.

Aplicando el procedimiento de los casos complejos o de difícil manejo, en las siguientes 2 semanas se realizaron controles cada 48h-72h en los que T.A.M. o su esposo acudían al hospital a aportar los resultados de la glucemia que realizaban en casa cada mañana, y los profesionales de la consulta de medicina interna adaptaban la pauta del tratamiento acorde a los resultados de dichos controles. Faltaron a dos de estas citas extraordinarias alegando motivos personales o familiares, asistiendo con normalidad a las demás.

En la semana 32 fue vista en consulta de obstetricia en la que se evaluaron los parámetros protocolizados para esta edad gestacional, y fue derivada al Hospital de Referencia como el resto de gestantes con embarazos de riesgo, siguiendo la cartera de servicios del centro.

Argumento principal

La *personalización* de la asistencia y la *individualización* de los cuidados fueron las herramientas clave para trabajar la motivación y conseguir un afrontamiento efectivo, incrementar la confianza y seguridad de la paciente, consiguiendo la adherencia al régimen terapéutico propio del proceso de diabetes gestacional.

La personalización se fundamenta en la identificación de profesionales referentes en el centro sanitario, a los que el paciente conozca desde el inicio y con quienes identifique el seguimiento de todo su proceso, evitando ser atendido/a cada vez por un profesional distinto. La enfermera y médica de la consulta de medicina interna fueron las mismas que realizaron tanto la primera visita en la que se abordó en profundidad la diabetes gestacional y su tratamiento, como el resto de controles de seguimiento de glucemias basales y de atención a las dudas que pudieran surgir a la pareja en las siguientes semanas respecto de este problema de salud.

La individualización de los cuidados consiste en identificar la necesidad propia de cada persona respecto a su tipo y grado de afrontamiento ante un nuevo diagnóstico o problema de salud, considerando sus creencias y experiencias de vida previas, su conocimiento sobre la enfermedad, sus valores, y su capacidad para la toma de decisiones informadas sobre las distintas opciones de tratamiento.

Por último, el respeto a la libre decisión informada del paciente es un principio básico de la legislación sanitaria española, recogido en la Ley 41/2002 de Autonomía del Paciente, que regula cómo ha de aplicarse el respeto a la toma de decisiones clínicas por parte del paciente, y cómo los profesionales deben ofrecer las distintas opciones de tratamiento acorde al proceso de que se trate, aportar toda la información que necesite, y aceptar la posible respuesta de rechazo a parte o la totalidad del tratamiento indicado.

Conclusiones

El abordaje de los aspectos trasnculturales, imbricados en las creencias y valores de los ciudadanos y ciudadanas, es un aspecto complejo que requiere formación específica, y que los profesionales sanitarios necesitan desarrollar para garantizar una asistencia de calidad, segura y respetuosa a la decisión informada por parte de la persona afectada en un problema de salud.

El desarrollo de dichas herramientas para el establecimiento de una relación terapéutica basada en la confianza, implica una gestión individualizada de los tiempos de asistencia a los pacientes, y en ocasiones un plan individualizado con mayor número de visitas o de tiempo dedicado en cada una de ellas, que son difíciles de incorporar en el modelo asistencial actual de nuestros sistemas públicos de salud, con limitación de recursos humanos y una elevada carga asistencial. Por tanto, las organizaciones sanitarias deben hacer un esfuerzo por incorporar estrategias que permitan la personalización e individualización de la asistencia para atender con calidad a una sociedad plural evitando desigualdades en salud.

CAPÍTULO 37

EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS. ESCUELAS SALUDABLES

Rosa María Zapata Boluda; Encarnación Soriano Ayala; Rosa María Marín Zapata

Educación para la salud en los centros educativos

La educación sanitaria de los jóvenes se ha convertido en una necesidad urgente y en una demanda social de los padres que se encuentran desbordados en la tarea de educar a sus hijos. Tanto los profesionales de la salud como los de la educación han convenido replantearse el papel que juega la escuela para acercarla a la realidad social que día a día se encuentran los/las jóvenes.

Durante años, las asociaciones de enfermería, los colegios profesionales y los Sindicatos que representan a la profesión enfermera, han puesto en marcha diversas campañas para concienciar tanto a la Administración central como a las comunidades autónomas la necesidad de que se impliquen en una política activa que promueva la salud desde las escuelas, lugares más indicados para ello, tal como indica la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Existen programas de promoción de la salud, cuya influencia sea directa sobre la salud individual y colectiva, como campañas sobre educación sexual o sobre las drogas, sin embargo, estas medidas parecen insuficientes a la vista de los últimos indicadores y de la propia demanda social.

Entre los problemas y/o enfermedades relacionadas con una mala educación para la salud nos encontramos los embarazos no deseados, las enfermedades de Transmisión Sexual, los malos hábitos de vida (sedentarismo), el consumo excesivo de alcohol, tabaco y otras sustancias tóxicas (botellón, drogas de diseño), así como trastornos de alimentación merman la salud de la población, las cuales podrían ser prevenidas, reducidas y/o erradicadas con la Educación para la Salud.

Los últimos indicadores e informes andaluces sobre los hábitos de salud de los jóvenes andaluces han dejado en evidencia la necesidad de apostar por nuevas materias más allá de la mera transmisión de conocimientos. Dichos informes realizados por la Administración andaluza han puesto de manifiesto el retroceso de la cultura preventiva, con datos relativos al aumento del consumo de drogas entre los jóvenes, el incremento de casos de Sida entre los 15 y 24 años o los trastornos alimentarios. Los datos de la Consejería de Salud (2006), sobre los hábitos anticonceptivos y el uso de la píldora postcoital, reflejan que la píldora es demandada en un 60 por ciento por jóvenes de 14 y 24 años y la utilización de métodos anticonceptivos es escasa, ya que del grupo de jóvenes de 15 a 19 años en un 80 por ciento de los casos no utilizan ningún método anticonceptivo eficaz en sus relaciones.

Según el sindicato de enfermería (2006), los sucesivos informes "los andaluces ante la droga" constatan que el 28,1% de los jóvenes entre 16 y 20 años y el 39.7% entre 21 y 24 fuman a diario y que el 7.6% de entre 16 y 20 años reconoce tomar alcohol de forma abusiva. Además, el 17.1% de los encuestados de 12 años en adelante dice que ha participado en algún botellón. La media de edad de inicio del consumo de tabaco, alcohol, cannabis e inhalables es de entre 16.42 y 17.89, destacando que la proporción de los que se iniciaron antes de los 18 años se sitúa entre el 67.37 y el 50.5% Esta situación preocupante hace urgente una de las demandas que el mencionado sindicato ha transmitido reiteradamente a la Administración: la implantación de la Educación para la salud como una asignatura obligatoria en todo el currículo escolar del alumnado, asignatura que debe ser impartida por expertos para los cuidados y los autocuidados en salud para que la población juvenil aprenda conductas saludables, autocuidarse y cuidar de los demás.

La sólida formación del personal de Enfermería y su perfil profesional sitúa a esta profesión como líder en promoción de la salud. Son estos profesionales los que en el ámbito sanitario se encargan de transmitir hábitos saludables a la población, no sólo en materia de prevención, sino también en la transmisión de hábitos alimenticios y sexuales, y de educación sanitaria contra el consumo de alcohol o tabaco, etc.

Entre las razones por las cuales los profesionales de Enfermería se convierten en el personal más idóneo para liderar la Educación para la salud, todas ellas, corroboradas por la organización Mundial para la salud, encontramos las siguientes: son los profesionales que más actividades realizan en el proceso general de Atención sanitaria, tienen como objeto de atención tanto a la persona como a la familia y a la comunidad, por su perfil profesional de persona experta en facilitar cambios de comportamiento y porque disfruta del suficiente prestigio social educativo en aspectos de salud y desarrollo o por la accesibilidad que tiene ante la población para atender a los usuarios de los centros del sistema sanitario y a la comunidad mediante las actividades de salud comunitaria entre las que se encuentran las revisiones periódicas de los escolares y la atención en centros educativos de educación para la salud en colaboración con el profesorado.

La contribución de la escuela en la promoción y prevención para la adquisición de hábitos saludables en las personas en edad evolutiva es imprescindible. La mayoría de las malas conductas y hábitos insalubres de la sociedad actual se adquieren a edades tempranas, en la infancia y en la adolescencia, siendo el medio escolar el lugar idóneo para corregirlas, así como para prevenir la aparición de nuevas enfermedades.

Tanto la OMS como el Consejo de Europa han definido en diferentes comunicaciones la necesidad de fomentar en el ámbito escolar la adquisición de conocimientos que potencien el desarrollo de

jóvenes preparados para elegir estilos de vida sanos, así como el necesario control sanitario de los jóvenes.

Por tanto la escuela es el medio idóneo para la promoción y la educación para la salud, ya que en él concurre la población infantil de forma obligatoria durante una etapa muy importante de la vida del ser humano: la infancia y la adolescencia.

Efectuar un seguimiento de la salud de los escolares es por tanto mucho más sencillo, a la vez que eficaz, desde la escuela. En la escuela se trabaja con personas que aún no han establecido estilos de vida. A ella acude la práctica totalidad de la población en edad escolar. Representa una oportunidad única, que no hay que desaprovechar, para incidir de forma positiva en su salud.

Para conseguir que el centro educativo promueva la salud y prevenga la enfermedad, se precisa la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar: alumnos, padres, profesorado, y profesionales sanitarios. Pero hay que superar los parámetros por los cuales la escuela venía ofreciendo información sobre la salud bajo un perfil estrictamente higiénico

Hay que cambiar el criterio que orientaba más que ningún otro a las instituciones implicadas en el proceso de salud por la cooperación y la coordinación entre ellas: planificación integrada entre escuela y servicios sanitarios y socio sanitarios. Es necesario que las instituciones responsables de la Educación y de la Salud consideren establecer cauces que faciliten la incorporación del personal sanitario en los centros escolares.

Otro de los aspectos a considerar es, que con la incorporación de la educación para la salud como asignatura obligatoria en el currículum escolar, y con la presencia de los profesionales de Enfermería en los centros escolares, se conseguiría influir en los hábitos de salud de los escolares, disminuir los indicadores negativos de salud y contribuir a la solución o mejora de problemas sociales de actualidad

Educación para la salud

La educación para la salud (EPS) tiene como fin crear hábitos sanos, favorecer actitudes positivas para la salud, inculcar conocimientos, estimular conductas que mejoren y aumenten la salud, deshacer errores y creencias contrarias a una conducta saludable y potenciar experiencias educacionales que puedan influir en la mejora del bienestar individual y de la colectividad a la que pertenece el individuo.

Desde los comienzos de su historia, los pueblos han tenido una cultura sanitaria que ha sido transmitida por la educación, de ahí que la educación para la salud sea la herramienta fundamental y la medida más eficaz en la prevención de la enfermedad y no pudiendo olvidar jamás a la escuela en cualquier intento de promoción de la salud de la comunidad.

En todas las definiciones encontradas en la literatura científica, se establece un objetivo común que se fundamenta en la búsqueda de la modificación de los conocimientos, actitudes, aptitudes, hábitos y comportamientos de los individuos componentes de la comunidad en sentido de una salud positiva, así mismo se evidencia el hecho de que al igual que ocurriera con la salud, el concepto de Educación para la Salud ha de ser dinámico, de ahí la necesidad de enmarcarlo como un verdadero proceso (Gutiérrez y Zapata, 2004).

Entendemos que la EPS es una técnica basada en las ciencias biomédicas, las ciencias sociales, las ciencias de la educación y las de la conducta humana, para hacer asequibles los conocimientos científicos que pueden favorecer a la Salud del hombre por medio de un lenguaje popular y asequible. Por ello cuando hablamos de educadores para la salud, nos acercamos al hombre, a la naturaleza y a la comunidad donde vive. La Educación para la Salud es un proceso dialéctico y dinámico para así elevar el nivel educativo de la población.

Podemos considerar el concepto de salud como una construcción social. Cada sociedad elabora su propio concepto, así, nuestra idea de salud no es la misma que puedan considerar los esquimales, los senegaleses, etc., y podemos ver también que dentro de la misma sociedad existen diferencias entre la idea que puedan tener sobre salud, los profesionales sanitarios y el resto de la sociedad, o entre las personas con estudios universitarios y las que tienen estudios primarios. Con todo esto queremos decir que los conceptos de salud y de enfermedad y las prácticas individuales y sociales que derivan de ellas se comprenden mejor cuando se consideran integrados en el contexto social, cultural, económico e histórico.

El profesorado tiene que apreciar las diferencias culturales, verlas como componentes positivos y modificar su actuación de acuerdo con ellas, los valores, las creencias y las prácticas de cada cultura están profundamente enraizados y se han forjado a través del tiempo para cada grupo en particular. Cada grupo social establece sus normas, valores y creencias, que ayudan al funcionamiento del mismo.

La salud ha ocupado diferentes escalas de valores a lo largo de la historia y en las distintas culturas han variado mucho. En estos momentos se ha vuelto la mirada hacia la escuela como institución que puede aportar, a través de una EPS correcta y sistemática, soluciones a muchos de los problemas actuales de la salud pública.

Según el Ministerio de Educación y Ciencia (1993) y posteriormente la LOE (2006), la EPS pretende que sea una línea transversal que compromete a toda la institución educativa. La transversalidad, por principio, invita a toda la comunidad educativa a reflexionar de forma crítica sobre su propia postura ante conceptos, actitudes, valores, normas, estrategias de enseñanza, etc., de forma que se busque coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, sin olvidar la influencia de la sociedad.

El principal objetivo de la Educación para la Salud es que la escuela como institución goce de plena salud. Los contenidos de la EPS deben ser contemplados desde las diferentes materias del currículo escolar. La educación para la salud en la escuela tiene por supuesto una tradición que va ligada a los aspectos formativos que en cada época han estado presentes en el quehacer escolar. Es preciso que el profesorado y otros profesionales implicados estén dispuestos a realizar un trabajo multidisciplinar, en el que sanitarios, psicólogos, antropólogos, asistentes sociales… aporten sus conocimientos, su colaboración y su asesoramiento al programa de Educación para la Salud, de otra forma el trabajo aislado nos llevará a perder la perspectiva social y a girar en círculo sobre un esquema del que va ser difícil salir conforme pase el tiempo y las estructuran se consoliden.

Deben tenerse también en cuenta los factores sociales que van a condicionar el desarrollo de las actividades de educación para la salud. Es preciso que los responsables de los programas de educación para la salud hagan llegar a las autoridades competentes la denuncia de las situaciones culturales, sociales, económicas, etc. que hacen ineficaz cualquier actuación en el ámbito de la Promoción de la salud.

El profesorado ha de tener presente la calidad y el desarrollo de factores positivos para la salud dentro de su microambiente escolar. Sin lugar a dudas en cualquier colegio existe una tarea importante a desarrollar en este aspecto.

Los centros educativos no deben olvidar que sus alumnos/as proceden de ambientes familiares y culturales diferentes, y que éste, puede en muchas ocasiones estar muy distante o incluso en coordenadas contrarias a los objetivos educativos que la escuela propugna. La coordinación y la consecución de fines de los dos estamentos, familia y escuela, responsables primeros y por este orden de la educación de los niños/as, deben ser total. En los aspectos relacionados con la salud, la labor escolar debe tener detrás el respaldo familiar, aunque para ello deban los profesionales sanitarios, responsables de la promoción de la salud en la zona, llevar a cabo un trabajo con las familias y la población en general que genere un clima de comunicación de intereses referidos a la salud, que sean compartidos por toda la comunidad empezando por la familia y pasando desde la escuela a la calle.

Los centros educativos, son el lugar de encuentro por excelencia entre los chicos y las chicas españoles/as y extranjeros/as que han llegado a nuestra comunidad por diferentes motivos, existiendo en estos momentos alumnado de múltiples nacionalidades.

Es misión del profesorado favorecer y fomentar relaciones interculturales fluidas y llevarlas a cabo, interpretar las diferentes culturas e integrarlas, así como una fuerte concienciación por parte del profesorado como modelo vivo de los valores que trata de transmitir a sus alumnos.

Así pues, a la hora de impartir los conocimientos de Educación para la Salud hay que tener en cuenta la diversidad cultural del alumnado y educar en los valores comunes de todas las culturas y en la diversidad de valores de las distintas culturas.

Los centros educativos y las aulas son entornos comunicativos peculiares que demandan nuevos aprendizajes conceptuales y sociales para todo el alumnado que entra en ellas. La distancia entre los conocimientos previos del alumnado que entra en la escuela y las exigencias de ésta, es diferente para distintos grupos socioculturales. Así los/las niños/as inmigrantes cuando entran en la escuela se enfrentan a una serie de situaciones y eventos comunicativos extraños que requieren un grado considerable de aprendizaje. Además, estos nuevos eventos pueden ser experimentados o percibidos de modo neutral, es decir, cuando participar en ellos no implica ningún conflicto sociocultural, incluso son novedosos y sienten curiosidad. Pero también pueden ser percibidos como problemáticos, en el que participar si comporta asumir valores y conductas culturales contrarias a las adquiridas en el contexto familiar-comunitario propio.

El proyecto Forma Joven, según el convenio de colaboración entre el Servicio Andaluz de Salud (SAS), el Instituto Andaluz de la Juventud (IAJ) y la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Se lleva a cabo tras la firma de éste convenio por los/las profesionales de los centros de Salud del Servicio Andaluz de Salud, Diplomados en Enfermería y Licenciados en Medicina, acuden sistemáticamente a los Centros Escolares de su zona de actuación para colaborar con los mencionados centros en la Educación para la Salud, colaborando con el profesorado, diseñando proyectos e impartiendo conocimientos a los alumnos de éstos centros.

Los centros educativos. Escuelas saludables

Escuela es el término consensuado a nivel europeo para designar los centros educativos en todas las etapas.

Según el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, el Proyecto de la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud (REEPS o, en inglés, European Network of Health Promoting Schools-ENHPS) está apoyado desde 1992, por la Comisión Europea (CE), el Consejo de Europa y la Oficina Regional para Europa de la Organización Mundial de la Salud (OMS). La creación de una Red de Escuelas Promotoras de Salud surgió a propuesta de expertos en salud y en educación, de responsables políticos, de investigadores y de educadores. Parte de las recomendaciones de la Conferencia sobre Promoción y Educación para la Salud (Estrasburgo, 20-22 de septiembre de 1990). Estas recomendaciones, a su vez, son una prolongación de los trabajos de colaboración realizados en la década de los 80 en el marco del Proyecto Piloto Educación para la Salud.

Tiene como objetivo establecer en la región europea de la OMS un grupo de escuelas modelo que permitan demostrar el impacto de la política y la práctica de las Escuelas Promotoras de Salud en el

más amplio de los sectores educativo y sanitario, tanto a nivel nacional como internacional. En la actualidad están integrados en dicha red más de 40 países de la región europea de la OMS. Este esfuerzo común está de acuerdo con las prioridades actuales de la OMS en materia de promoción de la salud, con el espíritu de la resolución del Consejo de Ministros de la Comunidad Europea (23 de noviembre de 1988) sobre la introducción de la educación para la salud en las escuelas, y con las conclusiones de la Conferencia de Dublín de la CEE sobre la prevención y la educación para la salud en las escuelas (7-11 de febrero de 1990).

La colaboración entre los tres organismos promotores de la REEPS (UE, CE y OMS) es fundamental, pues evitar la duplicidad de acciones, aportar un marco coherente para la innovación y puede difundir ejemplos de prácticas adecuadas y distribuir equitativamente entre las escuelas miembros de la REEPS en Europa los recursos de promoción de la salud.

El Estado que desee pertenecer a la Red de Escuelas Promotoras de Salud debe garantizar su compromiso y una cooperación intersectorial entre las autoridades de educación y de salud al más alto nivel. España se adhirió al proyecto REEPS en 1993 mediante el trabajo combinado de los sectores educativo y sanitario.

Se considera que la escuela es un medio eficaz para promover el intercambio de experiencias e información, y la difusión de prácticas adecuadas. El principal objetivo es conseguir una escuela saludable que facilite la adopción por toda la comunidad educativa de modos de vida sanos en un ambiente favorable a la salud.

El proyecto REEPS permite que las escuelas puedan determinar sus necesidades dentro de un esquema flexible para conseguir sus objetivos, siendo la asociación en red el punto fundamental de su filosofía. Para la integración en la red, las escuelas participantes deben adoptar una aproximación integrada y holística a la promoción de la salud, que dará prioridad al currículo, a las prácticas de gestión escolar y al ambiente físico y social. Tal acercamiento genera un amplio apoyo social que influencia las visiones, percepciones y acciones de todos los que viven, trabajan, juegan y aprenden en la escuela. La juventud sana y bien educada puede ayudar, en definitiva, a reducir las desigualdades en la sociedad futura.

Las Escuelas Promotoras de Salud son una inversión en educación, salud y democracia (Resolución de la I Conferencia de Escuelas Promotoras de Salud de Tesalónica-Grecia, 1997)

El concepto de Escuela Saludable, fue debatido ampliamente a principios de la década de los 80 y actualmente son muchos los que piensan que, para que una escuela pueda ser así denominada, es necesario que toda la comunidad educativa adopte, como compromiso, un planteamiento innovador, integrador y holístico a la promoción de la salud para tratar de desarrollar finalmente estilos de vida en un ambiente favorable a la salud. Plantea las posibilidades que tienen las escuelas de instaurar un entorno físico y psicosocial, saludable y seguro.

La Escuela Promotora de Salud mejora las capacidades de los jóvenes para actuar y generar cambios. Proporciona un espacio dentro del cual se puede conseguir la satisfacción de haber alcanzado algo importante, trabajando junto a sus maestros y sus iguales. La participación de la juventud junto con sus visiones e ideas, les capacita e influye tanto en sus vidas como en sus condiciones de vida" (OMS, 1997)

Entre los objetivos de la Escuela Promotora de Salud se encuentran los siguientes:

Favorecer modos de vida sanos y ofrecer al alumnado y al profesorado opciones, a la vez realistas y atractivas, en materia de salud.

Definir objetivos claros de promoción de la salud y de seguridad para el conjunto de la comunidad escolar.

Ofrecer un marco de trabajo y de estudio dirigido a la promoción de la salud, donde se tengan en cuenta, las condiciones del edificio escolar, las condiciones de los espacios deportivos y de recreo, los comedores escolares. Los aspectos de seguridad de los accesos, etc.

Desarrollar el sentido de responsabilidad individual, familiar y social en relación con la salud.

Posibilitar el pleno desarrollo físico, psíquico y social, y la adquisición de una imagen positiva de sí mismos en todo el alumnado.

Favorecer buenas relaciones entre todos los miembros de la comunidad escolar y de ésta con su entorno.

Integrar de forma coherente la Educación para la Salud en el Proyecto Curricular,utilizando metodologías que fomenten la participación del alumnado en el proceso educativo.

Proporcionar a los alumnos y alumnas los conocimientos y habilidades indispensables para adoptar decisiones responsables en cuanto a su salud personal o que contribuyan al desarrollo de la salud y seguridad de su entorno.

Identificar y utilizar los recursos existentes en la sociedad para desarrollar acciones en favor de la promoción de la salud.

Ampliar el concepto de los servicios de salud escolar para hacer de ellos un recurso educativo que ayude a la comunidad escolar a utilizar adecuadamente el sistema sanitario. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1993).

En España, terminado el proceso de transferencia de competencias en materia educativa no universitaria a las Comunidades Autónomas, ha sido aconsejable constituir una Comisión de Coordinación Autonómica (u órgano equivalente), que integra a los sectores educativo y sanitario. Dichas comisiones son responsables de la selección de los centros educativos de su propia comunidad que deseen integrarse en la red. Trabajan conjuntamente con el Centro de Apoyo y Coordinación Nacional de la REEPS, ubicado en el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) de la Dirección General de Educación y Formación Profesional del Ministerio de

Educación y Ciencia, y con la Dirección General de Salud Pública del Ministerio de Sanidad y Consumo. Es el Centro de Apoyo y Coordinación Nacional quien dará el visto bueno a los centros para su integración como miembros de la red.

La dirección y coordinación en cada Estado miembro se llevará a cabo a través de un Centro de Apoyo y Coordinación Nacional, bajo la responsabilidad de un coordinador nacional. La planificación estratégica y el apoyo a la red se llevarán a cabo por un Comité Internacional de Planificación integrado por representantes de la CUE, del CE y de la OMS Europa. Actualmente en España, el Centro de Apoyo y Coordinación Nacional es el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia.

Los coordinadores nacionales asumirán la responsabilidad de contribuir al proceso de evaluación de la REEPS en su país. La relación con el Comité Internacional de Planificación estará a cargo del Centro Coordinador. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1993)

En España ha sido necesario constituir un nivel adicional de intervención representado por la Comisión Mixta de Coordinación Autonómica, integrada por responsables de los sectores educativo y sanitario, que se encargan en su ámbito de competencias de la convocatoria y selección de centros educativos para su participación en el proyecto REEPS.

La dirección y coordinación del proyecto en cada centro escolar correrá a cargo de una persona del equipo docente, específicamente nombrada y formada para ello. Será elegida por su grado de compromiso, su capacidad de gestión y sus aptitudes para motivar e impulsar la actuación. Será oficialmente designada y apoyada por la dirección del centro escolar, recibiendo la ayuda necesaria para formar un equipo encargado de facilitar la implementación, la orientación y la evaluación del proyecto.

Este equipo tendrá como función principal responsabilizar y motivar al alumnado, al personal docente, a los padres y madres y a los profesionales de la salud y de otros servicios comunitarios.

La selección de centros por parte de cada Estado miembro deberá realizarse evaluando los Programas de Promoción y Educación para la Salud preexistentes en las escuelas que soliciten su integración; considerando además su entorno escolar desde el punto de vista físico, la organización del trabajo, de las relaciones humanas, la formación del personal y la percepción de las necesidades particulares de promoción de salud.

En el caso de España, corresponde a las Comisiones de Coordinación Autonómica de Educación y Promoción de Salud en la Escuela la responsabilidad de convocar y seleccionar a los centros participantes, de acuerdo con los criterios definidos por el Ministerio de Educación y Ciencia como Centro de Apoyo y Coordinación Nacional. Tras la asunción de competencias en materia educativa no universitaria por las Comunidades Autónomas, éstas podrán publicar su propia convocatoria de

selección, según temas prioritarios, en materia de Educación y Promoción de la Salud en el ámbito autonómico.

En España la Generalitat de Cataluña fue la primera en sacar una convocatoria en el año 2003, seguida de la Comunidad Autónoma de Aragón en el 2004, la Comunidad Autónoma de Extremadura se incorporó en el 2006, y posteriormente en el año 2007, se incorporaron las Comunidades Autónomas del principado de Asturias, Valencia y Foral de Navarra. El resto de Comunidades Autónomas, entre las que se encuentra Andalucía aun no se han incorporado.

La Comisión de Coordinación Autonómica de Educación y Promoción de Salud en la Escuela es la responsable de la selección de los centros educativos que se integrarán en la Red, y proponer dicha selección tras la propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia como institución encargada del apoyo y coordinación nacional de la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud en España.

La condición principal que deben poseer las escuelas participantes es el empeño en hacer de su centro un lugar de promoción de salud, de manera que se pueda llegar a una integración de la Educación para la Salud en su Proyecto Curricular, así como a la participación de la comunidad y el mantenimiento de un entorno saludable en el centro educativo.

Todos los sectores de la comunidad educativa deben ser conscientes de lo que implica la participación en la red, considerando tanto el tiempo como el esfuerzo necesarios para la realización de tareas esenciales, como son: el diseño y la gestión del proyecto, la formación del profesorado, el desarrollo de programas y, en definitiva, la sensibilización de toda la comunidad educativa.

Los organismos promotores de la REEPS en España han considerado que, para integrase en la red, los centros educativos deben incluir, como mínimo, los siguientes criterios en su proyecto educativo:

1. Promover de manera activa la autoestima de todo el alumnado, potenciar su desarrollo psicosocial y capacitar a la juventud para que puedan tomar sus propias decisiones.
2. Aprovechar toda ocasión de mejorar el entorno físico que conforma el centro educativo mediante la elaboración de medidas de salud y seguridad, el seguimiento de su aplicación y la implantación de unas estructuras de gestión apropiadas.
3. Fomentar lazos sólidos entre el centro, la familia y la comunidad.
4. Establecer relaciones de colaboración entre las escuelas primarias y secundarias asociadas para elaborar programas coherentes y coordinados de Educación para la Salud.
5. Conferir al profesorado un papel de referencia para las cuestiones relativas a la salud y potenciar su papel protagonista en Educación para la Salud, facilitándole la formación adecuada en Promoción de Salud.

6. Aprovechar el potencial educativo de los diferentes servicios de salud como apoyo al programa de Educación para la Salud, fomentando la responsabilidad compartida y la estrecha colaboración entre los servicios educativos y sanitarios.
7. El currículo en Promoción de Salud proporciona oportunidades para aprender y comprender, así como para adquirir hábitos esenciales de vida, además debe adaptarse a las necesidades tanto actuales como futuras. (REEPS, 1993)

Los centros educativos podrán incluir algún otro criterio relativo a necesidades específicas o a las prioridades en salud contempladas en sus planes estratégicos por parte de las administraciones educativas y/o sanitarias del ámbito de su Comunidad Autónoma.

Cada Comunidad Autónoma determinará el número de centros que proponen para su adscripción a la red, en función de las posibilidades para realizar apoyo, seguimiento y evaluación final de los proyectos.

Buenas prácticas en escuelas promotoras de la salud

El concepto de buenas prácticas según la OMS y la OPS (2003), *se refiere a toda experiencia que se guía por principios, objetivos y procedimientos apropiados o pautas aconsejables que se adecuan a una determinada perspectiva normativa o a un parámetro consensuado, así como también toda experiencia que ha arrojado resultados positivos, demostrando su eficacia y utilidad en un contexto concreto.*

En el caso de la promoción de la salud en el ámbito escolar y la implementación de la Estrategia Escuelas Promotoras de la Salud, la experiencia durante más de una década en distintos países de Europa, Norteamérica y América Latina y el Caribe, ha permitido ir acumulando evidencia científica sobre las intervenciones y las características asociadas con la efectividad de las mismas.

Los estudios internacionales hechos hasta el momento se refieren a experiencias desarrolladas en Europa, Estados Unidos y Canadá. Stewart-Brown (2006), autor de un reciente estudio realizado por la Red de Evidencia en Salud en Europa en marzo de 2006, demuestra que la promoción de la salud puede ser efectiva, aunque no todas las actividades de estas características en el ámbito escolar logran el impacto deseado. Este estudio también mostró que los programas escolares para promover algunos aspectos de la salud son más efectivos que los que promueven otros aspectos.

La promoción de la salud en el ámbito escolar y la implementación del modelo de Escuelas Promotoras de la Salud pueden ser efectivas, especialmente cuando las intervenciones o programas reúnen, entre otras, las características que se que son aplicables al concepto de buenas prácticas, según Anderson, Kalnins y Raphael (1999); UIPES (2000) y Stewart-Brown (2006), son las siguientes:

Están relacionados o integrados con la actividad esencial de las instituciones educativas de desarrollar conocimientos, habilidades y competencias en la gente joven, es decir, educar para la vida. En otras palabras, la comunidad educativa no percibe la promoción de la salud como una actividad ajena a su misión y labor diaria como sector educativo, sino que la misma ha sido incorporada en el currículo, en la cultura escolar y en la cotidianidad de la escuela.

La escuela que ha decidido promover la salud aprovecha todos los espacios y oportunidades, curriculares y extracurriculares, para mejorar la calidad de vida y las condiciones para el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad educativa, y por ende juega un papel muy importante en mejorar los determinantes sociales de la salud y de la calidad de vida.

Involucran a todos los miembros de la comunidad educativa: personal directivo y administrativo, docentes, estudiantes, padres y madres de familia. Los programas escolares de promoción de la salud son más efectivos en la medida en que no son iniciativas aisladas de unos pocos docentes o trabajadores de la salud entusiastas, sino expresión del compromiso explícito de toda la institución con el mejoramiento de las condiciones de salud, el aprendizaje y la calidad de vida de todos sus miembros.

Los padres y madres de familia y otros miembros de la comunidad escolar tienen funciones claves como líderes que apoyan la promoción de la salud en el ámbito escolar. Un aspecto destacado de los programas efectivos es la participación de niñas, niños y jóvenes en todas las etapas del diseño, ejecución y evaluación de las actividades de promoción de la salud en la escuela.

Se prolongan en el tiempo. Las intervenciones efectivas se desarrollan a lo largo de un tiempo considerable porque se han planificado como procesos de promoción de la salud, articulados con el proyecto educativo y el plan de estudios en los distintos grados escolares. Por el contrario, las acciones esporádicas de promoción de la salud que se producen en respuesta a situaciones coyunturales o de crisis, tienen muy poco impacto. Los mecanismos institucionales que garanticen sostenibilidad en el tiempo son una característica importante de una buena práctica.

Incluyen varios componentes. Las intervenciones diseñadas con un abordaje multifactorial son más efectivas que las que se centran en un solo componente. Es por esto que se insiste en el carácter integral de los programas de promoción de la salud, que toma en cuenta los distintos determinantes de la salud y no centra las acciones exclusivamente en los estilos individuales de vida saludable.

En este sentido es importante recordar que ya desde Ottawa (1986).

La Carta de Bangkok para la promoción de la salud en un mundo globalizado, expresión de los compromisos suscritos por la comunidad internacional durante la Sexta Conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud (Bangkok, Tailandia, 2005), además de basarse en los valores, principios y estrategias propuestas en la Carta de Ottawa de1986, (donde se propusieron grandes áreas de acción para llevar la promoción de la salud al campo de la práctica, estas eran la

formulación de políticas públicas saludables; la creación de entornos saludables; el desarrollo de habilidades personales que faciliten la adopción de estilos de vida saludable; el fortalecimiento de la participación comunitaria, en un marco de desarrollo integral; y la reorientación de los servicios de salud), enfatiza la importancia de cinco medidas para seguir avanzando en la promoción de la salud: abogar por la salud sobre la base de los derechos humanos y la solidaridad; invertir en políticas, medidas e infraestructura sostenibles para abordar los factores determinantes de la salud; crear capacidad para el desarrollo de políticas, el liderazgo, las prácticas de promoción de la salud, la transferencia de conocimientos y la investigación, y la alfabetización sanitaria; establecer normas reguladoras y leyes que garanticen un alto grado de protección frente a posibles daños y la igualdad de oportunidades para la salud y el bienestar de todas las personas; y asociarse y establecer alianzas con organizaciones públicas, privadas, no gubernamentales e internacionales y con la sociedad civil para impulsar medidas sostenibles.

El modelo de Escuelas Promotoras de la Salud, es una aplicación de los principios y áreas de acción de la estrategia de promoción de la salud en el ámbito de las escuelas, propone un abordaje que incluye varios componentes, (OPS/OMS); La promoción de la salud, con un enfoque de desarrollo integral, que alcance al trabajo comunitario. La educación para la salud con enfoque integral, incluido el componente de habilidades y competencias para la vida. La creación y mantenimiento de entornos y ambientes saludables que contribuyan a mejorar la salud y la calidad educativa. La provisión de servicios escolares de salud, nutrición sana y vida activa.

Según la OMS Europa, (2006*) En cuanto a la escuela como motor del desarrollo,* es importante mencionar que ésta desempeña un papel esencial como eje y motor del desarrollo en la transformación comunitaria. Promueve la salud a partir de conocer, entender y resignificar su contexto inmediato. El germen de la transformación de la escuela está en juego cuando la comunidad educativa tiene claro el contexto en el cual se desarrolla su vida cotidiana y puede describirlo, identificando los determinantes sociales de la salud y analizando de qué manera éstos desempeñan un papel fundamental en la vida escolar. Es a partir de este primer análisis que se realiza desde la escuela y sobre la escuela, que se identifica la relación entre la institución educativa como parte de una comunidad y de un municipio que condiciona, limita o impulsa la calidad educativa y la escuela como motor de un proceso de transformación comunitaria más allá de sus muros.

En cuanto al componente de educación para la salud: los programas escolares efectivos se caracterizan por el énfasis que tienen en el desarrollo de habilidades y competencias para la vida, incluidas las psicosociales, por el uso de métodos interactivos y por responder a las diversas necesidades de aprendizaje de la gente joven. El currículo es relevante a las necesidades presentes y futuras de los niños y las niñas, y los objetivos de la educación para la salud se relacionan con el

desarrollo de capacidades para que ellos y ellas puedan: cuidar de la propia salud; contribuir a la salud y el bienestar de otras personas; y participar en la transformación de los entornos y la construcción social de mejores condiciones de vida para todos.

En relación con el componente de entornos: la evidencia indica que la creación de entornos escolares físicos, psíquicos y sociales saludables, y de apoyo para todos los miembros de la comunidad educativa, es especialmente efectiva en el mejoramiento de muchos indicadores de salud.

En cuanto a los servicios escolares de salud, nutrición y vida activa: los servicios de salud que se prestan en la escuela son mucho más efectivos cuando hacen parte de un programa integral de promoción de la salud en el ámbito escolar, y cuando la labor de los trabajadores de la salud está subordinada a la del personal docente y es complementaria a la misma.

Los programas escolares para promover la actividad física se encuentran entre los más efectivos de promoción de la salud en el ámbito escolar. *Incluyen el establecimiento de mecanismos efectivos de colaboración, o alianzas estratégicas,* entre la escuela y otros sectores y actores claves en la comunidad local, como organizaciones no gubernamentales o de base comunitaria, y los servicios sociales y de salud.

Al trabajar en alianza en estos sectores, las escuelas, los padres y madres de familia, las organizaciones no gubernamentales y la comunidad local, representan una fuerza poderosa para el cambio positivo. La creación de mecanismos efectivos de colaboración intersectorial y el trabajo coordinado con otros actores municipales y en la comunidad local, contribuyen a la sostenibilidad de las acciones de promoción de la salud en las escuelas.

Destinan los recursos necesarios al desarrollo de capacidad de la propia institución educativa para la promoción de la salud y la educación para la salud, como por ejemplo, en programas de formación continua del personal docente. La evidencia muestra que los programas de promoción de la salud que dependen, principal o exclusivamente, de personal externo a la propia comunidad educativa son poco efectivos.

Una característica importante de una buena práctica de promoción de la salud en el ámbito escolar, es el énfasis que se le da al empoderamiento de los distintos actores de la comunidad educativa para la construcción social de mejores condiciones para la salud y el aprendizaje.

Bibliografía

Anderson, A., Kalnins, I., y Raphael, D. (1999). *Socios para la salud. Escuelas, comunidades y jóvenes trabajando juntos.* Un proyecto conjunto de la Universidad de Toronto, la Asociación Canadiense para la Salud, la Educación Física, La Recreación y la Danza (CAHPERD), la Asociación Canadiense para la Salud Escolar (CASH) y Health Canada. Disponible electrónicamente en: www.cahperd.ca/eng/health/documents/PartnersForHealth.pdf

Consejería de Salud (2002). Plan de atención a los problemas de salud de los jóvenes en Andalucía. Sevilla: Junta de Andalucía.

Gutiérrez, M. I. Zapata, R. M. (2004). Educación para la salud en el contexto educativo almeriense y la diversidad cultural. En E. Soriano, *Recursos para la enseñanza y aprendizaje de la educación intercultural.* Almería: Diputación de Almería.

http://www.mec.es/cesces/beltran.html

http://www.mec.es/cesces/informe

http://www.mec.es/cesces/informe.

MEC (1989). *Cuadernos para la Reforma*, Nº 0. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC (1993). *Proyecto de la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia

MECD. (1993). *Proyecto de la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud*. REEPS. Secretaria General Técnica: Catarata.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1992*).* Educación para la Salud y la Educación Sexual. *Serie Materiales Educativos.* Servicio de Innovación de la Dirección General de Renovación Pedagógica. Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1993). *Temas Transversales y Desarrollo Curricular.* Madrid: Secretaria de estado de Educación.

Ministerio de Educación y Cultura (2005). *Datos y cifras*. Curso escolar.

OMS (1975). *Instrucción y asistencia en cuestiones de sexualidad humana: formación de profesionales de la salud*. Ginebra: Serie de Informes Técnicos, 572.

OMS (1977). *Normas para la evaluación de objetivos de aprendizaje en la formación de personal de salud.* Ginebra: Serie de Informes Técnicos, 608.

OMS (1977). *Necesidad de salud de los adolescentes*. Serie Informes Técnicos. Ginebra: OMS. 1977, 107.

OMS (2000). *Serie Informes Técnicos.* www.who. Ginebra.

OMS-OPS-WAS (2000). *Promoción de la salud sexual.* Recomendaciones para la acción. Guatemala.

OMS-OPS (2007). *Concepto de Buenas Prácticas*. País Vasco: Gobierno Vasco.

OPS (2003). Escuelas Promotoras de la Salud. Fortalecimiento de la Iniciativa Regional. Estrategias y Líneas de Acción 2003-2012. Serie Promoción de la Salud No. 4. Washington, DC: OPS/OMS.

OPS-OMS. Oficina regional (2005). *Escuelas Promotoras de la Salud*. Modelo y guía para la atención. Nº: 36

Orden de 31 de marzo de 2006, de la Consejería de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el plan de convivencia de los centros docentes (DOGV de 10 de mayo de 2006.

Sindicato de Enfermería, (2006). *Educación para la salud, una necesidad urgente.* SATSE España.

Stewart-Brown, S. (2006). ¿Qué pruebas demuestran que la promoción de la salud en las escuelas mejora la salud o previene las enfermedades y específicamente, qué tan eficaz es el enfoque de escuelas promotoras de la salud? . Copenhagen: Oficina Regional Europea de la OMS (informe de la Red de Evidencia en Salud; http://www.euro.who.int/document/e88185.pdf

Trilla, J. (1990). *Introducció. La ciutat educadora. I Congrés Internacional de Ciutats Educadores*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona

UIPES (2000). *La Evidencia de la Eficacia de la Promoción de la Salud. Configurando la Salud Pública en una Nueva Europa*. Partes Dos. Libro de Evidencia. Un informe de la Unión

Internacional de Promoción de la Salud y Educación para la Salud para la Comisión Europea. Madrid: Rumagraf, S.A.

INVESTIGACIÓN EN SALUD TRANSCULTURAL

CAPÍTULO 38

LA COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO BASADA EN EL CONOCIMIENTO

María José Calero-García; Inés Moral; Rosario Oliveros; Ana María Díaz-Meco

Introducción

Contexto Histórico

El conflicto del Sahara es el producto de un proceso de descolonización inacabado. La antigua potencia colonizadora, España, se deshace del territorio, considerado desde 1958 provincia española. España firma su cesión a Mauritania y Marruecos a través de los acuerdos tripartidos de Madrid dichos acuerdos serán, sin embargo, declarados nulos por Naciones Unidas. La entrada de las dos potencias regionales en el antiguo ``Sahara Español´´ es considerada como ocupación, encontrando desde entonces la resistencia de la población Saharaui, reunida entorno al Frente Popular De Liberación De Saguia El Hamra y Rio de Oro (Frente Polisario) y el estado Saharaui en el exilio, la República Árabe Saharaui Democrática (RASD).

España abandona el territorio el 26 de febrero de 1976 propiciando la entrada militar de marruecos por el norte, y de Mauritania por el sur. Este hecho supone el comienzo de una guerra de dieciséis años que enfrenta al Frente Polisario y el ejército marroquí, en la cual participa igualmente Mauritania hasta el año 1979. Los ataques contra las ciudades saharauis durante los primeros meses de la ocupación obligan a parte de la población civil a huir hacia el interior del territorio, hacia la frontera con Argelia (región de Tindouf). Será en esta región donde el Frente Polisario, con ayuda del estado argelino, organice cuatro campamentos de refugiados, en principio temporales, con los que pretende asegurar la protección de la población exiliada.

Entre 1975 y 1991 la guerra atraviesa varias fases que terminan por agotar a los dos contendientes sin que aparezca un vencedor claro. En 1991 marruecos y el Frente Polisario firman, bajo la supervisión de la ONU y de la antigua Organización para la Unión Africana (OUA), un alto el fuego y un acuerdo de paz. Este primer compromiso abre las puertas a la realización de un futuro referéndum de autodeterminación para los Saharauis. Sin embargo, la fecha fijada para su ejecución (enero de 1992) es aplazada en numerosas ocasiones debido a la falta de acuerdo sobre el cuerpo electoral que debía formar parte del proceso y sobre las modalidades de solución al conflicto incluidas dentro del referéndum. Junto a este problema, las reiteradas violaciones del alto el fuego, la organización de nuevas ``marchas verdes´´ sobre el territorio por pare de marruecos y la inoperancia de la misión civil y militar de Naciones Unidas para la organización de un referéndum

el Sahara Occidental (MINURSO), termina por condenar el plan de paz, suspendido por Boutros Boutros-Ghali en 1996. En 1997, el nuevo secretario general de Naciones Unidas, Kofi Annan, intenta relanzar el proceso de paz. Su enviado especial en el Sahara, James Baker, consigue arrancar a las dos partes los acuerdos de Houston. En los cuales se fija nuevamente reglas para la elaboración las listas electorales. No obstante, tras un nuevo rechazo de marruecos, Baker diseña una nueva estrategia, el plan Baker I (2001). El nuevo plan se basa principalmente en dos puntos: 1. La existencia de un periodo de transición de cinco años en el que el territorio saharaui quedaría bajo soberanía marroquí. 2. Al final de este proceso se realizaría el referéndum de autodeterminación. El frente Polisario rechaza el plan de paz por lo que Baker lanza una segunda propuesta (plan Baker II. 2003) que solo incorpora algunas modificaciones en las opciones del referéndum. Esta vez el Frente Polisario acepta el plan, a pesar de las reticencias de la población saharaui, mientras que la monarquía alauita se desmarca tras haber aceptado el anterior plan de paz. De aquí en adelante el gobierno marroquí solo aceptara como solución aquella que implique una autonomía para el territorio saharaui, y siempre u cuando esta se circunscriba dentro de la soberanía marroquí. Este nuevo escollo provoca la dimisión de James Baker en el año 2004. Durante tres años no se produce ningún acercamiento entre las dos partes, hasta que el nuevo secretario general de la ONU, Ban Ki-Moon, y su enviado especial para el Sahara, Peter Van Wilson, propician en el año 2007 la formación de varios encuentros entre representantes del Frente Polisario y del gobierno marroquí en la periferia neoyorkina de Manhaeset, dichos encuentros confirman la imposibilidad de conciliación entre las partes. Esta decisión precipita su salida del cargo en 2008, siendo sustituido en enero del 2009 por el diplomático estadunidense Christopher Ross. Podemos afirmar, por consideración, que desde 1991 la situación en el Sahara Occidental ha quedado bloqueada a nivel político. Actualmente tampoco se cumplen las condiciones necesarias para que la población de los campamentos de refugiados pueda volver al Sahara Occidental (Martínez, J.M., 2007).

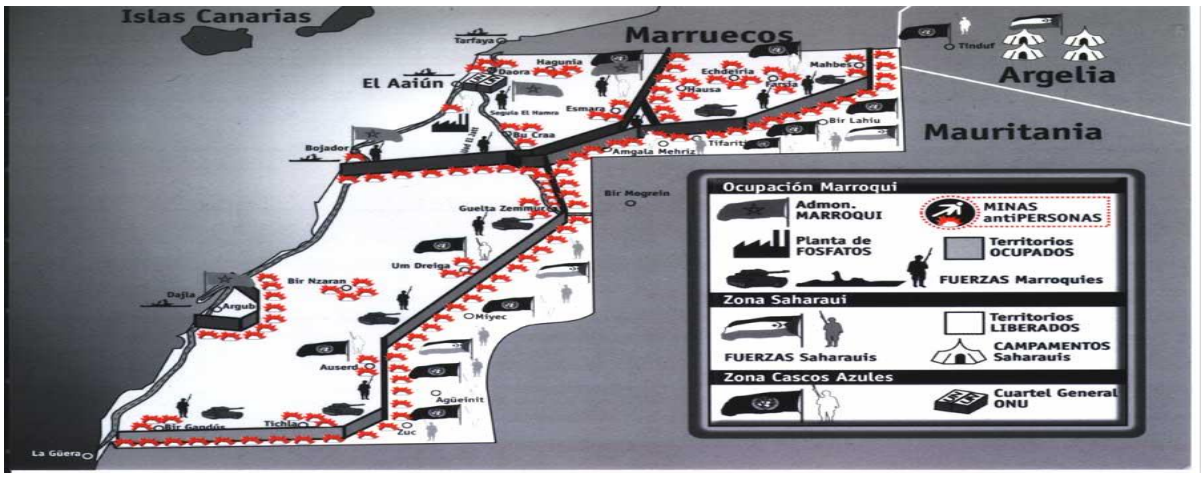


Figura 1: Mapa de los Campamentos de Refugiados saharauis (CRS).
Fuente: La Güera. Modificado por Mohamed Salem, 2015.

Como resultado de esta situación política viven desde hace 40 años, en los campamentos de refugiados del Sahara, en la región de Tinduff (Argel), más de 200.000 personas, dependiendo económicamente y para su desarrollo de la cooperación internacional.

Son muchos los países que trabajan en terreno, cooperando con el pueblo Saharaui, pero y tomo literalmente una frase oída en los CRS la cooperación tiene lengua española, haciendo referencia a que una gran parte de las ONG, OG y otros grupos de cooperantes procede de España. En este contexto en el que son muchos los agentes externos es necesario definir los objetivos al desarrollo en los que se quiere contribuir y definir el papel de cada agente para lograrlo, siempre de acuerdo a las líneas estratégicas marcadas.

Desde hace ya varios años los distintos responsables políticos de la cooperación española (CE) se han comprometido en avanzar hacia una cooperación más basada en el aprendizaje y el conocimiento a fin de mejorar su calidad y eficacia, en línea con la tendencia de la ayuda internacional. Tanto el III Plan Director (2009-2012) como el IV Plan Director (2013-2016) señalan que la implantación de un sistema de gestión del conocimiento constituye uno de los principales retos de la CE. De hecho en este último Plan director se toma la decisión de "hacer una cooperación intensiva en el fortalecimiento de las capacidades institucionales, y en la transferencia de conocimientos…", para lo que propone explorar nuevas formas de trabajar de acordes con los tiempos.

Según Beatriz Novales, Consejera Técnica en la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), (2015) se trataría por ejemplo de apoyar la generación de conocimientos a través de la investigación; sistematizar aprendizajes para mejorar la práctica elaborando guías operativas; difundir conocimientos entre distintos actores creando redes de intercambio y aprendizaje mutuo; y aplicar el conocimiento a problemas concretos de desarrollo apoyando proyectos de innovación.

Tabla 1: Enfoques de una política para el desarrollo humano

Enfoque de desarrollo humano y de las capacidades. El ser humano en el centro.
Enfoque basado en derechos humanos: el desarrollo como pleno ejercicio de todos los desarrollos humanos
Enfoque de género en desarrollo: igualdad de género y empoderamiento en las mujeres.
Enfoque de desarrollo sostenible: los derechos presentes y futuros.
Enfoque de gestión orientada a resultados.
Enfoque inclusivo.
Enfoque de proceso. El desarrollo como proceso de aprendizaje.
Eficacia en el desarrollo, más allá de la eficacia en ayuda.

Fuente: Elaboración propia, basada en el PDCE (2013)

La Universidad de Jaén y la Cooperación en el Sahara

La Universidad de Jaén empezó a realizar actividades de cooperación en los CRS en el 2012. El primer contacto de reconocimiento fue realizado a través de un viaje de 2 semanas de duración realizado por dos profesoras de la Facultad de Ciencias de la Salud. En este primer viaje tan sólo se

realizo un reconocimiento de las posibilidades de actuación y de la situación en los campamentos en materia de salud y educación. Si algo nos quedo claro era que las iniciativas de cooperación que emprendiéramos tenían que contribuir a una política de cooperación al desarrollo eficaz, estable y profesional, coordinándonos con otros agentes que ya estaban trabajando en terreno y creando sinergias y espacios comunes de actuación.

Para ello nos pusimos en contacto a través de la Conferencia Europea de Cooperación en el Sahara (EUCOCO) con las diferentes mesas sectoriales que coordinaban las áreas de nuestra posible competencia: educación y salud. Y analizamos las posibles actuaciones.

Actualmente acabamos de cerrar nuestro tercer proyecto financiado y de empezar un cuarto, cada vez más consolidado y al que se han unido otras facultades y escuelas (ingenierías, humanidades) y otros sectores de la Universidad. Formamos un grupo de más de 20 personas entre profesores, investigadores, personal de administración y servicios y profesionales de apoyo de centros sanitarios. Pero lo importante no es lo que ha crecido nuestra presencia sino en base a que criterios hemos crecido y los resultados obtenidos.

Como universidad teníamos claras varias premisas, la primera que el centro y objetvo de nuestra actuación era la mejora de la calidad de vida de la población de los CRS; la segunda que nuestras actuaciones tenían que ir dirigidas a la investigación, la transferencia del conocimiento y la formación; y la tercera que nuestros enfoques tenían de ser coherentes con los enfoques para una política para el desarrollo humano (tabla 1); y todo ello para gestionar los recursos obtenidos mediante los proyectos que lideramos, respondiendo a las necesidades y requerimientos de la población más eficazmente, siempre respetando la identidad cultural y teniendo en cuenta los recursos disponibles.

Metodología

El procedimiento utilizado, partiendo de un primer viaje sin financiación externa, ha sido:

1. Reconocimiento de las necesidades y áreas de actuación. Recogida de información en terreno.
2. Reunión y llamamiento a expertos en el tema.
3. Definición del proyecto.
4. Búsqueda de financiación. Estrategias de coordinación con otras ONG y empresas.
5. Desarrollo del proyecto en la universidad y en terreno (CRS).
6. Formación de agentes locales en terreno.
7. Análisis de la información y resultados en la Universidad.
8. Definición de la intervención: actuaciones inmediatas y futuras.
9. Evaluación e informes.

Las herramientas de trabajo utilizadas, para la recogida de información previa al desarrollo de la

intervención en terreno, han sido:

- Análisis DAFO
- Foros de debate y grupos de investigación.
- Investigación cuantitativa, estudios de prevalencias, etc.

La sistemática de trabajo, en los dos últimos años consistía en dos viajes a terreno en los meses de octubre y de marzo. En octubre nos reunimos con los gobernantes y gestores locales, ya que el apoyo de las instituciones es fundamental para la buena marcha del proyecto. También se captaban y formaban a los agentes locales los cuales nos aseguran la continuidad del proyecto y la consecución de resultados. En marzo se realizaba la evaluación previa al cierre del año (informe intermedio de seguimiento ó final) y se exponen los resultados a la contraparte, analizando nuevas necesidades.

Por otra parte nosotros somos fuente de conocimiento y a la vez transmisores del mismo. Podemos orientar a las ONG en aquellas intervenciones que puedan ser más necesarias y eficaces. También buscar sinergias con empresas que apoyen las líneas de actuación iniciadas.

Las intervenciones han sido muy variadas (Tabla 2), pero todas dirigidas al fortalecimiento de las capacidades de la población y a la mejora de la calidad de vida como contribución a la salud.

Los informes realizados, están basados en la investigación y posibilitan el diseño de futuras acciones, con objetivos diana mucho más eficaces, que contribuyen a una mejora real de la población. Podemos actuar de apoyo a otros organismos que faciliten la cobertura de necesidades básicas, dando la posibilidad de que lo hagan basándose en la evidencia y la realidad de salud poblacional.

Tabla 2: Relación de actuaciones y herramientas.

OBJETIVO	ACTUACIÓN	HERRAMIENTA	SUJETOS	RESULTADOS
Estudio de nutrición infantil de 8 a 9 años	Formación en toma de medidas antropométricos	Aparatos de medición. Cuestionarios Investigación cuantitativa.	172 niños	Informe del estado nutricional por wilayas. Informe de salud infantil
Formación de personal sanitario	Formación en cascada presencial. Formación a distancia.	Material formación. Material informático. Plataforma web formativa	59 profesionales	Capacitación en diferentes técnicas y habilidades profesionales.
Fortalecimiento Universidad de Tifariti	Análisis DAFO Foro de debate Grupos de discusión	Material de papelería. Documentos de partida de planificación	Rector Universidad de Tifariti Profesores PAS	Plan estratégico de la Universidad de Tifariti
Puesta en marcha de laboratorio Calidad de agua	Análisis de Calidad del agua Formación personal	Construcción y dotación del laboratorio	Personal Local formado	Laboratorio para control de agua en Dajla
Puesta en marcha de laboratorio Energía fotovoltaica	Revisión de las fuentes existentes Formación personal	Construcción y dotación del laboratorio	Personal Local formado	Laboratorio para control de agua en Rabuni
Educación para la salud en wilayas: consumo	Foro de debate Investigación	Poster Material didactico	Mujeres de wilayas	Informe sobre el uso y abuso corticoides.

corticoides	cualitativa Charlas de formación		Enfermeras escolares	
Educación para la salud en wilayas: higiene infantil	Charlas formativas con sesiones prácticas y simulaciones Debate	Material de higiene infantil, cepillos de dientes, piojeras, etc.	72 enfermeras escolares	Capacitación de la enfermeras escolares en higiene infantil
Estudio de la calidad de agua y sistemas de depósito	Análisis de calidad de agua Encuesta y cuestionario Observación directa	Material de laboratorio. Herramientas de recogida de datos. Sistemas de análisis estadístico	5 wilayas	Informe sobre el estado de depósitos, calidad de agua de consumo.
Estudio de prevalencia de diabetes; EPOC y otras patologías crónicas	Revisión de pacientes, recogida de datos clínicos	Instrumental clínico, aparato de medición de HbA1. Herramienta de análisis epidemiológico	3 wilayas	Informe sobre prevalencia, diagnóstico y control de pacientes crónicos

Fuente: Elaboración Propia, 2016.

De esta manera se han llevado a cabo investigaciones sobre el estado nutricional de los niños a partir de los 5 años, de prevalencia de diferentes patologías crónicas en adultos, de calidad de agua y mantenimiento de la misma en los depósitos, etc. De los resultados de estos estudios previos se han diseñado las líneas en las que se iba a intervenir y las estrategias para el cambio, siendo uno de los pilares fundamentales la formación de los diferentes actores (enfermeras escolares, docentes, promotoras de salud).

Resultados

Después de 4 años de actuación, a través de varios proyectos subvencionados diferentes, en los cuales se ha viajado a terreno dos veces al año, se han realizado más de 300 intervenciones puntuales (Tabla 2). Todas ellas responden a necesidades reales y evidentes, por lo que son bien acogidas por la población de los campamentos. La formación se adapta a los recursos existentes en los mismos. Y la contraparte se siente como parte integrante del propio trabajo de cooperación.

Por otra parte, al buscar la sinergias de expertos en las diferentes actuaciones, nos aseguramos la eficacia de las mismas y la consecución de los resultados. La cooperación no consiste en hacer todos de todo, sino en hacer muchos lo que sabemos hacer.

Conclusiones

El diseño de intervención en cooperación para el desarrollo ha de partir de un profundo análisis de necesidades y recursos existentes en la zona de actuación. Fortaleciendo las propias capacidades de autogestión de la población y generando el conocimiento necesario para ello.

Ya todos tenemos claro que para gestionar la política de cooperación, es decir, planificar, elaborar estrategias, tomar decisiones, asignar fondos…. y además hacerlo eficazmente, hay que leer, analizar, investigar, evaluar, escribir, debatir y publicar.

Bibliografía

Novales, B. (2015). Una cooperación basada en el conocimiento. *El país: Red de expertos Planeta Futuro*. Disponible en: http://elpais.com/elpais/2015/11/26/planeta_futuro/1448547071_089770.html

Fernández-Villa, M. (2010). *Cooperación al desarrollo y ayuda humanitaria en el Sáhara. Capacitación y asistencia técnica en gestión de proyectos y ayuda humanitaria.* Bilbao: UPV. HEGOA.

Lombardo, M. A, Rodríguez, E. *La política española de cooperación al desarrollo hacia África. Recomendaciones para afrontar los retos pendientes*. Documento de trabajo nº6872012. Observatorio de política exterior española. http://www.fundacionalternativas.org/public/storage/opex_documentos_archivos/5ffd90e1c773f399299a8f62a5c9ab7e.pdf

Martínez, J.M. (2007). España en el Sáhara Occidental: de una colonización tardía a una descolonización inconclusa, 1885-1975. *Anales de Historia Contemporánea*, 23, 365-383.

III Plan Directorio de la Cooperación Española (2009-2012). Ministerio de asuntos Exteriores y Cooperación. Secretaria General de Cooperación al Desarrollo. Madrid.

IV Plan Directorio de la Cooperación Española (2013-2016). Ministerio de asuntos Exteriores y Cooperación. Secretaria General de Cooperación al Desarrollo. Madrid.

CAPÍTULO 39

LA COMUNICACIÓN EN ATENCIÓN PRIMARIA, CLAVE EN LA DETECCIÓN Y MANEJO DE UN SÍNDROME TRANSCULTURAL

V. Antonio Arqués [1], J. Grau i Bartomeu [1], M. Cuní Munné 1, S. Alonso Ortiz[2], I. Plaza Espuña [3]

[1] Centro de Atención Primaria Raval Sud, [2] Centro de Atención Primaria Besòs [3] Unidad de Evaluación, sistemas de Información y calidad.
[1-3] Ámbito de Atención Primaria Barcelona . Institut Català de la Salut.

Introducción

El síndrome de Dhat es un síndrome transcultural ("culture-bound syndrome") (Malhotra & Wig, 1975) descrito sobretodo en Indostán (Grover, Avasthi, Gupta, Dan, Neógeno, Behere, Lakdawala, Tripathi, Chakraborty, Sinha, Bhatia, Patjoshi, Rao & Rozatkar, 2015) y caracterizado por episodios de pérdidas seminales subjetivas asociadas a síntomas somáticos (Behere & Natraj, 1984). No presenta etiología orgánica aparente (Bottéro, 1991).

Los síntomas más frecuentemente descritos en la bibliografía son debilidad, fatiga, palpitaciones e insomnio (Ranjith & Mohan, 2006). Un estudio realizado (Menéndez, Fernández-Suárez, Placer, García, Tarragon & Liso, 2013) concluyó que los síntomas más frecuentes relacionados con el sexo eran la eyaculación precoz y la disfunción eréctil, a lo que se asociaban mayoritariamente lumbago, astenia y ansiedad.

En la India, el síndrome de Dhat es más frecuente en las personas de nivel socioeconómico y educativo muy bajo (Malhotra & Wig, 1975). En la revisión realizada por Udina, Foulon, Valdés, Bhattacharayya & Martín-Santos (2013), se describe un perfil de paciente joven, varón, procendente del sur de Asia, y refieren que dicho síndrome puede ser una manifestación de depresión o trastorno de ansiedad (por presentar múltiples síntomas en común con dichas patologías) influenciado por creencias propias sobre la sexualidad. Otras revisiones añaden que se trata mayoritariamente de pacientes solteros o recientemente casados, de nivel socioeconómico bajo, procendentes de áreas rurales y de familias conservadoras en cuanto al sexo (Udina et al, 2013). Algunos de los que se han dedicado a estudiar este tema, relacionan el síndrome de Dhat con la hipocondría, la amplificación de síntomas somáticos y la malinterpretación de los mismos (Perme, Ranjith, Mohan & Chandrasekaran, 2005), influenciados directamente por las creencias culturales individuales (Udina et al, 2013).

El origen del síndrome de Dhat es cultural ("culture-bound syndrome") y relacionado con las tradiciones religiosas del hinduísmo y la Medicina ayurvédica (Bottéro, 1991).

Según esta Medicina Tradicional Hindú, el cuerpo está formado por siete elementos estructurales llamados "Dhatus", que se forman gracias a los alimentos ingeridos, y hacen referencia a la linfa, la sangre, los tejidos muscular, adiposo, óseo y medular, y el semen. Este último se contempla como un bien a preservar (Bottéro, 1991) pues consideran que son necesarias 40 comidas para dar lugar a una gota de sangre, 40 gotas de sangre para producir una gota de médula ósea y 40 gotas de médula ósea para generar una gota de semen (Bhatia & Malik, 1991).

Los pacientes tienen la creencia, como dice el Ayurveda, de que la pérdida de semen es perjudicial para la salud (Grover et al, 2015) (Grover et al, 2015), de que deben retener este fluido, pues es el que proporciona fuerza, determinación y coraje. Su pérdida, en cambio, aporta las cualidades opuestas: debilidad y cobardía. Por lo tanto, no debería perderse sin un propósito, es decir la reproducción; lo contrario es considerado como nocivo, recomendando la abstinencia sexual como garantía de longevidad (Perme, B. et al, 2005), (Grover et al, 2015), (Bhatia et al 1991) y (Akhtar, 1988).

Esta creencia ha llegado hasta nuestros días, arraigada en la cultura religiosa y a la Medicina tradicional índia. El término de síndrome de Dhat es mencionado por primera vez por Wig (1960) asociando a la esfera genitourinaria, así como a una multitud de síntomas psicosomáticos basados en las creencias sobre el efecto nocivo de las pérdidas seminales voluntarias o involuntarias. Actualmente el síndrome de Dhat se define como un síndrome ligado a la cultura (culture-bound syndrome) (Malhotra & Wig, 1975) o transcultural según el DSM-IV y como un trastorno neurótico según el CIE-10.

En la ciudad de Barcelona, un 33% de la población inmigrada es de origen indostaní (Instituto Municipal de Estadística de Barcelona, 2013), porcentaje que se duplica en el Centro de Atención Primaria "Raval Sud" con un 59,9% de la población asignada de este origen. Los pacientes masculinos hindostaníes de este centro de salud representan un 17% del total de la población atendida (Instituto Catalán de la Salud, 2013). El nivel socioeconómico y educativo de estas personas es muy bajo. (Información de las Áreas Básicas de Salud e Instituto Municipal de Estadística, Ayuntamiento de Barcelona, 2012) Dichos pacientes manifiestan habitualmente en la consulta, quejas somáticas y síntomas relativos a la esfera genitourinaria y sexual compatibles con el síndrome de Dhat. El desconocimiento de esta patología por parte de la Medicina Occidental puede conllevar a una mala atención de estos pacientes, visitas de repetición, realización de exploraciones complementarias innecesarias y derivaciones excesivas, acabando ésto en un gran gasto sanitario sin llegar a diagnosticar, entender ni manejar el problema. La supuesta pérdida seminal no es siempre el motivo de consulta, lo que dificulta el diagnóstico (Menéndez et al, 2013). Cabe destacar que, en uno de los estudios realizados, en ninguno de los pacientes diagnosticados de este síndrome se objetivó espermatúria (Menéndez et al, 2013).

Nuestra intención es definir el perfil de paciente que más probablemente puede presentar el síndrome de Dhat. Dados los tabúes que existen en la cultura indostaní, creemos que para la sospecha y diagnóstico de este síndrome es indispensable una muy buena relación médico-paciente. Es necesario crear un ambiente de confianza, donde el paciente se sienta cómodo para expresar un problema como una disfunción sexual o una supuesta pérdida seminal, en el que el paciente no se sienta juzgado y vea que somos capaces de romper las barreras culturales, acercándonos a su cultura y tradiciones.

Objetivos

Objetivo principal: detectar, diagnosticar y caracterizar el SD en la población indostaní atendida en el Centro de Salud Raval Sud y conseguir un manejo adecuado del mismo.

Objetivos secundarios:

- Describir los síntomas orgánicos y somáticos más frecuentes desencadenados por supuestas pérdidas seminales.
- Describir la sintomatología de la esfera genitourinaria.
- Conocer el perfil de los pacientes: características sociodemográficas, económicas, culturales, práctica religiosa y hábitos sexuales.
- Conseguir definir unos criterios diagnósticos para el Síndrome de Dhat.

Métodos

Diseño: estudio observacional descriptivo y longitudinal de búsqueda activa de casos con síndrome de Dhat.

Participantes: Área Básica de Salud "Raval Sud" en Barcelona.

Procedimiento: de Agosto de 2015 a noviembre de 2016, se realizará una búsqueda activa de casos de pacientes con sospecha de presentar síndrome de Dhat en determinadas consultas del Centro de Atención Primaria "Raval Sud" (participarán los médicos y enfermeras que forman parte de este grupo de investigación).

Participantes: A los pacientes varones de origen indostaní (originarios de la India, Pakistán y Bangladesh), atendidos por cualquier motivo de consulta (relacionado o no con la sintomatología sospechosa del síndrome de Dhat), se les invitará a participar en este estudio (ver el apartado de aspectos éticos más adelante).

Si aceptan participar, primero se abordarán los motivos de consulta que han generado la visita y después (búsqueda activa), se realizará el siguiente procedimiento específico para nuestro estudio:

1- Anamnesis dirigida: centrada en la esfera genitourinaria y los hábitos sexuales del paciente. Condicionada por el motivo de consulta previo. Enfatizar en este punto una adecuada comunicación con el paciente, intentando crear un ambiente de confianza, donde el paciente no se sienta juzgado y donde el hecho de que el personal sanitario conozca sus tradiciones y creencias le genere seguridad. Serán necesarias técnicas de comunicación con las que consigamos indagar sobre un tema del que no siempre estos pacientes están dispuestos a hablar. El estigma social y tabús religiosos hacen que al paciente le cueste plantear disfunciones sexuales en la consulta. Cuando el profesional establece una comunicación con el paciente abierta y a la vez con respecto a sus creencias, el paciente puede ser más propenso a exponer abiertamente estos temas.

2- Cuestionario heteroadministrado: serie de preguntas de respuesta múltiple relativas a los siguientes aspectos:

a.Características personales y sociales: edad, estado civil, país de procedencia, ruta migratoria (año en el que abandonó su país y altas países donde ha vivido), religión, nivel de práctica religiosa, situación laboral, nivel de estudios realizados en su país y número de hijos.

Figura 1. Cuestionario de características personales y sociales de los pacientes (Ver al final del documento).

b. Hábitos sexuales: número de relaciones sexuales por semana, práctica y frecuencia de masturbación.

c. Disfunciones sexuales: presencia y tipo de disfunciones sexuales y molestias sexuales.

d. Pérdida seminal: características de la pérdida seminal y si esta pérdida va acompañada de síntomas físicos, psicológicos y psíquicos (frecuencia de los síntomas y tipos).

3- Exploración física y pruebas complementarias dirigidas a descartar organicidad.

Circuito de visitas: se realizará una primera visita para informar al paciente sobre el estudio, pedir su participación y realizar los procedimientos anteriores (anamnesis, exploración física, cuestionario y pruebas complementarias). Se realizará una segunda visita para valorar los resultados de las pruebas.

Instrumentos: Recogida de datos mediante cuestionario heteroadministrado en formato papel.

Figura 2. Base de datos para el registro de las variables del estudio. (Ver al final del documento).

Análisis estadístico:

Análisis orientado a caracterizar los pacientes con síndrome de Dhat y definir un perfil de los mismos con objeto de poder detectar con la mayor precisión posible el problema.

Se diferenciará especialmente aquellos casos sospechosos con confirmación diagnóstica de síndrome de Dhat de aquellos sospechosos pero sin confirmación para poder caracterizar las diferencias entre ellos y definir un perfil de paciente con el síndrome de Dhat.

Como se trata de una búsqueda activa de casos, no podemos extrapolar los datos a la población de referencia. Ello nos impide calcular la Prevalencia del síndrome de Dhat pero sí caracterizar a los pacientes mediante un análisis estadístico descriptivo con objeto de facilitar su abordaje.

Aspectos éticos:

Este estudio se ha diseñado de acuerdo con la Declaración de Helsinky y la "Guía de Buena Práctica Clínica en Investigación del IDIAP Jordi Gol", así como la Lei 15/1999 de 13 de Diciembre, sobre Protección de Datos de Carácter Personal.

Los pacientes participantes en el estudio firmarán un consentimiento informado por escrito antes de la realización de la primera visita del estudio, autorizando su participación en el mismo.

En el consentimiento consta una explicación de las características del estudio y de los posibles perjuicios que podria ocasionar (mínimos dado que no ser realiza ninguna técnica invasiva ni tratamiento, se trata únicamente de entrevista, exploración física y pruebas diagnósticas complementarias).

Los pacientes pueden abandonar el estudio en todo momento sin que ello les suponga ningún perjuicio.

Figura 3. Documento de consentimiento informado para los pacientes participantes en el estudio. (Ver al final del documento).

Figura 4. Información sobre las características del estudio a los pacientes participantes. (Ver al final del documento).

Garantizamos el anonimato y la confidencialidad de la información obtenida, la cual sólo se utilizará con fines de investigación.

Dificultades y limitaciones del estudio:

La captación de los pacientes puede ser difícil. Aquí entra en juego la comunicación profesional-paciente, las habilidades comunicativas del profesional y la confianza mútua.

La barrera idiomática, cultural, el estigma social y las connotaciones negativas y perjuicios del síndrome de Dhat pueden hacer que el paciente no quiera expresar abiertamente sus sensaciones sino sólo una parte de ellos (somatizaciones). Ello genera visitas repetitivas sobre este mismo problema hasta conseguir una comunicación abierta y fluída entre profesional y paciente.

Resultados

Estudio en proceso. En el presente artículo, presentamos los resultados preliminares observados en 14 pacientes, 7 de los cuales (50%) cumplen los criterios de Síndrome de Dhat.

Se trata de pacientes con una edad media de 36 años, originarios de Pakistán, de religión musulmana y con práctica religiosa importante (92% de ellos).

El 66,7% de ellos están casados y con la mujer residiendo en Pakistán. Un 33% tienen hijos.

El 67% presenta disfunciones sexuales (71% poluciones nocturnas y un 33% eyaculación precoz). Algunos de ellos presentan más de una disfunción sexual.

Ninguno de los pacientes se masturba ni tampoco habían oído hablar previamente del síndrome de Dhat.

Como se puede observar en la figura 5, todos los pacientes manifestan espermaturia subjetiva acompañada en mayor o menor medida de síntomas físicos y psíquicos en forma de debilidad, cansancio, palpitaciones, poliaquiuria y estreñimiento. También presentan síntomas psicológicos distimia, ansiedad e irritabilidad.

Figura 5. Síntomas físicos y psíquicos detectados en el Síndrome de Dhat. (Ver al final del documento).

Discusión y conclusiones

Como se puede deducir, se trata de una temática de la que no se dispone de gran cantidad de bilbiografía.

Comparando los resultados provisionales de nuestro estudio con otros estudios realizados, podemos encontrar similitudes en las características sociodemográficas de los pacientes. En un estudio realizado por un grupo de urólogos en Barcelona (Menéndez, Fernández-Suárez, Placer, García, Tarragon & Liso, 2013) , los pacientes que cumplían criterios de Síndrome de Dhat eran hombres con una media de edad de 33-44 años, mayoritariamente de orígen pakistaní, de los cuales un 62.5% estaban casados, pero un 90% vivían con compañeros de piso. En otro de los estudios, realizado en la India (Perme, Ranjith, Mohan & Chandrasekaran, 2005), los pacientes del grupo diagnosticado de Síndrome de Dhat presentaban, en cambio, una media de edad de 25,4 años, pero sí que se observa que un 68.7% estaban casados.

Coincide también con el primer estudio (Menéndez, Fernández-Suárez, Placer, García, Tarragon & Liso, 2013) la presencia de sintomatología de la esfera sexual, aunque en ese caso predominó la eyaculación precoz (50%) y la disfunción erectil (46.9%). En cuanto a la clínica que acompaña la supuesta pérdida seminal, frente a nuestros síntomas predominantes (debilidad, cansancio, palpitaciones, poliaquiuria y estreñimiento), en el estudio realizado por Menéndez V et al destacan en este orden la lumbalgia, la astenia y la ansiedad. En un estudio prospectivo donde se analizaron

93 pacientes (Ranjith & Mohan, 2006), se objetivó que la clínica más frecuentemente asociada a la pérdida seminal subjetiva era, en este orden, la debilidad, la fatiga, las palpitaciones y el insomnio.

Podríamos decir, por lo tanto, que a partir de nuestros resultados y, sobretodo, al compararlos con otros estudios realizados, se puede empezar a dibujar un perfil de paciente tributario a padecer Síndrome de Dhat. Se trataría de un varón joven y casado, aunque no siempre conviviendo con su pareja. Los síntomas que más probablemente referiría estarían relacionados con disfunciones sexuales y problemas físicos y psíquicos inespecíficos como astenia, ansiedad y debilidad.

Al finalizar este protocolo, nuestro resultado esperado sería identificar pacientes con síndrome de Dhat, diagnosticarlos y conocer sus características (tanto sociodemográficas, culturales, religiosas, hábitos de sexualidad), para definir un perfil de paciente característico y unos criterios diagnósticos precisos, con la finalidad de mejorar su identificación en el ámbito de Atención Primaria y conseguir así un mejor manejo, evitando la realización de pruebas complementarias innecesarias y derivaciones a otros especialistas.

Por otra parte, profundizando en el conocimiento de este síndrome transcultural, conseguir una comunicación más productiva con nuestros pacientes, rompiendo así barreras culturales y religiosas, de forma que se sientan más comprendidos y mejoremos, así, la confianza en la relación médico-paciente.

Bibliografía

Malhotra, H.K. & Wig, N.N. (1975). Dhat síndrome: a culture-bound sex neurosis of the orient.Arch Sex Behav, 4 (5), 519-528.

Grover, S. ,Avasthi, A. ,Gupta, S. , Dan, A., Neógeno, R. , Behe, P. B. , Lakdawala, B. , Tripathi, A. , Chakraborty, K. , Sinha, V., Bhatia M.S. , Patjoshi, A., Rao, T., Rozatkar , A. (2015). Phenomenology and beliefs of patients with Dhat syndrome: A Nationwide multicentric study. *Int J Soc Psychiatry. PII: 0020764015591857*. [Epub ahead of print].

Behere, P. B., Natraj, G. S. (1984). Dhat syndrome: the Phenomenology of a culture bound sex neurosis of the orient. *Indian J Psychiatry*, 26 (1), 76-78.

Bottéro, A. (1991). Consumption by semen loss in India and elsewhere. *Cult Med Psychiatry* 15 (3), 303-320.

Ranjith, G., Mohan, R. (2006). Dhat syndrome as a Functional Somatic Syndrome: Developing a Sociosomatic Model. *Psychiatry*, 69 (2), 142-50

Menéndez, V., Fernández-Suárez, A., Placer, J., García, M., Tarragon, S., Liso, E. (2013). Dhat syndrome, an emergent condition within urology in Spain. *World J Urol*, 31(4), 941-5.

Udina, M., Foulon, H., Valdés, M., Bhattacharayya, S., Martín-Santos, R. (2013). Dhat Syndrome: A Sistematic Review. *Psychosomatics*, 54 (3), 212-218.

Perme, B., Ranjith G., Mohan R., Chandrasekaran, R. (2005). Dhat (semen loss) syndrome: a functional somatic syndrome of the Indian subcontinent? *Gen Hosp Psychiatry*, 27 (3), 215-217.

Grover, S., Avasthi, A., Gupta, S., Dan, A., Neógeno, R., Behe, PB., Lakdawala, B., Tripathi, A., Chakraborty, K., Sinha, V., Bhatia, M.S., Pattojoshi, A., Rao, T.S., Rozatkar, A. (2015). Comorbidity in patients with dhat síndrome: a Nationwide multicentric study. *J Sex Med*. 12 (6), 1398-1401.

Bhatia, M.S., Malik, S.C. (1991). 'Dhat' syndrome, a useful clinical entity in Indian culture. *The British Journal of Psychiatry*. 159, 691-695.

Akhtar, S. (1988). Four culture-bound Psychiatric Syndrome in India. *International Journal of Social Psychiatry*. 34, 70-74.

Wig, N.N. (1960). Problems of Mental health in India. *Journal of Clinical and social Psichiatry*. 17, 48-53.

Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders. DSM-IV. (2000). *American Psychiatric Association*. Washington, DC; American Psychiatric Publishing.

Instituto Municipal de Estadística Ayuntamiento de Barcelona (2013). Barcelona según cifras. Datos poblacionales. Personas según nacionalidad (datos absolutos). http://www.bcn.cat/estadistica/castella/dades/guiabcn/pobbcn/t17.htm

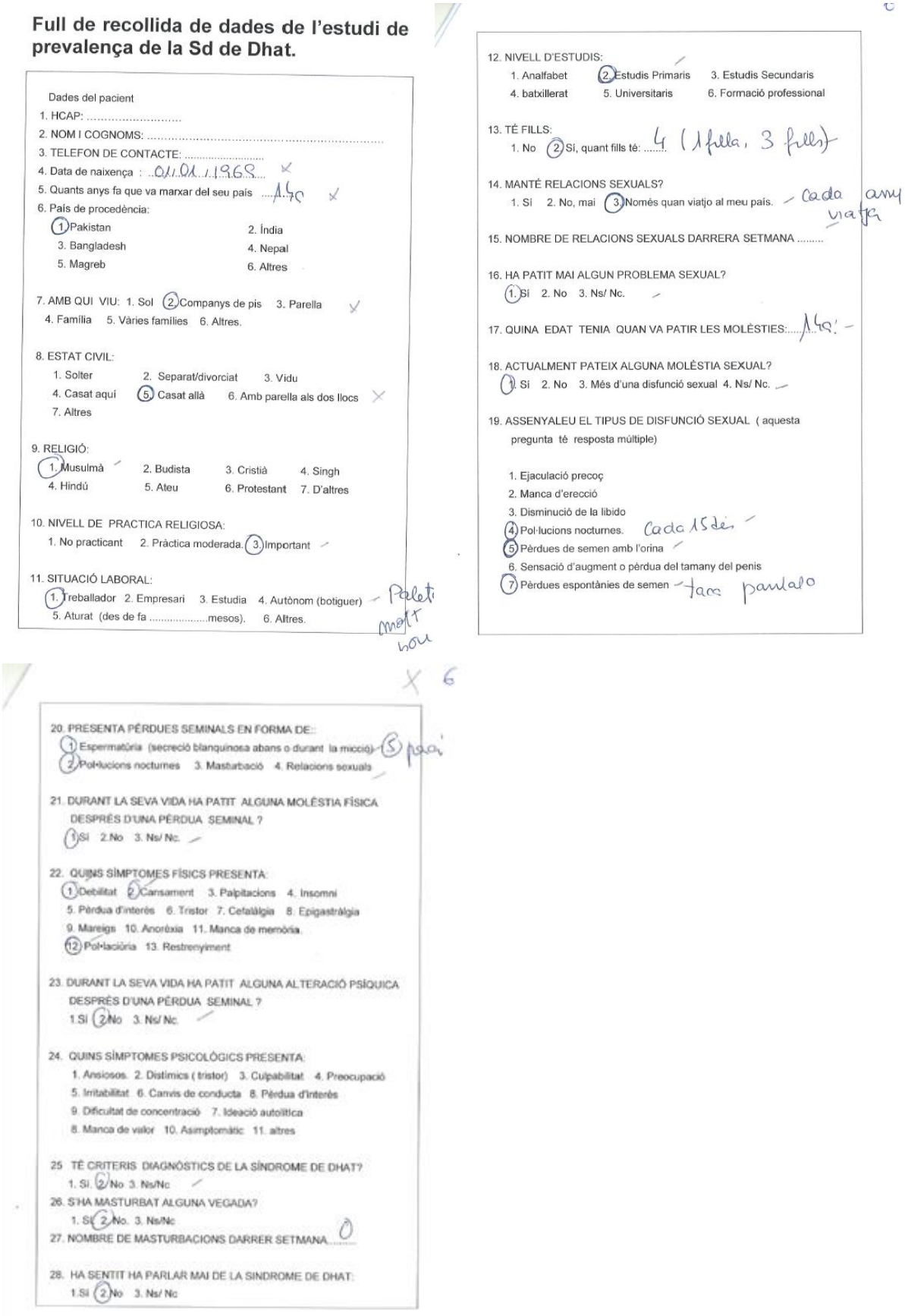
Sistemas de Información en Atención Primaria de Salud. Khalix. Institut Català de la Salut. (2015). Población asignada a los Centros de Salud del subcontinente Indio.

Base de datos TECSA. Unidad de Evaluación, Sistemas de Información y Calidad (BASIQ). Institut Català de la Salut. (2013). Población atendida-asignada de nacionalidad indostaní.

Información sobre las Áreas Básicas de Salud de Barcelona "INFOABS" (2014). Agencia de Salud Pública de Barcelona. ABS Raval Sur. Nivel educativo. http://www.aspb.cat/quefem/sisalutinfoabs/SISalutLlibresIndicadors/InfoABS_CondicionsVidaTreball_2013.html

Instituto Municipal de Estadística de Barcelona. *Distribución territorial de la renta familiar disponible por cápita en Barcelona (2012*). http://barcelonaeconomia.bcn.cat/sites/default/files/RFD%202012_bcn.pdf

Figura 1. Cuestionario de características personales y sociales de los pacientes.



Full de recollida de dades de l'estudi de prevalença de la Sd de Dhat.

Dades del pacient

1. HCAP: .....
2. NOM I COGNOMS: .....
3. TELEFON DE CONTACTE: .....
4. Data de naixença : 01/01/1968
5. Quants anys fa que va marxar del seu país 16
6. País de procedència:
   (1) Pakistan 2. Índia
   3. Bangladesh 4. Nepal
   5. Magreb 6. Altres
7. AMB QUI VIU: 1. Sol (2) Companys de pis 3. Parella
   4. Família 5. Vàries famílies 6. Altres.
8. ESTAT CIVIL:
   1. Solter 2. Separat/divorciat 3. Vidu
   4. Casat aquí (5) Casat allà 6. Amb parella als dos llocs
   7. Altres
9. RELIGIÓ:
   (1) Musulmà 2. Budista 3. Cristià 4. Singh
   4. Hindú 5. Ateu 6. Protestant 7. D'altres
10. NIVELL DE PRACTICA RELIGIOSA:
    1. No practicant 2. Pràctica moderada. (3) Important
11. SITUACIÓ LABORAL:
    (1) Treballador 2. Empresari 3. Estudia 4. Autònom (botiguer) Paleta molt bon
    5. Aturat (des de fa .....mesos). 6. Altres.

12. NIVELL D'ESTUDIS:
    1. Analfabet (2) Estudis Primaris 3. Estudis Secundaris
    4. batxillerat 5. Universitaris 6. Formació professional
13. TÉ FILLS:
    1. No (2) Sí, quant fills té: 4 (1 filla, 3 fills)
14. MANTÉ RELACIONS SEXUALS?
    1. Sí 2. No, mai (3) Només quan viatjo al meu país. cada any viatja
15. NOMBRE DE RELACIONS SEXUALS DARRERA SETMANA .....
16. HA PATIT MAI ALGUN PROBLEMA SEXUAL?
    (1) Sí 2. No 3. Ns/ Nc.
17. QUINA EDAT TENIA QUAN VA PATIR LES MOLÈSTIES:.....16!
18. ACTUALMENT PATEIX ALGUNA MOLÈSTIA SEXUAL?
    (1) Sí 2. No 3. Més d'una disfunció sexual 4. Ns/ Nc.
19. ASSENYALEU EL TIPUS DE DISFUNCIÓ SEXUAL (aquesta pregunta té resposta múltiple)
    1. Ejaculació precoç
    2. Manca d'erecció
    3. Disminució de la libido
    (4) Pol·lucions nocturnes. Cada 15 dies
    (5) Pèrdues de semen amb l'orina
    6. Sensació d'augment o pèrdua del tamany del penis
    (7) Pèrdues espontànies de semen tan parlalo

X 6

20. PRESENTA PÈRDUES SEMINALS EN FORMA DE:
    (1) Espermatúria (secreció blanquinosa abans o durant la micció) (5) poc
    (2) Pol·lucions nocturnes 3. Masturbació 4. Relacions sexuals
21. DURANT LA SEVA VIDA HA PATIT ALGUNA MOLÈSTIA FÍSICA DESPRÉS D'UNA PÈRDUA SEMINAL ?
    (1) Sí 2.No 3. Ns/ Nc.
22. QUINS SÍMPTOMES FÍSICS PRESENTA:
    (1) Debilitat (2) Cansament 3. Palpitacions 4. Insomni
    5. Pèrdua d'interès 6. Tristor 7. Cefalàlgia 8. Epigastràlgia
    9. Mareigs 10. Anoréxia 11. Manca de memòria.
    (12) Pol·laciúria 13. Restrenyiment
23. DURANT LA SEVA VIDA HA PATIT ALGUNA ALTERACIÓ PSÍQUICA DESPRÉS D'UNA PÈRDUA SEMINAL ?
    1.Sí (2) No 3. Ns/ Nc.
24. QUINS SÍMPTOMES PSICOLÒGICS PRESENTA:
    1. Ansiosos. 2. Distímics (tristor) 3. Culpabilitat 4. Preocupació
    5. Irritabilitat 6. Canvis de conducta 8. Pèrdua d'interès
    9. Dificultat de concentració 7. Ideació autolítica
    8. Manca de valor 10. Asimptomàtic 11. altres
25. TÉ CRITERIS DIAGNÒSTICS DE LA SÍNDROME DE DHAT?
    1. Sí (2) No 3. Ns/Nc
26. S'HA MASTURBAT ALGUNA VEGADA?
    1. Sí (2) No. 3. Ns/Nc
27. NOMBRE DE MASTURBACIONS DARRER SETMANA..... 0
28. HA SENTIT HA PARLAR MAI DE LA SINDROME DE DHAT:
    1.Sí (2) No 3. Ns/ Nc

Figura 2. Documento de consentimiento informado para los pacientes participantes en el estudio.

DOCUMENT DEL CONSENTIMENT INFORMAT

De participació en l´estudi de recerca:

"Estudi de la síndrome de Dhat a Atenció Primària."

CAP Drassanes

Jo, ...,

atès que la informació m´ha estat donada de forma comprensible, que he pogut formular preguntes i que m´han estat aclarits els dubtes presentats en llegir o escoltar la informació específica,com també el perquè de l´elecció d´aquest procediment ,

AUTORITZO el Dr./Dra..... i el seu equip a practicar el procediment senyalat.

Sé que la signatura i l´atorgament d´aquest consentiment informat no suposa cap mena de renúncia a possibles reclamacions futures,tant d´ordre mèdic com legal.Sé també que puc desdir-me de la signatura d´aquest consentiment en qualsevol moment del seguiment del protocol.

I perquè així consti, signo

A ……, ……..de ……de 20…

Figura 3. Información sobre las características del estudio a los pacientes participantes.

El/La Dr./Dra.....informa el pacient

Sr./Sra.....

sobre el protocol d´estudi: *Estudi de la síndrome de Dhat a Atenció Primària.*

Es tracta d´un estudi dirigit a detectar, diagnosticar i caracteritzar la síndrome de Dhat dels pacients atesos a l'Equip d'Atenció Primària del Raval Sud.

S´informa específicament sobre el procediment mèdic, per ser aquest el que a criteri facultatiu resulta més adequat.

AQUEST PROCEDIMENT *SUPOSA:*

Participar en una visita, a criteri dels metges que formen part de l'estudi.

En aquesta visita s'ha de respondre a un qüestionari, realitzar una exploració física i , si s'escau, proves complementàries de l'esfera genitourinària.

Quan es detecta una patologia genitourinària s´amplia la cura del pacient per tal que sigui global. En aquest cas, realitzarem més visites de seguiment.

Suposa, per tant, el benefici del control, junt amb el seu metge i infermera de referència, de malalties de base que té el pacient, i de la detecció precoç de trastorns de l'esfera genitourinària que puguin aparèixer .

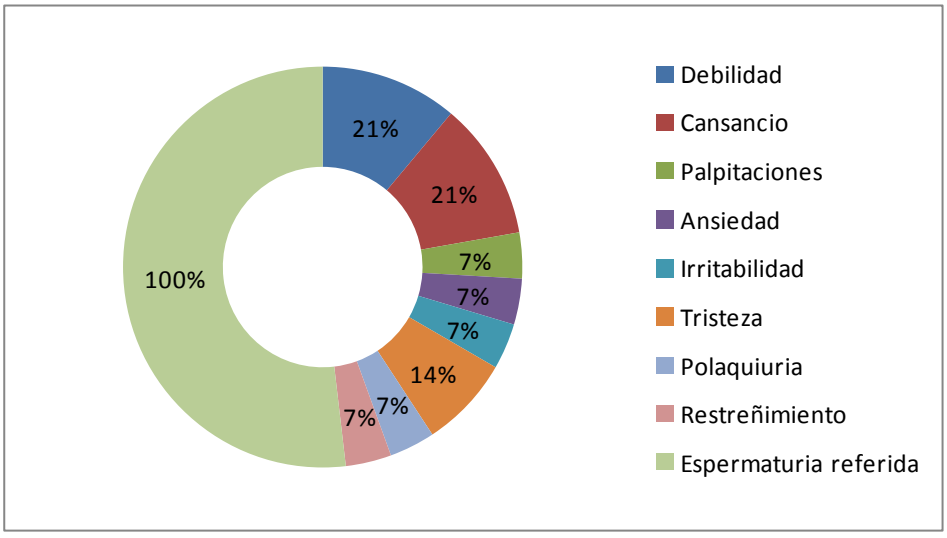
RISCOS GENERALS

Com en tot procediment mèdic,existeixen alguns riscs, bàsicament els derivats de la realització d'exploracions físiques i proves complementàries. Els riscs són però molt baixos.

RISCOS PARTICULARS

Els riscos d'aparició particular són pràcticament inexistents.

Figura 5. Síntomas físicos y psíquicos detectados en el Síndrome de Dhat.



POLÍTICAS SANITARIAS

CAPÍTULO 40

VIGILANCIA SANITARIA EN COMEDORES ESCOLARES DE PONIENTE DE ALMERIA EN EL PERIODO 2014/2015 ATENDIENDO A LA CLASIFICACIÓN SEGÚN EL RIESGO

Ángeles Martínez Hernández; Rosario María Bueno Borrego; Emilio José García Peinado; Emilio López Cobos; María Paloma Mallol Goytre; Juana María Romero Cruz

Agentes de Salud Pública de Distrito Sanitario Poniente de Almería. SAS
martinezangeles65@gmail.com

Introducción

El Reglamento 882/2004 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 29 de abril de 2004, sobre controles oficiales efectuados para garantizar la verificación del cumplimiento de la legislación en materia de piensos y alimentos y la normativa sobre salud animal y bienestar de los animales establece una serie de normas generales para la realización de los controles oficiales al objeto de comprobar el cumplimiento de la normativa, con el fin de garantizar un elevado nivel de protección de los consumidores en relación con la seguridad alimentaria. Con ello se garantizan las prácticas equitativas en el comercio de piensos y alimentos.

En dicho reglamento se establece la obligación de realizar controles oficiales con regularidad, basados en los riesgos y con la frecuencia apropiada, para alcanzar los objetivos.

Asimismo se indica que los controles oficiales se deberán llevar a cabo mediante procedimientos documentados, que contendrán la información e instrucciones para el personal que los vaya a ejecutar.

De otra parte se indica que las tareas relacionadas con los controles oficiales se efectuarán por métodos y técnicas de control adecuadas como el control, la vigilancia, la verificación, la auditoría, la **inspección**, el muestreo y el análisis.

El ***Plan de Inspección basado en el riesgo de los establecimientos alimentarios de Andalucía*** recoge la información e instrucciones para realizar las actividades de control oficial en los establecimientos alimentarios de Andalucía, mediante la técnica de la inspección. Con ello se verificará el cumplimiento de las condiciones exigibles a los establecimientos alimentarios relativo a:

1. las actividades que desarrollan frente a las autorizaciones de las empresas

2. las condiciones estructurales de las instalaciones, equipos y utensilios
3. las condiciones de higiene y de manipulación
4. la trazabilidad
5. el etiquetado de los productos
6. otros

Normativa legal reguladora

El Reglamento 882/2004 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 29 de abril, establece la obligación de efectuar controles oficiales con regularidad, basados en el riesgo y con la frecuencia apropiada, con el fin de:

- Prevenir, eliminar o reducir a niveles aceptables los riesgos que pueden afectar a personas o animales
- Garantizar la libre circulación de alimentos y piensos seguros y saludables
- Proteger los intereses de los consumidores

Por otro lado, las Autoridades competentes y Agentes de control oficial, al objeto de verificar el cumplimiento de lo establecido en el Capítulo II ("Obligaciones de los operadores de la empresa alimentaria") del *Reglamento 852/2004 de Parlamento Europeo y del Consejo ,de 29 de abril, relativo a la higiene de los productos alimenticios,* deberán verificar la existencia de programas y actividades preventivas básicas establecidas en procedimientos operativos sobre aspectos básicos de la higiene y sobre determinadas actividades de la empresa para la consecución de la seguridad alimentaria.

Asimismo, se deberá verificar el cumplimiento del *Reglamento 853/2004 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 29 de abril de 2004, por el que se establecen normas específicas de higiene de los alimentos de origen animal,* así como de aquellas normativas de carácter estatal que se mantengan en vigor para aquellos establecimientos que les sean de aplicación.

Definiciones

Control oficial: Toda forma de control que efectúe la autoridad competente para verificar el cumplimiento de la legislación sobre alimentos, así como las normas relativas al bienestar de los animales.

Actividad de control: Todas aquellas tareas relacionadas con el examen, inspección, vigilancia, verificación, auditoría, muestreo, análisis, comprobación, lectura, entrevistas, observación y

cualquier otra actividad requerida para garantizar el cumplimiento de los objetivos del Reglamento 882/2004. Las actividades de control se clasificarán en:

- Visitas de control: pueden ser de inspección o de auditoría
- Toma de nuestras de control y análisis

Inspección: Examen de todos los aspectos relativos a seguridad alimentaria o sanidad ambiental a fin de verificar que dichos aspectos cumplen los requisitos legales establecidos en la legislación sobre seguridad alimentaria o sanidad ambiental.

Procedimientos Operativos de Higiene / Prerrequisitos / Planes Generales de Higiene: Conjunto de programas y actividades preventivas básicas, establecidos en procedimientos operativos sobre aspectos básicos de la higiene, a desarrollar en todas las empresas alimentarias para la consecución de la seguridad alimentaria.

Inspección basada en el Riesgo (IBR): aquella actividad de inspección realizada por los servicios de control oficial a los establecimientos alimentarios, en base a la frecuencia determinada en función de su clasificación en base al riesgo, para verificar el cumplimiento de todos los requisitos legales establecidos en la legislación sobre seguridad alimentaria, con un enfoque especialmente dirigido hacia sus factores de riesgo.

Objetivos

Objetivos Generales

- Reducir/Controlar los factores de riesgo de enfermedades transmitidas por alimentos, asociados a los establecimientos alimentarios
- Verificar mediante la inspección basada en el riesgo que los establecimientos alimentarios cumplen las normas de higiene establecidas

Objetivos Específicos

- Identificar los factores de riesgo asociados al establecimiento alimentario a inspeccionar, en nuestro caso los comedores escolares.

Frecuencia de inspección de los establecimientos alimentarios

Como premisa para iniciar las actividades programadas del Plan, todos los establecimientos deberán estar clasificados en función del riesgo, según el "Procedimiento para la clasificación de los establecimientos alimentarios en base al riesgo de Andalucía".

La frecuencia de inspección basada en el riesgo de los establecimientos alimentarios estará asociada, por tanto, a la categoría a la que pertenezcan. El procedimiento para la clasificación de los establecimientos debe seguir las directrices de la **Instrucción 118-2012**, de la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.

Las frecuencias de inspección, en función de la categoría resultante serán:

- Categoría A: cada 6 meses
- Categoría B: cada 12 meses
- Categoría C: cada 18 meses
- Categoría D: cada 2 años

Metodología

En la IBR se realizan una serie de controles a los establecimientos.

Controles de carácter general:

Condiciones estructurales de los locales:

- El tamaño, el diseño y la disposición de las instalaciones son adecuados a la actividad y que desarrolla
- Las superficies de suelos, paredes, techos, así como aquéllas donde se manipulan alimentos son de materiales lisos y se encuentran en buen estado
- Las puertas son adecuadas para el uso que se les da y están en buenas condiciones. Las puertas se encuentran cerradas y cuando sea necesario están provistas de mecanismos de cierre automático
- Ventanas y huecos protegidos de pantallas contra insectos, las cuales se desmontan para su limpieza
- Las instalaciones se encuentran protegidas de contaminación y de plagas
- En caso necesario existen zonas o espacios con capacidad suficiente para almacenamiento a temperatura controlada

- Medios de ventilación adecuados. El aire será limpio y con la menor cantidad posible de polvo y humedad. No existen corrientes de aire mecánicas desde zonas contaminadas a zonas limpias
- No existen zonas con formación de condensación
- El agua utilizada para la elaboración de los alimentos, hielo, así como para el lavado y la desinfección de equipos será potable
- Servicios higiénicos adecuados y lavabos dotados con material de limpieza y de secado. Las puertas no abren directamente a las áreas donde se elaboran alimentos.

- Redes de evacuación de aguas residuales suficientes que garantice que se evita cualquier riesgo de contaminación. Disponen de drenajes con tapas y dispositivos están limpios

Condiciones de equipos y utensilios

- El diseño y el material de los equipos deben permitir la limpieza y la desinfección. Resistentes al rayado y la corrosión.
- Los equipos y utensilios, incluidos los recipientes y envases no recuperables, están en buen estado de conservación.
- Los equipos están provistos de los dispositivos de control necesarios para asegurar su correcto funcionamiento. Calibración
- En caso de utilización de filtros se consultará sobre su limpieza o cambios de los mismos.
- Lubricantes utilizados en los equipos de elaboración de alimentos. Se verificará que no gotean y no entran en contacto con alimentos

Higiene y Prácticas correctas del personal

- Las personas que manipulan mantienen un elevado grado de limpieza
- Vestimenta adecuada y limpia, y protectores (cuando sea necesario)
- Observación de los empleados en cuanto a prácticas correctas de higiene:
- Lavado de manos después de usar los servicios y al volver al área de manipulación
- Se cumple la prohibición de fumar, comer o beber

Envasado y embalado

- Los materiales utilizados para el envasado y el embalaje no son una fuente de contaminación.
- Los materiales en contacto con alimentos deben ser aptos para uso alimentario
- Los envases se almacenan sin riesgos de contaminación.

- Las operaciones de envasado y embalaje se realizan de forma que se evite la contaminación de los productos. En su caso, y en casos de envases de latas y tarros de vidrio, se garantiza su integridad y la limpieza.
- Los envases y embalajes que vuelvan a utilizarse para productos alimenticios están limpios y, en caso necesario, desinfectados

Información alimentaria

1. Alimentos Envasados Los documentos comerciales y/o etiquetas cumplen el Reglamento 1169/2006 y se refleja correctamente en:
   - Denominación del alimento
   - Lista de ingredientes: especial atención a los alergenos y aditivos
   - Cantidad neta
   - Marcado de fechas
   - Condiciones especiales de conservación y de utilización
   - Nombre o razón social y la dirección del operador de la empresa alimentaria
   - El origen o procedencia
   - Grado alcohólico, en su caso.
   - En su caso, las menciones obligatorias específicas
   - Marca de identificación del producto, cuando sea preceptivo
   - Marcado sanitario cuando sea preceptivo
   - Información nutricional: voluntaria o preceptiva
2. Lote
3. Alimentos No Envasados: Las etiquetas y en su caso los carteles, cumplen el Real Decreto 126/2015 para los alimentos:
   - Envasados por los titulares del comercio minorista
   - Envasados en los lugares de venta a petición del consumidor final
   - Sin envasar para venta al consumidor final y colectividades
4. Declaraciones nutricionales o de propiedades saludables del etiquetado cumplen el Reglamento 1924/2006
5. Especificaciones del Etiquetado de la carne de vacuno y de los productos a base de carne de vacuno
6. Especificaciones del Etiquetado de los productos de la pesca

Procedimientos Operativos de Higiene

- Plan de Mantenimiento de Instalaciones y Equipos
- Plan de Mantenimiento de la cadena de frío
- Plan de Eliminación de subproductos animales y residuos
- Plan de formación de los manipuladores de alimentos
- Plan de Trazabilidad
- Plan de Proveedores
- Plan APPCC

Controles de carácter específico a los establecimientos elaboradores de comidas preparadas para colectividades:

- Aparatos y útiles de trabajo (resistentes a la corrosión y de fácil limpieza y desinfección)
- Equipos e instalaciones de conservación a temperatura regulada (capacidad suficiente, control de temperaturas, de fácil limpieza, etc.)
- Almacenamiento de productos de limpieza, desinfección u otras sustancias peligrosas.
- Recepción y almacenamiento de materias primas: proveedores, temperaturas, capacidad, rotación, disposición (no en el suelo)
- Zonas de elaboración y manipulación: cruces de líneas, zonas de preparación de productos crudos y de productos cocinados diferenciados, lavamanos no manuales manipulación higiénica de materias primas y productos elaborados, etc.
- Controles en la preparación de productos: desinfección de verduras y hortalizas, control de parásitos en pescados, descongelación, alimentos para personas alérgicas o intolerantes a alimentos, temperaturas en el cocinado de alimentos, rotación de aceites de fritura, elaboración de mayonesas, etc.
- Conservación de los alimentos: temperaturas-tiempos
- Envases y recipientes de comidas preparadas. Contenedores para la distribución.
- Higienización de vajillas, cubiertos y otros útiles.
- Comidas testigos
- Plan de muestreo de controles microbiológicos.

Desarrollo de la inspección

La inspección se desarrollará en dos fases:

A. Fase de Inicio

Una vez en el establecimiento, se presentará al representante del establecimiento indicándole los motivos, el alcance y en qué consistirá la inspección.

Se solicitará la colaboración de la dirección y se avisará que se formularán preguntas a los empleados, garantizando la confidencialidad de la inspección.

B. Fase de visita propiamente dicha

Teniendo en cuenta en todo momento los factores de riesgo determinados, se realizarán las indagaciones oportunas a fin de comprobar:

1. Que el establecimiento desarrolla la actividad para la cual se encuentra registrado/autorizado, en base al Registro General Sanitario de Empresas alimentarias y alimentos (RGSEAA), o al Registro Sanitario de Empresas y Establecimientos Alimentarios de Andalucía, o en su defecto, a la licencia de apertura de actividad.
2. Que las condiciones estructurales del establecimiento cumple los requisitos generales que se establecen en el ANEXO II del Reglamento 852/2004 relativo a la higiene de los productos alimenticios
3. Que se cumplen las condiciones de manipulación, así como los requisitos legales recogidos en las normativas específicas en base a la actividad de cada establecimiento (Reglamento 853/2004, comidas preparadas, almacenes frigoríficos, etc.) Para ello se tendrán en cuenta los diferentes Procedimientos de criterios específicos que se hubiesen elaborado por la Secretaría General para determinados sectores.
4. Que dispone de los procedimientos operativos sobre aspectos básicos de higiene, necesarios para la actividad que desarrollan, los cuales podrán corresponder con los planes generales de higiene.

Los contenidos de los Planes Generales de Higiene deberán estar basados en el "*Documento Orientativo de Especificaciones de su Sistema de Autocontrol"* o los *"Requisitos simplificados de higiene",* o al menos cumplir los objetivos que se establecen en cada uno de ellos. Requerirán asimismo de unos procedimientos escritos que contemplen los aspectos que se recogen en ambas Guías.

5. Que dispone de un Plan de Trazabilidad que garantice la posibilidad de seguir el rastro a un alimento, a través de todas las etapas de su producción y distribución. Su contenido estará basado en el Plan de trazabilidad del "Documento Orientativo de Especificaciones

de su Sistema de Autocontrol" (DOESA) o de los "Requisitos simplificados de higiene" (RSH), o al menos cumplir el objetivo establecido.

6. Que dispone de un Plan APPCC, que controle los puntos críticos de control de la industria, a excepción de que pueda acogerse a criterios de flexibilidad establecidos en el Plan de Supervisión.
7. Que el establecimiento garantiza el cumplimiento de los criterios microbiológicos de los productos que elabora y/o comercializa, ya sea a través del sistema de autocontrol o mediante procedimientos específicos de muestreos, basados en los criterios del Reglamento 2073/2005.
8. Que se cumplen los requisitos del Reglamento 1169/2011 y se comunican los datos de información alimentaria, bien a través de los documentos comerciales, bien en el etiquetado de los alimentos envasados o, en su caso, ajustándose a lo dispuesto en el RD 126/2015 para los alimentos que se presenten sin envasar al consumidor final y a las colectividades. Asimismo se comprobará que se cumplen los requisitos que se mantienen en vigor de la Norma General de Etiquetado, como es la identificación del lote.

Resultados

En la zona de Poniente de Almería hay un total de 91 comedores escolares pertenecientes a centros de educación infantil y primaria, pertenecientes a las categorías siguientes:

- 5 comedores pertenecen a la Categoría A, que deben ser inspeccionados cada seis meses
- 55 comedores pertenecen a la Categoría B, que deben ser inspeccionados cada 12 meses
- 31 comedores pertenecen a la Categoría C, que se inspeccionan cada 18 meses

Las inspecciones basadas en el riesgo (IBR) realizadas por los agentes de control oficial durante el periodo 2014/2015 a los comedores escolares de la zona en virtud del Plan de inspección basado en el riesgo, asegura que los establecimientos alimentarios se inspeccionan con una frecuencia adecuada a la categoría a la que pertenecen según su clasificación de riesgo. De esta forma, se verifica que se cumplen todos los requisitos legales establecidos en la legislación sobre seguridad alimentaria.

Conclusiones

Las inspecciones basadas en el riesgo (IBR) realizadas por los servicios de control oficial a los comedores escolares en base a la frecuencia determinada en función de su clasificación de riesgo,

permiten verificar que los establecimientos cumplen las normas de higiene establecidas y reducir o controlar los factores de riesgo de enfermedades transmitidas por alimentos, asociados a estos establecimientos alimentarios.

Bibliografia

Plan de Inspección Basado en el Riesgo de los Establecimientos alimentarios de Andalucía

Reglamento 882/2004 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 29 de abril sobre controles oficiales efectuados para garantizar la verificación del cumplimiento de la legislación en materia de piensos y alimentos y la normativa sobre sanidad animal y bienestar de los animales

Instrucción 118-2012 de la Consejería de Salud

CAPÍTULO 41

PROMOCION DE ALIMENTACION SALUDABLE Y EQUILIBRADA EN CENTROS ESCOLARES DEL DISTRITO PONIENTE DE ALMERIA

Emilio López Cobos; María Paloma Mallol Goytre; Juana María Romero Cruz; Ángeles Martínez Hernández; Rosario María Bueno Borrego; Emilio José García Peinado.

emilio.lopez.sspa@juntadeandalucia.es

Introducción

El aumento de sobrepeso y la obesidad en los países desarrollados es uno de los desafíos para la salud pública. Personas de todas las edades y condiciones se enfrentan a este tipo de malnutrición dando lugar a un deterioro en la salud y calidad de vida de los individuos, así como, el incremento de las tasas de diabetes y otras enfermedades relacionadas con el régimen alimentario.

En España la prevalencia de obesidad y sobrepeso en la infancia es elevada. Los problemas más frecuentes en niños y niñas en edad escolar son sin duda el sobrepeso y la obesidad por la ingesta elevada de alimentos poco saludables y una baja actividad física. Andalucía muestra un preocupante incremento de la obesidad, tanto en niños como en niñas, con respecto a los resultados obtenidos a nivel nacional.

La **Constitución Española** reconoce en su Artículo 43 el derecho a la Salud; correspondiendo a los poderes públicos la tutela de la Salud Pública a través de medidas preventivas y de la prestación de servicios necesarios. Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte.

Del mismo modo La **ley 2/98 de Salud de Andalucía** recoge que la administración sanitaria Andaluza promoverá la educación para la salud de la población como elemento primordial para contribuir a la mejora de la salud individual y colectiva. Así mismo promueve un estilo de vida saludable y prevención de enfermedades entre la población de mayor riesgo.

La **ley 17/2011 de seguridad alimentaria y nutrición** incorpora los hábitos de alimentación saludable y crea un observatorio de la Nutrición y estudio de la obesidad que realizará análisis periódicos de la situación nutricional de la población y de las cifras de obesidad en España. Presenta como uno de sus fines específicos, la fijación de las bases para la planificación, coordinación y

desarrollo de las estrategias y actuaciones que fomenten la información, educación y promoción de salud en el ámbito de la nutrición y en especial de la prevención de la obesidad. En cuanto a la alimentación en el ámbito escolar, la ley promueve que la oferta alimentaria de los centros escolares sea variada y adecuada a las necesidades nutricionales de los alumnos, incorporando nuevas medidas y obligaciones en lo referente a las características nutricionales del menú escolar y otros aspectos de interés como la información de los menús a las familias, y menús alternativos

Con todos estos antecedentes legislativos es necesario diseñar estrategias para la promoción de hábitos alimentarios saludables y promoción de hábitos de vida activos en la que todas las partes intervinientes deberán adquirir el compromiso para garantizar una correcta salud infanto-juvenil; la familia, la escuela y los poderes públicos entre otros.

El Plan EVACOLE puede considerarse como un programa de intervención sanitaria en el entorno escolar, cuyo principal objetivo es el de favorecer la implantación y el mantenimiento de menús equilibrados y hábitos saludables, y por consiguiente incrementar la calidad de los menús escolares. Con este tipo de iniciativa se pretende contribuir a la reducción de la prevalencia de sobrepeso y obesidad de la población infantil y juvenil.

Los criterios nutricionales y demás contenidos en relación con las recomendaciones que establece el presente plan, tiene como principales referencias, las directrices y recomendaciones establecidas el Documento de Consenso sobre la Alimentación en los centros educativos (CISNS, 2010) y la guía de comedores escolares del programa PERSEO (2008).

Los centros escolares son un espacio significativo para la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos sobre salud y nutrición, por la cantidad de tiempo que permanecen los niños en él, por lo tanto puede convertirse en uno de los pilares básicos en la prevención de la obesidad, incidiendo sobre la modificación de los hábitos alimentarios inadecuados que están instalándose en la sociedad actual.

El comedor escolar no debe de cumplir únicamente una función social, debes ser utilizado para ofrecer a los niños/as una dieta equilibrada que responda a las necesidades nutritivas, mediante la variedad de alimentos, preparaciones y texturas, dando prioridad a los alimentos más conflictivos en la alimentación de los pequeños; legumbres, pescado, fruta, verdura y basándose en las raciones y en la frecuencia recomendada para cada edad, teniendo en cuenta que el almuerzo supone cerca del 35% de la energía diaria que necesitan los niños y las niñas. Igual importancia tiene potenciar los hábitos saludables e higiénicos así como la promoción de la actividad física en el entorno escolar.

Objetivos

Objetivos generales

Favorecer la implantación de menús equilibrados y hábitos saludables en el entorno escolar.

Incrementar la calidad de los menús escolares.

Contribuir a la reducción de la prevalencia de sobrepeso y obesidad de la población infantil y juvenil Andaluza.

Objetivos específicos

- Evaluar la calidad de la oferta alimentaria mediante el estudio de los menús, del servicio y productos alimentarios ofertados, y verificar las acciones de promoción de hábitos alimentarios e higiénicos saludables en el entorno escolar.
- Adecuar e incrementar el consejo sanitario sobre alimentación y actividad física.
- Formar a los profesionales de Protección de la Salud para aumentar la efectividad de la promoción del ejercicio físico y la alimentación saludable.
- Mejorar el cumplimiento de la legislación vigente y promover cambios para opciones más saludables y facilitar la información a la ciudadanía.
- Favorecer la participación de los profesionales de Protección de la Salud, en programas y proyectos relacionados con la promoción de dietas saludables y equilibradas, así como, actividades relacionadas con la educación sanitaria sobre hábitos saludables alimentarios e higiénicos.

Según la Para considerar como equilibrada una dieta, el total de calorías que se ingieren a lo largo del día, deberá repartida en el día, independientemente de la edad, sexo y actividad física (Guía de alimentación para comedores escolares. Castilla La Mancha). Concretamente, la dieta de los/las niños/as en edad escolar debe distribuirse en al menos 4 comidas (desayuno, comida, merienda y cena), siendo opcional el almuerzo de media mañana. Es recomendable repartir la energía diaria (el total de calorías que se toman al día) conforme a las siguientes proporciones:

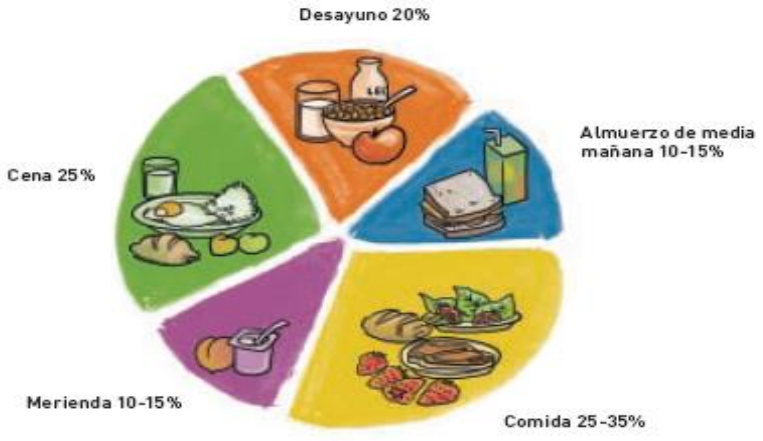


Figura1: Guía de alimentación para comedores escolares

La pirámide de la alimentación saludable representa los diferentes grupos de alimentos y la frecuencia de consumo recomendada para cada uno de ellos. En la base de la pirámide se encuentran los alimentos que deben consumirse todos los días. Conforme se aumenta de nivel, la frecuencia de consumo va disminuyendo progresivamente, encontrándose en el centro de la pirámide los alimentos de consumo semanal y en el vértice los alimentos de consumo ocasional y moderado



Figura 2: Pirámide de alimentación saludable.

El programa de comedores escolares de la Comunidad de Madrid, en relación a los problemas de alimentación en la edad escolar propone las siguientes causas:

1. Gran dispersión de valores en el aporte calórico.
2. Distribución calórica inadecuada a lo largo del día: desayuno escaso y muchos "picoteos".
3. Consumo de snacks: En los escolares mayores y adolescentes, hasta un 18 por 100 de la ingesta energética diaria fuera de las comidas.
4. Aporte de proteínas excesivo, sobre todo, de proteína animal.
5. Ingesta de los hidratos de carbono complejos baja y excesivo aporte de azúcares refinados.
6. Consumo elevado de grasas principalmente saturadas (carnes, bollería, etc.).
7. Disminución del consumo de leche, siendo ésta descremada con mucha frecuencia.
8. Aumento de bebidas y zumos azucarados.
9. Creciente preocupación por la figura corporal desde edades tempranas como los cinco o seis años, sobre todo en niñas.

Tabla1: Principales errores de alimentación

PRINCIPALES ERRORES		
TIPOS DE ALIMENTOS		DISTRIBUCION DE LAS COMIDAS
POR EXCESO	POR DEFECTO	
Alimentos de origen animal	Legumbres	No desayunar
Azúcar y grasas en alimentos manufacturados	Pescado	Saltarse las comidas
Bebidas y refrescos azucarados	Frutas	Exceso de picoteo
	Verduras	

Hábitos alimentarios saludables en edad escolar y adolescencia.

La obesidad no es accidental. Se puede prevenir respetando algunas sugerencias, tales como las establecidas por la estrategia (NAOS, 2005) en relación con los hábitos alimentarios saludables:

1. Cuanta mayor variedad de alimentos exista en la dieta, mayor garantía de que la alimentación es equilibrada y de que contiene todos los nutrientes necesarios.
2. Los cereales (pan, pasta, arroz, etc.), las patatas y legumbres deben constituir la base de la alimentación, de manera que los hidratos de carbono representen entre el 50% y el 60% de las calorías de la dieta.

3. Se recomienda que las grasas no superen el 30% de la ingesta diaria, debiendo reducirse el consumo de grasas saturadas y ácidos grasos trans.

4. Las proteínas deben aportar entre el 10% y el 15% de las calorías totales, debiendo combinar proteínas de origen animal y vegetal.

5. Se debe incrementar la ingesta diaria de frutas, verduras y hortalizas hasta alcanzar, al menos, 400 g/día. Esto es, consumir como mínimo, 5 raciones al día de estos alimentos.

6. Moderar el consumo de productos ricos en azúcares simples, como golosinas, dulces y refrescos.

7. Reducir el consumo de sal, de toda procedencia, a menos de 5 g/día, y promover la utilización de sal yodada.

8. Beber entre uno y dos litros de agua al día.

9. Nunca prescindir de un desayuno completo, compuesto por lácteos, cereales (pan, galletas, cereales de desayuno…) y frutas, al que debería dedicarse entre 15 y 20 minutos de tiempo. De esta manera, se evita o reduce la necesidad de consumir alimentos menos nutritivos a media mañana y se mejora el rendimiento físico e intelectual en el colegio.

10. Involucrar a todos los miembros de la familia en las actividades relacionadas con la alimentación: hacer la compra, decidir el menú semanal, preparar y cocinar los alimentos, etc.



Figura 3: Hábitos alimentarios saludables

Decálogo saludable

La guía CECU propone Las siguientes propuestas que pretenden ayudar a realizar una alimentación más saludable:

1. Elegir una alimentación variada, esto asegura el consumo de todos los nutrientes necesarios para el mantenimiento de tu salud.
2. Comer todos los días alimentos de todos los grupos, para asegurar una dieta variada y sana.
3. Incluir en la alimentación 5 raciones de frutas y verduras para garantizar una buena salud.
4. Respetar las horas de comida; recordando que como mínimo hay que hacer tres comidas al día, aunque lo ideal son cinco comidas: desayuno, merienda a media mañana, comida, merienda y cena.
5. Moderar el consumo de comidas rápidas como pizza, hamburguesas, patatas fritas, refrescos y chuches. Son alimentos que aportan grandes cantidades de azúcar, sal y grasas saturadas, elementos que se recomienda consumir de forma ocasional, debido a su relación con algunas enfermedades como obesidad, diabetes e hipertensión.
6. ¡¡¡Disfrutar de la comida!!!, compartir los tiempos de comida con tu familia y/o amigos.
7. No existen alimentos buenos, ni malos… lo que existen son malos hábitos de alimentación. Todos los alimentos pueden formar parte de una alimentación sana y equilibrada, si se respetan las pautas de la pirámide de los alimentos.
8. Evitar el picoteo entre comidas. El picoteo no es saludable, y si es posible hay que evitarlo, se debe escoger alimentos más saludables, como frutos secos, fruta o yogur.
9. Tomar suficiente agua a lo largo del día, especialmente antes de practicar algún deporte.
10. Realiza al menos 60 minutos de actividad física al día.

Importancia de la actividad Física

La práctica de ejercicio físico diario es de vital importancia para un estado de salud adecuado. Por eso es conveniente reducir el tiempo que dedicamos a tareas o actividades sedentarias como sentarnos frente al ordenador, los videojuegos o ver la tele.

En la población infantil y adolescente diversos organismos recomiendan implantar programas de actividad física fuera del horario escolar, adaptados a la edad y a sus preferencias de los escolares, por tanto se necesitan lugares y oportunidades para hacer actividad física fuera del horario escolar como parte de un estilo de vida saludable, para lo cual las instalaciones recreativas existentes en los centros escolares, tales como gimnasios de escuelas y patios de recreo, deben estar disponibles (8) .

Los resultados de los diferentes estudios realizados demuestran que predominantemente se observa en la población infantil y juvenil un estilo de vida sedentario, lo que contribuye a un incremento de obesidad. Por ello es necesario conocer con detalle los patrones de actividad física y deportiva en la población escolar y disponer de instrumentos que permitan realizar un seguimiento (Orduna Zubiri y López Martínez, 2003).

En generales, los estudios realizados en relación con la actividad física y la práctica del deporte indican que la promoción de estas actividades en niños y niñas en edad escolar, producen un efecto positivo en el rendimiento académico.

La guía de recomendaciones para la promoción de la actividad física (2010), establece una serie de recomendaciones generales de actividad física para la infancia y adolescencia, entre las que se destaca el realizar 60 minutos o más de actividad física diaria, centrándose especialmente en tres tipos de ejercicios:

Ejercicios aeróbicos de intensidad moderada/vigorosa, intentando que se realice actividad física de alta intensidad (vigorosa) al menos 3 días por semana, ejercicios de fortalecimiento muscular como parte de los 60 minutos diarios de actividad física, al menos 3 días a la semana y ejercicios de fortalecimiento/crecimiento óseo como parte de los 60 minutos diarios de actividad física, al menos 3 días por semana.

En relación a los beneficios de la actividad física para la salud, según La guía indica que existe una fuerte evidencia científica que establece que la practica regular de la actividad física mejora determinados aspectos en la salud en menores y adolescentes:

1. La capacidad aeróbica y la fuerza muscular
2. La salud ósea
3. El perfil l lipídico
4. Tensión arterial
5. Resistencia a la insulina
6. La composición corporal

Igualmente reduce los síntomas de depresión y ansiedad, aunque en este caso la evidencia es moderada



Figura4: La pirámide de la actividad física para niños

Material y metodos

En el año 2010 se puso en marcha en Andalucía una nueva estrategia en Salud Pública: Plan de Evaluación de la Oferta Alimentaría en Centros Escolares de Andalucía (EVACOLE), con el objetivo fundamental de favorecer la implantación y consolidación de menús equilibrados y hábitos alimentarios saludables, y en consecuencia incrementar la calidad de los menús escolares.

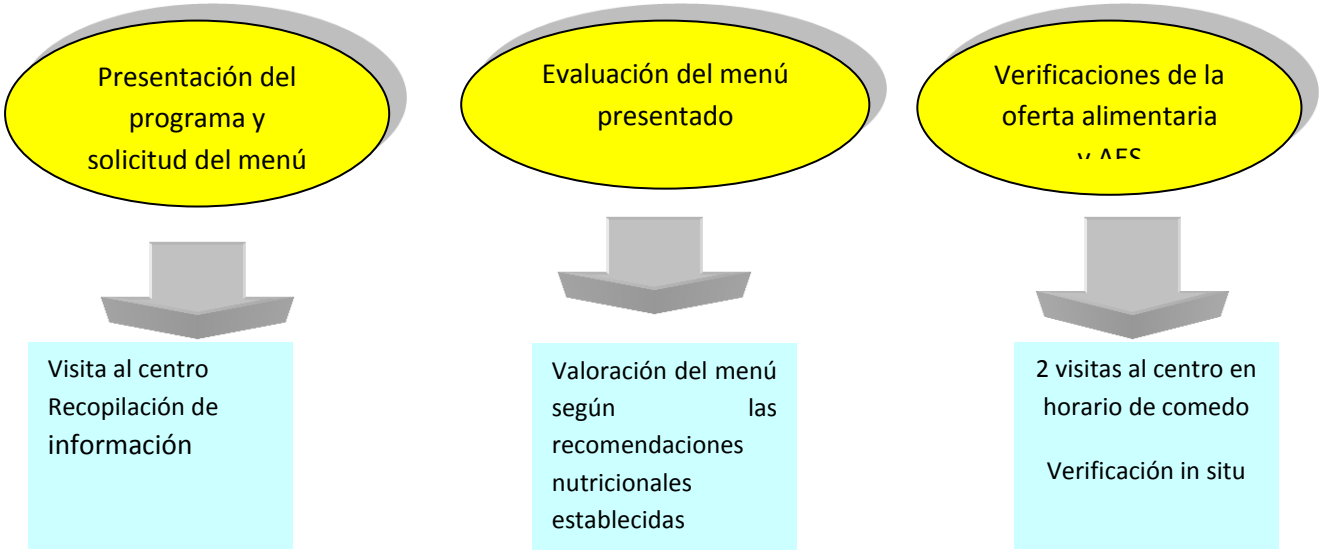
El Plan EVACOLE tiene un desarrollo anual mediante la ejecución de un PROGRAMA que será coincidente con cada curso escolar. Las evaluaciones se realizan con aplicación informática ALIAM-EVOCOLE) a partir de los menús planificados por los responsables de los comedores escolares seleccionado un periodo de 4 semanas consecutivas.

1ª fase: Evaluación inicial

Las evaluaciones iniciales se desarrollan desde Septiembre a Diciembre

2ª fase: Evaluación de seguimiento

Se hará una nueva evaluación en aquellos comedores evaluados en la primera fase que hubieran obtenido un resultado deficiente y se desarrolla entre Enero y Junio.



Para determinar la calidad nutricional del menú escolar se aplica una escala de puntos compuesta por 38 items agrupados en 5 apartados cada uno de los cuales presentan contenidos y puntuación diferentes. De esta forma se obtiene la clasificación de menú escolar en tres categorías: **Deficiente, Mejorable y óptima**

1-Frecuencia cuencia de consumo semanal por grupo de alimentos.

Grupos de alimentos	**Recomendaciones raciones por semana**	**Valoración Semanal Cumple = 1 No cumple = 0**				**Total periodo (puntos)**
		1ª	2ª	3	4ª	
Verdura cocinada	2 -3			ª		
Verdura cruda	2 -3					0 –4
Legumbres	1 -2					0 –4
Carne	máximo 1,5					0 –4
Pescado	1-2					0 –4
Huevo	1 -2					0 –4
Total pasta, arroz y patatas	3 -4					0 –4
Fruta fresca	4 -5					0 –4
Otros postres	0 -1					0 –4
Fritos	máximo 1,5					0 –4
Precocinados para consumo tras fritura	0 -1					0 –4
Pan integral	1 mínimo	0 –4				
Puntuación global						**0-48**

Criterio de valoración

La valoración de la frecuencia de consumo semanal por grupos de alimentos, se realizará por semana, siendo el valor de cada semana el siguiente:

Cumple el criterio: 1 puntos / semana.

No Cumple el criterio: 0 puntos / semana.

El resultado final del periodo de 4 semanas consecutivas puede tomar 5 valores posibles:

Valor = 0: El resultado de la valoración indica que en las 4 semanas del periodo se han incumplido las recomendaciones.

Valor = 1: El resultado de la valoración indica que de las 4 semanas del periodo se han incumplido las recomendaciones en 3 semanas, y en 1 de ellas se ha cumplido.

Valor = 2: El resultado de la valoración indica que de las 4 semanas del periodo se han incumplido las recomendaciones en 2 semanas, y en 2 de ellas se ha cumplido.

Valor = 3: El resultado de la valoración indica que de las 4 semanas del periodo se han incumplido las recomendaciones en 1 semanas, y en 3 de ellas se ha cumplido.

Valor = 4: El resultado de la valoración indica en las 4 semanas del periodo se han cumplido las recomendaciones.

2. Recetas diferentes por grupos de alimentos

En este apartado se valorará para cada uno de los grupos de alimentos identificados en el menú, el número de repeticiones de una misma receta en los periodos establecidos

Grupos de alimentos	Repeticiones de recetas identificadas por periodo			Recomendación	Puntuación
	1ª-2ª	2ª-3ª	3ª-4ª		
Verdura cocinada				No repetir en 2 semanas	0 – 2
Verdura cruda				No repetir en 2 semanas	0 – 2
Pasta				No repetir en 2 semanas	0 – 2
Arroz				No repetir en 2 semanas	0 – 2
Patatas				No repetir en 2 semanas	0 – 2
Carne y derivados				No repetir en 2 semanas	0 – 2
Pescado moluscos y crustáceo				No repetir en 2 semanas	0 – 2
Huevos				No repetir en 2 semanas	0 – 2
Puntuación global de la dimensión					**0 - 16**

Criterio de valoración

La valoración de recetas diferentes por grupos de alimentos, se realizará sobre el resultado final no debiendo incumplir en ninguno de los tres periodos:

Primer periodo: Entre la 1ª y 2ª semana.

Segundo periodo: Entre la 2ª y 3ª semana.

Tercer periodo: Entre la 3ª y 4ª semana

3. Rotación alimentos en el menú

En este apartado se contabilizará la rotación de alimentos, es decir, el número de alimentos distintos por grupo que se ofertan en el menú escolar durante el periodo evaluado (4 semanas consecutivas)

Grupo de alimentos	Número de alimentos distintos identificados	Recomendación	Puntuación
Verduras		Mínimo 5 variedades	0-2
Legumbres		Mínimo 3 diferentes	0-2
Carne		Mínimo 3diferentes	0-2
Pescado		Mínimo 3 diferentes	0-2
Patatas, pasta y arroz		Mínimo 3 diferentes	0-2
Fruta fresca		Mínimo 4 diferentes	0 2
Puntuación global de la dimensión			**0-12**

4. Procesos culinarios de los alimentos

En este apartado se contabilizará el número de procesos culinarios distintos aplicados en el menú para cada uno de los grupos de alimentos

Grupo de alimentos	Numero de procesos culinarios distintos identificados	Recomendación	Puntuación
Verdura y hortalizas		Mínimo 3	0-2
Patatas, pasta y arroz, legumbres, maíz, etc.		Mínimo 4	0-2
Carne		Mínimo 2	0-2
Pescado		Mínimo 2	0-2
Huevos		Mínimo 2	0-2
Puntuación global de la dimensión			**0-10**

5. Rotación del menú y calidad de la información que aporta

La planificación del menú escolar se realiza con una rotación de al menos 4 semanas consecutivas. La valoración referente a la información que aporta el menú, se realizará sobre los siguientes ítems o contenidos:

		Puntuación
¿La planificación del menú escolar se realiza con una rotación de al menos 4 semanas consecutivas?	Si / No	0 – 2
¿Se especifican claramente los alimentos que componen mayoritariamente el plato?	Si / No	0 – 2
¿Se especifican claramente la composición de las guarniciones?	Si / No	0 – 2
¿Se especifican claramente el tipo de postre?	Si / No	0 – 2
¿Se especifica el proceso culinario al que se somete a cada plato?	Si / No	0 – 2
¿Se dispone de las fichas técnicas de los platos que componen el menú?	Si / No	0 – 2
¿Se dispone de valoración nutricional del menú (energía y macro-nutrientes)?	Si / No	0 - 2
Puntuación global de la dimensión		**0-14**

Criterio valoración:

Cumple con las recomendaciones: 2 puntos

No cumple con las recomendaciones: 0 puntos

Se dispondrá de las fichas técnicas de los platos que componen los menús en la que se contemplará la siguiente información: Ingredientes, gramajes, procesos culinarios empleados.

Las fichas técnicas de los menús se presentarán correctamente valoradas, con ajuste de energía y macronutrientes. Los menús se ajustarán en función de la edad, de las que el 10-15% deben proceder de las proteínas, el 30-35% de las grasas y el 55-60% de los hidratos de carbono.

Los menús para la población escolar deben suministrar aportes alimentarios en cantidad y calidad suficientes para satisfacer sus necesidades nutricionales, teniendo en cuenta que la edad escolar es una etapa de crecimiento y desarrollo corporal (CISNS, 2010).

La comida del mediodía debe cubrir una tercera parte de las necesidades energéticas diarias para los diversos tramos de edad escolar, para ello se tendrá en cuenta la Ingesta de energía diaria recomendada y proporción de energía que debe contener la comida del mediodía en los diferentes tramos de edad escolar (Food and Nutrition Board. Institute of Medicine, 2005).

Población	Edad Años	Energía Kcal/día	35% Energía Kcal/día (menú escolar)
Niños	3-8	1742	**610**
Niñas	3-8	1642	**575**
Niños	9-13	2279	**798**
Niñas	9-13	2071	**725**
Niños	14-18	3152	**1103**
Niñas	14-18	2368	**829**

Resultado

El resultado de la evaluación nutricional del menú se obtiene a partir del valor que aporta cada uno de los 5 contenidos nutricionales o dimensiones que la componen. Para cada una de las dim0ensiones se ha atribuido una ponderación, a partir del cual se obtiene una clasificación categórica aplicando la escala; **Calidad Deficiente, Calidad Mejorable y Calidad Óptima.**

	DIMENSIONES	PUNTUACION MAXIMA
1	Frecuencia de consumo semanal por grupos de alimentos	**48**
2	Recetas diferentes por grupos de alimentos	**16**
3	Rotación mensual de alimentos que componen el menú	**12**
4	Procesos culinarios de los alimentos que componen el menú	**10**
5	Rotación del menú y calidad de la información que aporta	**14**
TOTAL		**100 Puntos**

Puntación total	escala	Resultado de la Evaluación
0 – 100 puntos	0 – 55	Calidad Deficiente
	56 – 80	Calidad Mejorable
	81 – 100	Calidad

Conclusiones

El plan de evaluación de la oferta alimentaria en centros escolares de Andalucía; Plan EVACOLE, se enmarca dentro de las actividades de Promoción de la Salud, desarrolladas por los profesionales de Protección de la Salud, aportando una visión sanitaria efectiva de revisión, comprobación y asesoría, ampliando así el horizonte y alcance de actuaciones que se vienen desarrollando en este sentido en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

El principal argumento de intervención es sin duda el **Informe de Evaluación**, conjuntamente con la labor asesora de los profesionales de protección de la salud, que participan en la evaluación, ya que en él, se describen las **No Conformidades** detectadas como consecuencia de la evaluación y/o verificación, indicándose en todo caso, la evidencia detectada con respecto a las recomendaciones o criterios establecidos en el plan, así como, las **Propuestas de Mejora** oportunas que se recomiendan al centro escolar. Igualmente se pueden incorporar **Puntos Fuertes** identificados durante la evaluación, y que según el criterio del profesional evaluador considere destacarlos en el informe. Esta propuesta de intervención en al ámbito escolar pretende favorecer la implantación y el mantenimiento de menús equilibrados y hábitos saludables, y por consiguiente incrementar la calidad de los menús escolares. En definitiva esta iniciativa pretende contribuir a la reducción de la prevalencia de sobrepeso y obesidad de la población infantil y juvenil.

En Andalucía el Decreto 70/2008 de 26 de febrero, que regula entre otros contenidos, las funciones del Cuerpo Superior Facultativo de Instituciones Sanitarias de la Junta de Andalucía, especialidades de Farmacia y Veterinaria, y establece en su artículo 4.b, las actividades de promoción de la salud. Fruto de ello, en el ámbito de Protección de la Salud, durante el curso escolar 2010 – 2011, se inició una estrategia de intervención sanitaria, en el ámbito de la alimentación escolar impulsado por las Consejerías de Igualdad, Salud y Políticas Sociales y Educación, Cultura y Deporte, y la colaboración de las Universidades Andaluzas de Granada, Córdoba y Pablo Olavide de Sevilla, así como de la Sociedad Andaluza de Nutrición Clínica y Dietética (SANCYD), implementándose a través del Programa de Evaluación de menús escolares de Andalucía 2010, en el que participaron los Distritos

de Atención Primaria / Áreas de Gestión Sanitaria (DAP/AGS) del Sistema Sanitario Publico de Andalucía.

Bibliografía

Consejo Interterritorial. Sistema Nacional de Salud (CISNS), (2010). *Documento de consenso sobre la alimentación en los centros educativos*. Pleno CISNS- 21 de julio de 2010. Disponible http://www.naos.aesan.mspsi.gob.es/naos/escolar/.

Dietary reference intakes for energy, carbohydrate, fi bre, fat fatty acids, cholesterol, protein and amino acids. Food and Nutrition Board. Institute of Medicine of the National Academies (2005). *The National Academies Press*; Washington, D. C.

Guía de alimentación para comedores escolares. Castilla La Mancha. Consejería de Educación. Dirección General de Salud Pública y Participación. Disponible en: http://pagina.jccm.es/sanidad/salud /promosalud/pdf/ gcomedoresescolares.

Guía CECU de hábitos alimentarios saludables. Disponible en: http://www.cecu.es/publicaciones/habitos_ alimentarios.pdf.

Guía de comedores escolares. Programa Perseo, (2008). Ministerio de Sanidad y Consumo. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Madrid, 2008. www.perseo.aesan.msps.es/docs/docs/guias/GUIA_COMEDORES_ESCOLARES.pd.

Guía de recomendaciones para la promoción de la actividad física, 2010. Consejería de Salud. Junta de Andalucía. Disponible en: http://www-csalud.dmsas.sda.sas.junta-andalucia.es/contenidos /andaluciaessalud/docs /130 /Guia_Recomendaciones_AF.pdf.

Guía de recomendaciones para la promoción de la actividad física, (2010). Consejería de Salud. Junta de Andalucía. Disponible en: http://www-csalud.dmsas.sda.sas.junta-andalucia.es/contenidos /andaluciaessalud/docs /130 /Guia_Recomendaciones_AF.pdf.

Keener, D., Goodman, K., Lowry, A., Zaro, S., & Kettel Khan, L. (2009). *Recommended community strategies and measurements to prevent obesity in the United States: Implementation and measurement guide. Atlanta*, GA: U.S. Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention.

Materiales para la Promoción de la alimentación equilibrada y la actividad física. Carteles. *Pirámide de alimentación saludable*. Disponible en: http://www.csalud.junta-andalucia.es/salud/sites/csalud /contenidos/Informacion General/c_3_c_1_vida_sana/alimentacion_equilibrada_actividad_fisica/materiales.

Ministerio de Sanidad y Consumo (2005*). Estrategia para la nutrición, actividad física, prevención de la obesidad (NAOS).* Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo. Disponible en: http://www.naos.aesan.msssi.gob.es/naos/ficheros/ estrategia/estrategianaos.pdf

Orduna Zubiri, J. y López Martínez, I. (2003). Ejercicio físico, consumo máximo de oxígeno y hábitos alimentarios en un colectivo de adolescentes en Bilbao. *Rev. Esp. Nutr. Comunitaria*, 9 (1), 14-19.

Programa comedores escolares Comunidad de Madrid. Disponible en: http://www.madrid.org/dat_capital /servicio/impresos_pdf /Programa _comedores_escolares

CAPÍTULO 42

NUEVOS DERECHOS CIUDADANOS EN SALUD PÚBLICA: ETIQUETADO DE ALERGENOS EN ALIMENTOS

Emilio López Cobos; María Paloma Mallol Goytre; Juana María Romero Cruz; Ángeles Martínez Hernández; Rosario María Bueno Borrego; Emilio José García Peinado.

emilio.lopez.sspa@juntadeandalucia.es

Introducción

Los alérgenos son sustancias presentes en los alimentos que, en personas sensibles, pueden provocar reacciones alérgicas. La reacción alérgica puede producirse por la presencia de una cantidad mínima del ingrediente al que es sensible una persona. Se estima que entre un 5 y un 7% de niños menores de tres años y alrededor de 1,5% de la población general sufren alergia a algún alimento. Actualmente no hay un tratamiento efectivo para las alergias alimentarias y la única forma de controlarlas es evitando el consumo del alimento que las origina. Sin embargo, no todos los problemas que causan los alimentos son alergias.

Se puede diferenciar entre alimentos que causan **alergias alimentarias** y alimentos que causan intolerancias **alimentarias**.

Alergias alimentarías

El sistema inmunológico protege al cuerpo de las proteínas extrañas dañinas generando una respuesta para eliminarlas. La alergia se da esencialmente cuando el sistema inmunológico "no funciona adecuadamente" y percibe una sustancia normalmente inocua como si fuera una amenaza (un alérgeno), y la ataca con las defensas inmunológicas del cuerpo. Cuando hay una reacción alérgica real, el cuerpo produce anticuerpos (proteínas que específicamente se unen a los alérgenos para neutralizarlos y eliminarlos del cuerpo). Puede estar causada por la creación de anticuerpos (**alergia inmediata**, mediada por anticuerpos IgE) o de células (**alergia tardía** o no inmediata), cuyo principal exponente es la enfermedad celíaca.

Síntomas de la alergia inmediata:

Menos graves (y más frecuentes):

-Piel: urticaria, enrojecimiento de la piel, hinchazón de labios y párpados, dermatitis.

-Digestivos: vómitos, dolor cólico, diarrea, picor de boca y garganta.

-Aparato respiratorio: rinitis, asma.

Más graves (menos frecuentes):
Reacción anafiláctica, que afecta a varios órganos y sistemas. La manifestación más grave es el shock anafiláctico que puede resultar mortal.

Tratamiento:
Eliminación completa de la alimentación del agente causante.

Intolerancias
El organismo no puede asimilar correctamente un alimento o uno de sus componentes. No interviene el sistema inmune. Ejemplos característicos son la intolerancia a la lactosa y las intolerancias a otros azúcares, o la intolerancia a algunos aditivos, como los sulfitos.
Síntomas: son similares a los digestivos causados por las alergias inmediatas: Náuseas, diarrea y dolor abdominal.
Se pueden consumir pequeñas cantidades del alimento o del componente alimenticio, sin que se den síntomas.

Principales alimentos que causan alergias
Casi cualquier alimento que contenga proteínas puede causar una alergia alimentaria, pero algunos las originan con mayor frecuencia en los niños: leche de vaca, huevo, pescado, marisco, leguminosas, cereales, frutas frescas, frutos secos.
Leche: Causada por la caseína, la lactoglobulina y la lactoalbúmina. Los síntomas más comunes son preferentemente cutáneos, pero también digestivos, como vómitos y diarrea.
Pueden variar de unas personas a otras. Por otra parte tenemos la intolerancia a la lactosa, en la que se producen diarreas debido a la incapacidad de digerir este componente de la leche.
Alimentos que es necesario evitar en este tipo de alergia ya que en su composición pueden incluir algún componente de la leche:

1. Todos los derivados lácteos (yogures, quesos, mantequillas, cuajadas, natillas, helados, margarina que no sea vegetal 100%, leche fermentada, suero de leche).
2. Pastelería y bollería.
3. Pan de molde, baguettes.
4. Caramelos, chocolate con leche y sin leche, cacao en polvo, turrones, cremas de cacao, etc.
5. Algunos potitos, papillas, cereales.

6. Batidos, zumos, horchatas.
7. Cubitos de caldo, sopas de sobre, fabadas, cocidos y otras conservas, caldos deshidratados.
8. Algunos embutidos, jamón de york, salchichas

Huevo: Se debe a una reacción alérgica provocada generalmente por la ovoalbúmina y el ovomucoide, proteínas características del huevo que están presentes en la clara.

1. Huevos y derivados.
2. Sopas, caldos o consomés clarificados con huevo.
3. Rebozados y empanados con huevo, caseros o precocinados.
4. Pasteles, galletas, bollería, hojaldres, empanadas, empanadillas, etc.
5. Caramelos, turrones, batidos.
6. Flanes, cremas, helados, merengue, natillas, margarinas, yogures.
7. Fiambres, embutidos, salchichas comerciales, patés u otros derivados cárnicos, ya que pueden contener huevo.
8. Mayonesas y otras salsas, cremas para ensaladas, pastas al huevo y de sémola.
9. Pan rallado y pan horneado con clara de huevo.

Pescado: Debida a las proteínas musculares del pescado. Se debe poner especial cuidado en los productos enriquecidos con omega 3 o grasa de pescado que pueden contener pequeñas cantidades de proteína.

1. Pescados, guisos con pescado y caldos concentrados de pescado.
2. Harinas de pescado, aceite de pescado.
3. Derivados del pescado: surimi, palitos de cangrejo.
4. Productos enriquecidos con omega 3 o aceite de pescado.
5. Si también hay alergia al marisco: moluscos y crustáceos.

Legumbres: Tienen gran capacidad de producir reacción alérgica. En general todas son alergénicas, especialmente las lentejas y la soja. En la industria alimentaria se usan gomas de leguminosas como espesantes (goma guar, garrofín).

1. Todas las legumbres (mientras no se demuestre la tolerancia a algunas de ellas).
2. Lecitina de soja.

Cereales: Además de su importancia en la enfermedad celíaca, puede producirse alergia inmediata a cualquier tipo de cereales. Sin embargo, es menos frecuente que a otros vegetales.

Frutos secos: Los cacahuetes y las almendras tienen un elevado riesgo de provocar un shock anafiláctico, aunque si es leve sólo produce nauseas, dolor de cabeza e inflamación de labios y lengua. Pueden producir síntomas incluso por un contacto mínimo con la piel.

1. Todos los frutos secos, mientras no se demuestre su tolerancia.
2. Postres, tartas y bollería industrial.
3. El pan de hamburguesa.
4. Leche y pasta de almendras.
5. Turrones, polvorones, mazapán.
6. Guisos con frutos secos.
7. No consumir nada enriquecido con Omega 6.

Medidas de prevención

Leer siempre los ingredientes de los alimentos que se vayan a utilizar en la preparación del menú, teniendo cerca el listado de sustancias a las que se es alérgico/intolerante para comprobar las etiquetas.

Cocinar primero la comida del alérgico para evitar contaminaciones y contactos. Manipular cuidadosamente los utensilios (mejor si son exclusivos para el alérgico). No usar el mismo aceite o plancha para cocinar.

Higienizar todas las superficies de trabajo (Cuidado con alimentos como masas, bechamel, caldos para sopas y sopas, pan rallado).

Eliminar totalmente el alérgeno de la dieta, tanto el alimento en sí como los distintos productos que lo puedan llevar como ingrediente. Ante la duda, no tomarlo.

Tener cerca la medicación oportuna, especialmente en casos de alergias muy graves.

En el caso de los niños aportar el certificado médico en el comedor escolar para evitar confusiones e informarse del menú que va a consumir.

Material y metodos

El 13 de diciembre de 2014 entró en vigor el Reglamento 1169/2011 de información alimentaria al consumidor, que ha introducido cambios importantes en la información que deben proporcionar los operadores alimentarios a sus clientes. Para desarrollar aquellos aspectos que el Reglamento deja a criterio de cada país se ha publicado el Real Decreto 126/2015 que ha entrado en vigor el 5 de marzo de 2015.



La información alimentaria proporcionada en el etiquetado de los alimentos debe ser PRECISA, CLARA Y FÁCIL DE ENTENDER y en especial no inducirá a error, en particular:

1. sobre las características del alimento: naturaleza, identidad, cualidades, composición, cantidad, duración, país de origen o lugar de procedencia y modo de fabricación o de obtención
2. al atribuir al alimento efectos o propiedades que no posee.
3. al insinuar que posee características especiales, cuando todos los alimentos similares las poseen.
4. al sugerir la presencia de un determinado alimento o ingrediente, cuando en realidad se ha sustituido por un componente o un ingrediente distinto.

Se permite proporcionar la información de forma oral, siempre que pueda suministrarse fácilmente antes de finalizar el acto de compra, ya sea por parte del personal del establecimiento o a través de medios alternativos que no supongan un coste adicional para el consumidor, y la información esté

recogida de forma escrita o en formato electrónico en el establecimiento y sea fácilmente accesible tanto para el personal del mismo como para las autoridades de control y los consumidores que la soliciten

La información sobre alérgenos debe estar clara, legible y Disponible en forma escrita en soportes como: • **un menú o carta** • **una pizarra o cartel** próximo al alimento Otra opción es utilizar **carteles** fácilmente visibles y accesibles que indiquen dónde se puede obtener esa información, ya sea de forma escrita u oral.

En la venta a distancia, como por ejemplo la efectuada mediante pedido telefónico a un establecimiento de comida para llevar, la información sobre alérgenos se debe proporcionar siempre sin coste adicional: • antes de que se realice la compra, por ejemplo, por teléfono o en la página web • y de forma escrita en el momento de la entrega del alimento.

Existen 14 alérgenos principales que deberán ser destacados en la lista de ingredientes: **Cereales con gluten, crustáceos, huevos, pescado, cacahuetes, soja, lácteos, frutos secos, apio, mostaza, sésamo, sulfitos, altramuz y moluscos.**



Es de obligado cumplimiento Indicar en un lugar destacado y de manera visible, legible e indeleble que la información sobre alérgenos en los platos, puede obtenerse previa petición al personal del establecimiento

Es necesario disponer de la relación de todos los platos que se elaboran con la relación de alergenos/intolerantes (**FICHAS TECNICAS**).

DECLARACIÓN DE ALÉRGENOS

En cumplimiento del Reglamento (UE) Nº1169/2011 sobre la información alimentaria facilitada al consumidor, este establecimiento tiene disponible para su consulta la información relativa a la presencia de alérgenos de nuestros productos.

Diríjase a nuestro personal si desea más información al respecto.

APEHA
ASOCIACIÓN PROVINCIAL DE EMPRESARIOS DE HOSTELERÍA DE ALICANTE





Resultados

El sector de la restauración, con 240.000 establecimientos en España, más de 36.000 de ellos en Andalucía, es protagonista en la implantación de esta normativa.

Sobre un total de 210 visitas de inspección realizadas a bares y restaurantes del Poniente de Almería en el año 2015 dentro del plan de inspección de los establecimientos alimentarios de Andalucía, se ha comprobado que ninguno de ellos tiene adaptada la carta del menú y/o cartel informativo informando sobre los alergenos. El motivo de la no implantación del plan de alergenos ha sido la falta de conocimiento de la nueva normativa en vigor. Por este motivo se les ha concedido un plazo de aproximadamente **un mes** para que se subsane tal incumplimiento.

El Plan de Inspección basado en el riesgo de los establecimientos alimentarios de Andalucía recoge la información e instrucciones para realizar las actividades de control oficial en los establecimientos alimentarios de Andalucía, mediante la técnica de la inspección. Con ello se verifica el cumplimiento de las condiciones exigibles a los establecimientos alimentarios relativo entre otras cosas al etiquetado de los productos y datos de la información al consumidor.

El cumplimiento de los requisitos del Reglamento 1169/2011 y la comunicación de los datos de información alimentaria, bien a través de los documentos comerciales, bien en el etiquetado de los alimentos envasados o, en su caso, ajustándose a lo dispuesto en el Real Decreto 126/2015 para los alimentos que se presenten sin envasar al consumidor final y a las colectividades.

El etiquetado del producto tiene su reflejo en los ingredientes que figuran en la fórmula del producto y que a su vez éstos se ajustan con las materias primas utilizadas en el proceso de elaboración del producto.

Todas las posibles sustancias que provocan alergias o intolerancias, ya sean materias primas o componentes de las materias primas, se encontraran correctamente identificadas en el etiquetado del producto.

<u>Incumplimientos encontrados en el etiquetado de alérgenos</u>

1. Que un alimento, tenga un ingrediente o coadyuvante tecnológico que figure en el Anexo II del Reglamento nº 1169/2011 o derive de una sustancia o producto que figure en dicho anexo que cause alergias o intolerancias y se utilice en la fabricación o elaboración de un alimento y siga estando presente en el producto acabado, aunque sea en una forma modificada y no se encuentre declarado en el etiquetado.
2. Que aunque se encuentre declarado no aparezca destacado en la lista de ingredientes mediante una composición tipográfica distinta.

3. Que exhiban las menciones "*sin gluten*" o "*muy bajo en gluten*" y no cumplan con la normativa de aplicación, es decir, la propia naturaleza del producto lo especifica.

Discusion

La opinión pública tiene interés por la relación entre la alimentación y la salud, y por la elección de una dieta adecuada a las necesidades individuales. En el **Libro Blanco de la Comisión**, de 30 de mayo de 2007, acerca de una Estrategia Europea sobre Problemas de Salud relacionados con la Alimentación, el Sobrepeso y la Obesidad, se señaló que el etiquetado sobre propiedades nutritivas es un método importante para informar a los consumidores sobre la composición de los alimentos y para ayudarles a tomar una decisión con conocimiento de causa.

En la Comunicación de la Comisión de 13 de marzo de 2007, titulada ***«Estrategia en materia de Política de los Consumidores 2007-2013 – Capacitar a los consumidores, mejorar su bienestar y protegerlos de manera eficaz»***, se subrayó que permitir que los consumidores decidan con conocimiento de causa es esencial tanto para una competencia efectiva como para el bienestar de los consumidores. El conocimiento de los principios básicos de la nutrición y una información nutricional apropiada sobre los alimentos ayudaría notablemente al consumidor a tomar tales decisiones.

Las campañas de educación e información son un importante instrumento para hacer que las informaciones sobre alimentos sean más comprensibles para los consumidores.

El Reglamento (UE) 1169/2011 ha abordado una necesidad en la sociedad actual sobre información al consumidor y vigilancia de la salud pública. Persiguiendo la mejora de la información alimentaria que se facilita a los consumidores como base para lograr un alto nivel de protección, atendiendo también a la reclamada flexibilidad como una de las herramientas necesarias para dar respuesta a las diferentes modalidades de suministro de los alimentos y no olvidando profundizar en el necesario equilibrio entre los distintos intereses, se procede al desarrollo de los requisitos relativos a la información alimentaria de los alimentos que se presenten sin envasar para la venta al consumidor final y a las colectividades, y de los alimentos envasados en los lugares de venta a petición del comprador o envasados para su venta inmediata.

En dicho reglamento se menciona que: «Los Estados miembros deben seguir teniendo derecho, dependiendo de las condiciones y las circunstancias prácticas locales, a establecer normas respecto a la información sobre alimentos no envasados. Si bien en tales casos la demanda de los consumidores de otras informaciones es limitada, se considera que la información sobre los

alérgenos potenciales es muy importante. Existen indicios de que la mayoría de los incidentes de alergia alimentaria tienen su origen en alimentos no envasados. Por tanto, siempre debe facilitarse al consumidor la información sobre los alérgenos potenciales».

El RD 126/2015 supone una adaptación al sector de la hostelería, no solo en cuanto al suministro de información sobre el producto que ofrece, sino en cuanto a los procesos que lleva a cabo con el fin de asegurar de ofrecer una información veraz.

Es necesario un estudio científico continuado que mantenga actualizado el Anexo II e incluya nuevos productos que causen alergias o intolerancias alimentarias al consumidor como por ejemplo, algunos tipos de frutas.

EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN UN MUNDO GLOBALIZADO

CAPÍTULO 43

POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN LAS ESCUELAS DE EUROPA: MODELO ANGLOSAJÓN Y GERMANO. ESTUDIO COMPARADO

Laura Monsalve Lorente

Introducción

La educación para la salud es un proceso de información y de responsabilidad del individuo para que construya los conocimientos y desarrolle actitudes y los hábitos básicos que le permitan la defensa y la promoción de la salud individual y colectiva (Educació per a la salut a l´escola. Generalitat de Catalunya, 1984). Hemos de sensibilizar a los niños y niñas y prepararlos para que, progresivamente adopten estilos de vida saludables. Últimamente se viene constatando un interés creciente por la promoción de la salud, considerándose como un valor individual y colectivo al que todo ciudadano tiene derecho.

La Constitución Española, en su Artículo 45.2, señala la obligación de los poderes públicos de arbitrar los medios necesarios para proteger la calidad de vida y defender y restaurar el medio ambiente apoyándose en la solidaridad colectivos. En el año 1990, cuando se realizó el desarrollo legislativo de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) se estableció por primera vez de forma explícita, que la EpS es un tema transversal que debe estar presente en todas las áreas curriculares. Por su parte, la posterior Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), recoge entre sus fines y principios la transmisión de aquellos valores y competencias básicas que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, el ejercicio de la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común. En todos los niveles de la enseñanza obligatoria se establecen, además, objetivos tendentes a desarrollar las capacidades afectivas y psicosociales del alumnado, a que se valoren y respeten los aspectos de género y la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, a afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales y a valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente. En todas las etapas se abordan aspectos importantes para la eps en las áreas de: Conocimiento del medio, Ciencias de la naturaleza, Educación física y Educación para la ciudadanía. La única alusión que hace la LOMCE en cuanto a EpS es en su disposición adicional cuarta: “Promoción de la actividad física y dieta

equilibrada. Las Administraciones educativas adoptarán medidas para que la actividad física y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento infantil y juvenil".

Según el Consejo de Enfermería de la Comunitat Valenciana (2012) "la escuela tiene, pues la responsabilidad de integrar la eps en sus proyectos, y esto significa sobre todo promocionar el valor de la salud entre todos los grupos que integran la comunidad escolar, a lo largo de todo el periodo de formación, de modo que se faciliten comportamientos saludables, y se promueva la capacidad de decisión y elección personal de estilos de vida saludables desde la autonomía y el asentamiento de actitudes positivas duraderas para el cuidado de la salud". Existen, pues, unos aspectos básicos comunes y obligatorios cuya implantación en el Proyecto Curricular de Centro, así como en la Programación General Anual (PGA), permite garantizar la calidad de los proyectos, actuaciones o materiales adaptados para la introducción de la eps en un centro escolar (Blanco, 2009).

Según Perea y Quesada (2004) "La educación para la salud, aunque se construye sobre una serie de conceptos, para su consolidación es necesario el desarrollo de actitudes, hábitos y comportamientos positivos fundamentados sobre un sistema de valores que responda a un modelo valioso de sociedad". También conviene señalar que, aun considerando la importancia de los contenidos de salud, por sí solos no serían suficientes para su incorporación a la vida diaria ni para el desarrollo de actitudes positivas. Seguimos a Perea y Quesada (2009) cuando afirma que los procesos educativos y técnicas metodológicas deben llevar a la reflexión y valoración de la salud, junto con las actitudes de los profesores y el ambiente general del centro (limpieza de las dependencias, equilibrio en los menús, cumplimiento de las normas, respeto, etc.), son de fundamental importancia. El Centro deberá ser escuela promotora de salud.

Según Llivina (2008) cuando se considera la salud como la entiende la OMS, es decir, como un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente como la ausencia de enfermedad, vemos que el logro de buenos resultados educativos por parte de un centro educativo guarda una relación muy estrecha con la consecución de unos niveles óptimos de salud en el seno de su comunidad educativa. De acuerdo con esta realidad, las escuelas que incorporan la promoción de la salud están construyendo las bases que les permitirán alcanzar mejor los objetivos educativos, incluidos los académicos.

El desarrollo de la eps en el marco educativo viene avalado, además, por diversas instituciones de reconocido prestigio, como la OMS, la UNESCO. UNICEF, el Consejo de Europa y la Comisión Europea, así como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Todas estas instituciones consideran que se trata del modo más efectivo para promover la adopción

a largo plazo de estilos de vida saludables y el único camino para que la educación para la salud llegue a los grupos de población más joven (infancia, adolescencia y temprana juventud), independientemente de factores como clase social, género, o el nivel educativo alcanzado por padres y madres.

El estudio de las políticas educativas en educación para la salud en el modelo anglosajón y germano se ha realizado a través del método comparado. Mediante un análisis descriptivo-analítico se explican los datos correspondientes a las unidades de comparación. A través del análisis de múltiples variables relacionadas con el currículum escolar de las etapas de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria se establecen semejanzas y diferencias de los países estudiados, así como los resultados de la investigación.

Resultados

Políticas educativas en educación para la salud en el modelo anglosajón.

El Reino Unido se unió a la Red Europea de Escuelas para la Salud en 1993. La Red de escuelas promotoras de salud pertenece al departamento de salud del Gobierno. Cada uno de los 4 países del Reino Unido, Inglaterra, Irlanda del Norte, Escocia y Gales desarrollan sus propios programas y estos permanecen en estrecho contacto con el fin de compartir el aprendizaje.

Este programa en el Reino Unido es un éxito a nivel nacional ya que según los datos publicados en la web School 4life (Programa Nacional de escuelas saludables de Inglaterra) en febrero de 2008 el 95% de las escuelas estaban participando (20.300 escuelas con una plantilla estimada de 7 millones de alumnos) y el 55% de todas las escuelas que participan han alcanzado el estatus Nacional de Escuelas Saludables (12.500 escuelas con 3,7 millones de alumnos).

En Reino Unido tienen unas políticas educativas fuertes en cuanto a EpS ya que el departamento de Educación ha diseñado unas herramientas de planificación y ayuda para que las escuelas creen escuelas saludables, y esto lo vamos a ver a lo largo de este capítulo.

Ellos defienden que las escuelas desempeñan un papel importante en el apoyo a la salud y el bienestar de los niños y jóvenes.

Uno de los recursos más utilizados es el conjunto de herramientas “Escuelas Saludables” que está diseñado para ayudar a las escuelas a “hacer, planificar y revisar” la salud y a mejorar el bienestar para sus niños y jóvenes, y para poder identificar y seleccionar las actividades y las intervenciones con eficacia. Este enfoque garantizará a las escuelas la puesta en marcha de los servicios más

apropiados y satisfacer las necesidades de los niños y jóvenes. Estas herramientas "Escuelas saludables" se basan en un enfoque de salud para el cambio y de comportamiento en las escuelas.

La Educación para la salud en el currículo de Educación Infantil

En esta etapa el Ministerio de Educación no es responsable de la Educación de los niños de edades comprendidas entre 3-5. Son entidades privadas las que se encargan de la educación por lo que no hay un currículo nacional para esta etapa (Foundation years) La Foundation years tiene un sitio web para todos aquellos que trabajan con niños de entre 0-5 años y presta servicios también a las familias que pasan por el embarazo o que tienen niños de estas edades.

En 2006, el Parlamento aprobó la ley sobre el cuidado de niños. Esta legislación garantiza que todos los niños tengan acceso al cuidado y aprendizaje temprano de alta calidad y a dar a los padres una mayor opción a conciliar entre trabajo y familia.

La primera etapa de la atención temprana (EYFS) fue introducida en septiembre de 2008 como resultado de una disposición en el 2006 de la ley de cuidado de niños. El EYFS proporciona un marco legal único de cuidado, aprendizaje y desarrollo de los niños desde el nacimiento hasta la edad de 5 años. Es aplicable a todas las opciones de cuidado formales. Se reúne y se basa en la 'Guía de currículo para la etapa de Fundación (2000), un marco que proporcionó información sobre el desarrollo infantil, prácticas, ejemplos de actividades para promover el juego y aprendizaje y orientación sobre planificación, dotación de recursos y satisfacer diversas necesidades, así como elementos de las normas nacionales para el cuidado de los más pequeños.

El EYFS incorpora objetivos de aprendizaje, que primero fueron desarrolladas por la autoridad de currículo y luego calificaciones como parte de la etapa de Fundación en el año 2000. Los objetivos se hicieron legales por la ley de educación 2002. Estos objetivos de aprendizaje temprano se dividen entre las siguientes seis áreas interrelacionadas: desarrollo personal, social y emocional; comunicación y lenguaje; solución de problemas, el razonamiento y a aritmética; conocimiento y comprensión del mundo; desarrollo físico; y el desarrollo creativo.

Los programas educativos de EYFS sirven para apoyar el logro de los objetivos de aprendizaje temprano, que debe cumplirse a través de lo planeado.

Bajo la ley de educación de 1997 (sección 21-26), fueron creadas las cualificaciones y el currículo tras la fusión de los programas escolares y autoridad de evaluación (SCAA) y el Consejo Nacional para las calificaciones profesionales (NCVQ). Su función ha sido desarrollar y regular el currículo nacional, evaluaciones en las escuelas y calificaciones y su mandato incluye todos los niveles educativos excepto educación superior.

Por lo que en la etapa de educación infantil las materias dónde se puede trabajar la educación para la salud son: desarrollo personal, social y emocional.

La Educación para la salud en el currículum de Educación Primaria

En cuanto al currículo nacional en Inglaterra, éste se estableció originalmente bajo la ley de reforma de la educación de 1988. Esto representó un punto de inflexión en la historia de la educación en Inglaterra; por primera vez, se creó un marco jurídico claro para elevar los niveles de educación.

En principio, el plan de estudios nacional se aplica a todos los estudiantes en las escuelas públicas de 5 a 16 años. Las escuelas públicas están, obligadas a proporcionar a todos los estudiantes un currículo que sea equilibrado y amplio, que promueva su desarrollo espiritual, moral, cultural, intelectual y físico; que prepare para las oportunidades, responsabilidades y experiencias de la vida adulta; que incluya, además del plan de estudios nacional, educación religiosa y para estudiantes de secundaria y la educación sexual.

Esta responsabilidad por el plan de estudios es compartida entre el director, los maestros, el órgano rector de la escuela, la autoridad local y el Secretario de estado.

El Departamento de educación (DfE) tiene la responsabilidad general de los programas escolares. Las calificaciones y la Agencia de desarrollo de plan de estudios (QCDA) fueron los organismos públicos no departamentales que también tenía responsabilidades específicas en esta área, pero la Agencia cerró a finales de marzo de 2012 y sus responsabilidades legales para diseñar el currículo se transfieren a la DfE.

<u>Ciudadanía y educación personal, social y salud</u>

En cuanto a la materia de ciudadanía y educación personal, social y salud desde agosto de 2000, todas las escuelas de primaria públicas en Inglaterra cuentan con un marco común para un amplio programa de ciudadanía y educación personal, social y educación para la salud.

El objetivo es que con 7 años de edad sepan la diferencia entre el bien y el mal; considerar simples dilemas sociales y morales; aprender a compartir y cooperar; ser capaz de reconocer sus gustos, disgustos y justificar sus opiniones; interpretar sus sentimientos; y entender que la intimidación es incorrecta. A los 11 años de edad, los niños deben estudiar asuntos de actualidad, la ley fundamental y la democracia, discutir temas de actualidad, así como comprender la pubertad y las consecuencias del racismo y la intimidación. La educación para la ciudadanía está presente en las etapas clave 1 y 2.

En 2011, el Gobierno realizó una revisión de esta materia "para considerar los conocimientos esenciales que los alumnos necesitan aprender, para que comprendan el mundo que les rodea y que sean capaces de manejar sus vidas, ahora y en el futuro".

Educación religiosa

Todas las escuelas públicas -excepto las guarderías- deben proporcionar educación religiosa. Y los padres tienen el derecho a retirar a sus hijos de estas actividades.

Educación sexual

La educación sexual no es obligatoria durante esta fase de la educación. Los órganos de gobierno escolar de las escuelas primarias financiadas deben decidir si y en qué momento debe introducirse la educación sexual en el currículo. Deben conservar una declaración escrita actualizada de la política que decidan adoptar. Si deciden que debe proporcionarse educación sexual, debe publicarlo en el proyecto educativo de la escuela con un resumen del contenido y organización del programa. También debe informar a los padres acerca de los procedimientos para así de este modo los padres podrán retirar a sus hijos de estas lecciones si así lo desean. Sin embargo, los padres no tienen derecho a retirar sus hijos de las lecciones que se ocupan de los aspectos biológicos del desarrollo humano y reproducción que forman parte del currículo nacional para la ciencia.

Idiomas extranjeros modernos en la educación primaria

No hay ningún requisito legal para enseñar una lengua extranjera moderna en etapas clave 1 y 2. Estas pautas legales no están disponibles. Las escuelas podrán tener profesores de idiomas distintos a los profesores del resto de las materias.

Las asignaturas en las que se puede trabajar la EpS de manera transversal son: ciencia y educación física.

La educación sexual se contempla como asignatura pero no es obligatoria en esta etapa, es el centro quién decide si incluirla en su plan de estudios.

La Educación para la salud en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria

En 2006/07, se realizó una revisión del currículo de etapa clave 3 y 4 (Educación Secundaria Obligatoria, de 11 a 16 años)

Y el currículo de esta etapa quedó de la siguiente manera: diseño y tecnología, tecnologías de la información y la comunicación, historia, geografía, lengua extranjera moderna, arte y diseño, música, ciudadanía y educación física

El currículo básico requerido en esta fase consiste en las asignaturas del currículo nacional, educación para la ciudadanía, educación personal, social y salud, educación religiosa, educación sexual y orientación.

Ciudadanía y educación personal, social y salud

Tras la revisión en el año 2000 del currículo nacional, la educación para la ciudadanía se hizo obligatoria para todos los estudiantes en las escuelas públicas, por tanto obligatoria en la enseñanza secundaria en agosto de 2002.

En 2005 se introdujo la orientación para apoyar a los maestros en la enseñanza de la de educación personal, social y salud. Esta guía está diseñada para ayudar a las escuelas a ofrecer el marco de la materia. Establece las declaraciones de lo que los estudiantes deben lograr al final de cada etapa clave. También hay ejemplos de enseñanza y aprendizaje en actividades sobre aspectos del marco para ayudar a los profesores para planificar y aplicar las lecciones.

Educación religiosa

Todas las escuelas subvencionadas excepto guarderías deben proporcionar educación religiosa. Los padres tienen el derecho a retirar a sus hijos de estas actividades.

Educación sexual

Todas las escuelas secundarias públicas deben ofrecer un programa de educación sexual para los estudiantes, que deben incluir la enseñanza sobre el SIDA, el VIH y otras infecciones de transmisión sexual. Aunque los padres tienen el derecho a retirar a sus hijos de las clases de educación sexual, no tienen el derecho a retirar a sus hijos de las lecciones que cubren los requisitos de que trata el programa de estudio de ciencia de currículo nacional con aspectos de la biología humana y la reproducción.

Orientación

Durante esta fase, las escuelas también deben proporcionar un programa de orientación de estudios para todos los estudiantes.

En cuanto a la eps en secundaria tiene asignaturas propias: Ciudadanía, educación personal y salud; y educación sexual.

Así mismo en esta etapa se puede integrar de manera transversal en las asignaturas de ciencia y educación física

Políticas educativas en educación para la salud en el modelo germano.

En Alemania, las escuelas están obligadas al desarrollo de la calidad educativa basada en los

marcos establecidos en la mayoría de los estados federales (Länder). La calidad y eficacia de las escuelas son por lo tanto muy importantes.

Los temas de promoción de la salud reciben una mayor prioridad, y las escuelas a menudo demandan que en la situación actual en la que se encuentran no tienen suficientes recursos (dinero, tiempo y personal) para la promoción de la salud. La escuela para tener éxito en esta situación sólo pueden sobrevivir e incluso tener una posición más fuerte si la promoción de la salud está integrada en el proceso de desarrollo de la calidad y que sea una parte integral del día a día de las escuelas. Las escuelas tienen que demostrar que la salud es una inversión que promueve el éxito escolar.

En Alemania, actualmente se está trabajando en el desarrollo de indicadores para que la escuela tenga calidad y sea saludable (Gute gesunde Schule).

La escuela de calidad y saludable es un nuevo concepto de promoción de la salud escolar desarrollados en Alemania y Suiza. Se utiliza en dos proyectos piloto que se están explícitamente en los estados federales.

La OPUS-NRW - Red de Salud y Educación ha estado operando en Renania del Norte-Westfalia y Anschub en Baviera, Berlín y Mecklemburgo-Pomerania Occidental. El objetivo para la promoción de la educación en la escuela se consigue a través de las intervenciones de salud. Incluso la educación para la salud tiene que mostrar la forma en que contribuye, no sólo a algunos resultados de salud que son parte de una buena escuela, sino también a mostrar unos resultados positivos en los resultados de la educación general de la escuela. La calidad educativa de las escuelas es a menudo representada en los sistemas de calidad.

El programa Nacional de Educación y Salud

El Programa Nacional de Educación y Salud pretende apoyar a las escuelas y guarderías en su empeño por convertirse en buenas instituciones educativas saludables. El programa Nacional BuG pretende crear buenas instituciones educativas saludables, escuelas y guarderías, en el que el desarrollo y la organización de la institución está determinada por aspectos de salud, promoción de la salud y prevención de salud, y que tienen un alto nivel de salud. Las instituciones sanas y saludables poseen cultura, clima, liderazgo, estructuras y procesos saludables y crean condiciones que promueven la salud y la seguridad de los jugadores, así como la eficiencia de estos órganos (Programa nacional Educación y Salud del Gobierno de Alemania.

El programa nacional “Educación y Salud” es el programa conjunto del Gobierno del Norte – Westfalia representado por el Ministerio de Educación. El objetivo es promover la salud integral y desarrollo de la calidad en las escuelas y centros escolares. Por lo tanto tienen responsabilidad

compartida en la promoción de la salud en la institución educativa. Este programa apoya a las escuelas y centros de cuidado infantil a que participen en el programa nacional.

El ministerio de salud pública tiene la responsabilidad jurídica de los servicios de prevención primaria y el estado de salud general y mejorar y contribuir a la reducción de las desigualdades en salud y oportunidades sociales y en prestar servicios de promoción de la salud en las empresas. El ministerio de Educación y Formación tiene la misión de promover la integración de las cuestiones de salud en la política escolar y educativa del país: desarrollar la alegría del movimiento y el deporte juntos, comer y vivir saludablemente.

En principio, todas las escuelas y centros de cuidado infantil van a participar en el programa de Educación y Salud. La situación de salud en las instituciones educativas es fundamental para el propósito y diseño del contenido del programa del país.

Resumiendo los presentes estudios y pruebas, surge una imagen que apunta a la necesidad de acción y un programa a nivel nacional para mejorar la salud en las escuelas y centros de cuidado infantil. La mayoría de los niños y adolescentes están generalmente sanos, se sienten saludables y reportaron un alto nivel de satisfacción con la vida.

La mejora general de las condiciones de vida y el desarrollo de la atención médica y proveedoras de las enfermedades infecciosas se han reducido considerablemente y ha creado las opciones de tratamiento para las enfermedades previamente problemáticas. Sin embargo, ha tenido lugar en el contexto cambios en la civilización, las condiciones de vida ecológica y social y cambio en el rango de enfermedades.

Por otra parte, cada vez es más evidente que muchas familias no pueden hacer frente al desarrollo saludable de sus niños y adolescentes.

Por lo tanto, la promoción de la salud y prevención de enfermedades son también una tarea cada vez más urgente en las escuelas y centros de cuidado infantil.

Pero no sólo los niños y los jóvenes tienen problemas de salud, sino también los adultos que trabajan en las escuelas.

Los maestros y educadores en comparación con muchas otras profesiones, sufren principalmente por encima de la media de tensión mental. Entre los educadores hay que añadir el esfuerzo físico al levantar y cargar a los niños. Estas presiones a menudo tienen un impacto negativo en la salud. Las consecuencias son principalmente trastornos psicológicos y psicosomáticos. La tendencia promedio es que los maestros y educadores sufran de estrés, agotamiento físico, fatiga y de irritabilidad.

El vínculo entre la educación y la salud es otro aspecto, que es la dirección y el alcance del programa nacional tiene gran importancia. Las escuelas y guarderías como los ambientes de vida y trabajo tienen un impacto significativo sobre los riesgos para la salud y la conciencia de la salud. La educación abre el acceso a los conocimientos relacionados con la salud y por lo tanto aumenta las posibilidades de comportamiento que mejoran la salud.

La calidad de la educación por lo tanto afecta directamente al estado de salud de los niños, adolescentes y adultos. A la inversa, también puede afectar a la calidad sanitaria de una escuela o guardería. Los niños enfermos y adolescentes están limitados en su aprendizaje y el rendimiento.

El éxito a largo plazo sólo será posible si los estudiantes y los maestros pueden usar sus recursos de la Promoción de la Salud.

El programa estatal "Educación y Salud" se basa en la suposición de que entre la promoción de la salud, la prevención de la salud y el desarrollo de la calidad exista interdependencia.

El bienestar de todos no es sólo un signo de buena calidad de una institución educativa, sino que también se mejora. La salud es una condición y resultado de un proceso educativo eficaz.

En este contexto, el programa estatal tiene objetivos de salud y educación. La atención se centra en el apoyo a las escuelas y centros de cuidado infantil.

Las buenas instituciones saludables son, pues, las instituciones, la cultura, el clima, el liderazgo, las estructuras y los procesos de creación de condiciones que promuevan la salud y la seguridad de los actores, así como la eficiencia de estas instituciones.

La Educación para la salud en el currículo de Educación Infantil

La educación preescolar se imparte en instituciones (principalmente Kindergärten) para niños de pocos meses a seis años, la edad en que suelen empezar la escuela. Los niños en edad escolar que aún no han alcanzado un nivel de desarrollo suficiente como para asistir a una escuela tienen otra opción, Schulkindergärten y Vorklassen. Estas instituciones o están asignadas a la pre-escuela o en el sector primario, esto depende de la zona dónde se sitúe la escuela. La asistencia es voluntaria por lo general, aunque en la mayoría de los Länder, las autoridades lo hacen obligatorio.

En esta etapa la Educación para la salud se puede trabajar transversalmente desde el área del desarrollo personal y social, el área del cuerpo, movimiento y salud y desde el área de la naturaleza.

La Educación para la salud en el currículum de Educación Primaria

En Alemania, en todos los programas obligatorios de Länder hay un currículo estándar mínimo para de la mayoría de Estados Federados. Los Ministros de educación y cultura de los Länder son

responsables de la elaboración y aplicación de los planes de estudio para las asignaturas impartidas en los diferentes tipos y niveles de la escuela.

El trabajo de desarrollo del currículo a nivel nacional es la responsabilidad del Departamento de desarrollo curricular del Instituto Federal (nacional) para la escuela y la educación de adultos. Los principales temas que se enseñan en las escuelas son: alemán, lenguas extranjeras, matemáticas, ciencias, historia, ciencias sociales, religión, arte/música y deporte.

Por regla general, en el año en que los niños llegan a la edad de seis años, están obligados a asistir a la escuela primaria.

Además, algunos otros temas como la salud y estudios ambientales cada vez más están encontrando su camino en el currículo primario.

Educación religiosa

La instrucción religiosa está incluida en el currículo de las escuelas del sector público (excepto aquellas escuelas que son aconfesionales) y generalmente se proporciona con arreglo a la doctrina de la comunidad religiosa de que se trate.

Educación cívica

Educación cívica (Sozialkunde) está incluida en los planes de estudio de todos los alemanes ya que el sujeto está en su propio derecho y se trabaja como parte de otros temas. Es un tema obligatorio en toda la enseñanza obligatoria, aunque a nivel primario generalmente funciona como una materia subsidiaria o como componente de otro tema.

Lenguas extranjeras modernas

Las normas que rigen la lengua extranjera varían entre los Länder. El estudio de lenguas extranjeras generalmente comienza en el año 3 (alumnos de años 8 años) y la prioridad es sobre el lenguaje oral, con una limitada enseñanza de lectura y escritura.

Educación sexual

La educación sexual es obligatoria en Alemania durante la educación primaria. No es posible que los padres saquen a los niños de las clases de educación sexual, y en agosto de 2009 la corte más alta de Alemania dictaminó que requieren que los niños asistan a programas de educación sexual y esto no viole los derechos de los padres a criar a sus hijos según sus propios valores o creencias religiosas. Sin embargo, las escuelas deben consultar con los padres y les informarán de las políticas y de los programa de educación sexual.

En esta etapa la Educación para la salud se puede trabajar transversalmente desde Biología, deporte, educación cívica, tratamiento de la naturaleza y del propio cuerpo. En el nivel de

Grundschule cada vez están encontrando su camino en el currículo primario la asignatura de salud y estudios ambientales.

La educación sexual forma parte del currículo escolar pero no como asignatura independiente si no que se trabaja a través de programas o transversalmente desde otras materias.

La Educación para la salud en el currículo de Educación Secundaria

Después de la etapa de la escuela primaria a la que todos los niños asisten, la organización del sistema de educación secundaria (grados 5 a 12/13) en el Länder se caracteriza por la división en las diferentes vías educativas con sus respectivos certificados y títulos que salen para que los diferentes tipos de escuela son responsables.

Los siguientes tipos de escuela existen en la mayoría de los Länder:Hauptschule, Realschule, Gimnasio, Gesamtschule.

La mayoría de los Länder ofrecen la Hauptschule, el Realschule, el gimnasio y el Gesamtschule. Por otra parte, varios Länder tienen nuevos tipos de escuelas en las que los cursos de formación ofrecidos en Hauptschulen y Realschulen se combinan en aspectos curriculares y organizativos.

Los principios comunes para la educación secundaria fueron establecidos por la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Asuntos Culturales en el Acuerdo sobre los tipos de escuelas y cursos de educación en el nivel secundario inferior de diciembre de 1993, modificada en octubre de 2009. Las Escuelas ofrecen un único ciclo en la secundaria inferior.

El Hauptschulen, Realschulen y Gymnasien son escuelas que ofrecen un único ciclo de la educación. Toda la instrucción en estas escuelas está orientada a la consecución de un certificado específico.

<u>Educación cívica</u>

Educación cívica (Sozialkunde) está incluida en los planes de estudio de todos los alemanes Länder como parte de otros temas. Es un tema obligatorio en toda la educación obligatoria y tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes con un entendimiento de:

•Los aspectos estructurales e institucionales de una sociedad democrática a nivel local, regional y nacional;

•La interrelación de los diversos sectores de la sociedad; y

•La relevancia de la formulación de políticas sociales/cívica para el individuo y la sociedad en su conjunto.

La Educación sexual

La educación sexual es obligatoria en Alemania durante la educación secundaria. Los padres no pueden sacar a los niños de las clases de educación sexual,

En esta etapa se puede trabajar la Educación para la salud de manera transversal en la materia de biología, educación física y deporte y educación cívica. La educación sexual es obligatoria en la Enseñanza secundaria y está integrada en otras asignaturas o es impartida por profesionales.

En esta etapa la educación para la salud se puede trabajar transversalmente desde el área del desarrollo personal y social, el área del cuerpo, movimiento y salud y desde el área de la naturaleza.

Los temas de salud y estudios ambientales se encuentran en el currículo de primaria. La educación sexual es obligatoria en esta etapa. No es posible que los padres saquen a los niños de las clases al igual que el modelo francés.

En esta etapa la educación para la salud se trabaja transversalmente desde biología, deporte, educación cívica, tratamiento de la naturaleza y del propio cuerpo. También en esta etapa está la asignatura de salud y estudios ambientales.

En el último ciclo de esta etapa la educación sexual forma parte del currículo escolar pero no como asignatura independiente sino que se trabaja a través de programas o transversalmente desde otras materias.

Al igual que en la etapa de primaria la educación sexual es obligatoria en esta etapa. La educación para la salud se trabaja en esta etapa de manera transversal en la materia de biología, educación física y deporte y educación cívica.

Discusión

Hemos podido comprobar a lo largo de este estudio que la Red de Escuelas para la Salud en Europa facilita el intercambio de información y buenas prácticas y favorece los contactos entre los países miembros. La colaboración internacional favorece el diseño de políticas educativas en educación para la salud y contribuye a minimizar la duplicidad de esfuerzos, proporcionando un marco que fomente y propugne la innovación. Existe una evidencia cada vez mayor que los enfoques en la escuela son más eficaces cuando incluyen la educación para la salud dentro de un enfoque global de aprendizaje. Estos enfoques crean un entorno de apoyo físico, social y de aprendizaje que involucra al alumnado, a las familias, a las comunidades y a las organizaciones.

Tras analizar los contenidos curriculares y los contenidos en educación para la salud en el Reino Unido podemos concluir este capítulo indicando que el Reino Unido se unió a la Red SHE en 1993 y lo coordina el departamento de salud del gobierno.

Cada uno de los 4 países del Reino Unido desarrolla sus propios programas y permanecen estrechamente en contacto.

El departamento de educación contribuye en la panificación y puesta en marcha de las escuelas saludables.

El programa de escuelas saludables es un éxito a nivel nacional, el 95% de las escuelas participan en el programa.

El programa tiene 4 ejes temáticos: Educación personal, social, salud y economía; Alimentación saludable; Actividad física y La salud emocional y bienestar.

El programa de salud consiste en trabajar con toda la comunidad escolar.

Analizando los currículos de primaria y secundaria vemos los siguientes contenidos:

En educación primaria: Desarrollo personal, social y emocional; conocimiento y comprensión del mundo; desarrollo físico. En educación primaria: educación religiosa; historia; geografía; educación personal, social y de la salud; ciencia; educación física; música; lenguas extranjeras modernas; matemáticas; TIC; Inglés; diseño y tecnología y arte y diseño. En educación secundaria: educación religiosa; inglés; ciudadanía; arte y diseño; diseño y tecnología; geografía; historia; TIC; matemáticas; lenguas extranjeras modernas; música; educación física; educación económica, personal, social y salud; ciencia. Destaca que desde agosto de 2000 todas las escuelas públicas de primaria y secundaria cuentan con un marco común para un amplio programa obligatorio de ciudadanía, personal, social y educación para la salud. En él es obligatorio dar contenidos relacionados con la educación para la salud.

La educación sexual no es una materia obligatoria en la etapa de primaria, pero está en el plan de estudios.

Los centros de educación secundaria ofrecen un programa de educación sexual para los estudiantes que debe incluir la enseñanza sobre el sida, el VIH y otras infecciones de transmisión sexual. Tanto en los centros de educación primaria como en secundaria los padres tienen derecho a retirar a sus hijos de dichas clases. En el modelo de Reino Unido sí vemos un apoyo a nivel legal de la educación para la salud en la escuela, incluyendo una materia propia con dicho contenido y otra de educación sexual. Por esta razón está más que extendido entre el profesorado incluir contenidos de educación para la salud en las demás materias.

En el modelo Alemán de educación para la salud en las escuelas se tiene la creencia que las escuelas tienen que demostrar que la salud es una inversión que promueve el éxito escolar.

La educación para la salud tiene unos resultados positivos que elevan la calidad de la escuela. El programa Nacional "Educación y Salud" es llevado a cabo por el ministerio de educación y tiene la misión de promover la integración de las cuestiones de salud en la política escolar y educativa del país. Este modelo tiene en cuenta a los profesionales que trabajan en las escuelas, los maestros y educadores. Los principales problemas son: trastornos psicológicos y psicosomáticos (estrés, agotamiento físico, fatiga e irritabilidad)

Este modelo va enfocado exclusivamente a la calidad de la educación" por lo tanto afecta directamente al estado de salud de los niños, adolescentes y adultos y a la inversa, así como, también la calidad sanitaria de una escuela o guardería también puede afectar al rendimiento escolar de los alumnos.

La educación para la salud en Alemania persigue:

Mejora de la calidad educativa de los centros educativos

Mejora de la situación de salud de todas las personas en las instituciones

Promoción de hábitos saludables y experiencias

Actividades de concienciación de la salud de la población

Cabe destacar que en Alemania los profesores coordinadores del programa reciben una reducción lectiva. A su vez los proyectos financian personal experto externo para que apoyen el proyecto. Las áreas que se trabajan en las escuelas saludables alemanas son: movimiento, nutrición, personalidad y búsqueda de sí mismo, inclusión, la salud del maestro, la escuela como espacio de vida, desarrollo de la escuela, el clima escolar, la escuela segura, el desarrollo del cuerpo, movimiento y salud y la educación sexual.

Bibliografía

Alemania. Estatutos (1996). Aviso del texto consolidado del octavo libro código social (niños y jóvenes). [Niños y jóvenes Welfare Act.]

Alemania. Estatutos (1990). *Derecho constitucional a la formación de los países en la República Democrática Alemana - Ley de implementación del estado*. [Establecimiento de países Act.]

Alemania. Estatutos (1990â). *Tratado entre la República Federal de Alemania y la República Democrática Alemana en la unificación de Alemania - Tratado de unificación*. [Tratado de unificación entre la República Federal de Alemania y la República Democrática Alemana].

Alemania. Estatutos (1983). Aviso del texto refundido de la ley de apoyo individual de formación (Federal alojamiento - BAföG). [Asistencia en capacitación Federal Act.]

Alemania Estatutos (1949). Ley básica para la República Federal de Alemania. [Ley básica/Constitución.]

Alemania Estatutos (1921). Ley sobre la educación religiosa de los niños. Ley sobre la educación religiosa de los niños]

Blanco S. (2009). La inclusión de la promoción y educación para la salud dentro del sistema educativo. *Revista Innovación y experiencias educativas.* Nº 23 octubre. Constitución Española (29 de 12 de 1978). *Boletín Oficial del Estado.*

Diario Oficial de la Unión Europea (2009). *Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de*

2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educació y la formación. ET 2020. Bruselas: Unión Europea.

Diario Oficial de la Unión Europea (2010). *Informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y formación 2010.* Bruselas: Unión Europea.

Diario Oficial de la Unión Europea (2012). *Informe Oficial de la Unión Europea 8.3/2012 C 70/9.* Bruselas: Unión Europea.

Diario Oficial de la Unión Europea (2012). *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa.* Bruselas: Unión Europea.

España. Estatutos (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de la Organización General del sistema educativo* (LOGSE).

España. Estatutos (2013). La *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE).

Generalitat De Catalunya (1984). *Educació per a la salut a l´escola. Orientacions i programes. Barcelona. Generalitat de Catalunya.* Departament d´Ensenyament; Departament de Sanitat i Seguretat Social.

Gran Bretaña. Estatutos (1998). *Enseñanza y Ley de educación superior.* Capítulo 30. Londres: La Oficina de papelería. Disponible en línea: http://www.hmso.gov.uk/acts/acts1998/19980030.htm [12 de noviembre] Consultado el 01/07/2012.

Gran Bretaña. Estatutos (1998). Las normas de la escuela y la ley marco. Londres: HMSO.

Gran Bretaña. Estatutos (1998a). Educación (evaluación inicial) Reglamentos (Inglaterra). Londres: HMSO.

gran bretaña. estatutos (1997). Ley de educación. Londres: HMSO

Gran Bretaña. Estatutos (1997a). Ley de educación (escuelas). Londres: HMSO.

Gran Bretaña. Estatutos (1996). Ley de educación. Londres: HMSO.

Gran Bretaña. Estatutos (1996a). Ley de inspecciones de la escuela. Londres: HMSO

Gran Bretaña. Estatutos (1996b). Grant mantiene Ley de escuelas y educación preescolar. Londres: HMSO.

Gran Bretaña. ESTATUTOS (1994). Ley de educación. [En línea] Disponible:

http://www.hmso.gov.uk/acts/acts1994/Ukpga_19940030_en_1.htm Consultado el 01/07/2012.

Gran Bretaña. Estatutos (1993). Ley de educación. Londres: HMSO.

Gran Bretaña. Estatutos (1992) Ley de educación (escuelas). Londres: HMSO.

Gran Bretaña. Estatutos (1992a). Aún más y la ley de educación superior. Londres: HMSO.
Gran Bretaña. Estatutos (1989). El Ley de la infancia. Londres: HMSO.
Gran Bretaña. Estatutos (1989a). Reglamentos de educación (escuela Records). Londres: HMSO.
Gran Bretaña. Estatutos (1988). Ley de reforma de la educación. Londres: HMSO.
Gran Bretaña. Estatutos (1980). Ley de educación. Londres: HMSO.
Gran Bretaña. Estatutos (1976). Ley de relaciones raciales. Londres: HMSO.
Llivina, S. (2008) Diagnóstico de situación sobre avances conseguidos, necesidades y retos en promoción y educación para la salud en la escuela en España. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo. Centro de publicaciones.
MEC *(2006). Ley Orgánica 2/2006, de 4 de mayo, de Educación. Madrid: MECD.*
Perea, R., Quesada, J., Bouché, H. (200*4). Educación para la Salud. Un reto de nuestro tiempo. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.*
Perea, R.; Quesada, J. (2009). *Promoción y educación para la salud. Tendencias innovadoras. p.124. Madrid: Editorial Díaz de Santos.*

CAPÍTULO 44

FORMAS DE ATENCIÓN A LA SALUD EN LA COMUNIDAD GITANA

Raúl López Cárceles; María Dolores Pereñíguez Olmo

Introducción

Durante siglos la comunidad gitana ha sido objeto de problematización racial y exclusión social, que ha desembocado en un proceso de marginación, exclusión y rechazo (Abajo, 2010), pese a que las diversas legislaciones han ido progresivamente anatematizando dichos procesos excluyentes y discriminatorios. La persistencia de prejuicios y estereotipos negativos en la población española y europea provoca que esta comunidad sufra continuas prácticas institucionales y situaciones discriminatorias en su vida cotidiana. La comunidad gitana española es una de las más importantes de Europa, representando entre el 1,7 y el 2,1% de la población total (Laparra et al, 2011). Pero debido a todo el proceso histórico que ha vivido, el colectivo gitano ha quedado como minoría marginada y grupo subalterno dentro de la pluralidad cultural del Estado (Otegui, 2005), siendo objeto de procesos de exclusión en ámbitos como son el laboral, económico, residencial, social, cultural,…etc (Lopez-Aranguren, 2005). La relación entre desigualdades sociales y el impacto sobre los procesos de salud/enfermedad y el acceso a la atención sanitaria es más que manifiesto y constado, por lo que se deduce que la población gitana queda afectada por una falta de equidad en este ámbito, impactando en su calidad de vida y en su bienestar social (San Román, 1994; 1996). Los datos en España constatan las inequidades en dichas áreas, así la asistencia irregular y absentismo escolar (Laparra et al, 2011), el subempleo o subocupación laboral, la tasa de desempleo, el hacinamiento en las viviendas y la dificultad de acceso a la compra o alquiler de las mismas, son algunos de los aspectos aún presentes en nuestra sociedad. Su traducción al ámbito salud conlleva que la sociedad gitana presenta una esperanza de vida de 8 a 9 años inferior a la del resto de la población, una mortalidad infantil 1,4 veces mayor que la media nacional (Campos, 2007), y una mayor prevalencia de problemas de salud y enfermedades crónicas a edad temprana (La Parra, 2009).

Todas las poblaciones o grupos sociales, y entre ellas la gitana, elaboran enuncian de manera particular sus preocupaciones sobre la salud y la enfermedad, pues son aspectos estos prácticamente

universales. Distintos autores han elaborado propuestas teóricas acerca de la configuración que las diferentes comunidades culturales, y el individuo como sujeto/objeto social de los principios de aquella, elaboran sobre las ideas y prácticas que se articulan en torno al proceso salud/enfermedad/ atención. Kleinman (1980) propone los "medical systems" (profesional, popular y folk) como aquel concepto por el cual los actores de una sociedad determinada representan el cuidado de la salud, y mediante la categorización de "modelos explicativos" redefinía la enfermedad desde la construcción de cada uno de los actores intervinientes en ella y de sus interacciones. Por otro lado Menéndez (1998), propone una pluralidad de prácticas y actitudes vinculadas a los procesos de prevención de padecimientos y afrontamiento de los mismos, generando como resultado gran cantidad de simbolizaciones y representaciones colectivas, además de diversos modelos prácticos de enfrentamiento a la enfermedad, entre los que se producen relaciones de hegemonía y subalternidad. El autor define el Modelo Médico Hegemónico (MMH), el Modelo Alternativo Subordinado (MAS) y el Modelo de Autoatención (MA), como los tres modelos principales de atención a la salud (1992). Basándonos en la propuesta teórica presentada por Menéndez, y en línea del pluralismo asistencial defendido por Perdiguero (2004), sobre la utilización e interacción de diferentes formas de atención a la salud dentro de la población gitana (Otegui, 2005; 2006; Campos, 2007; Ramírez, 2007), encontramos usos de:

a) Formas de atención de tipo biomédico-hegemónico (MMH): Asumida por los países desarrollados, las alternativas de atención propuestas están basadas en los niveles de Atención Primaria (AP) y de especialidades para padecimientos físicos y mentales, que la biomedicina reconoce como enfermedades. Fuertemente criticado por sus características de: racionalidad biologicista, ahistoricidad, asocialidad e individualismo, como criterios de exclusión de otros modelos asistenciales. Foucault define en su obra la "estatalización de lo biológico" (1976: 193), como el proceso por el cual los Estados en sus planes de gobierno, contemplan aspectos relativos a los procesos de la vida, lo que se ha denominado biopolítica. Desde esta perspectiva meramente biológica Wacquant (2010) critica la medicalización como solución estratégica para los problemas se índole social Este modelo de atención es el modelo dominante utilizado por la población gitana (y no gitana) cuya representación se personifica en las figuras centrales del médico y del farmacéutico. La población gitana, debido a la universalización de los servicios de salud, ha mejorado el acceso a los servicios de medicina en general, pero el peor estado de salud de esta población implica una mayor utilización de estos servicios que la población general.

b) Formas de atención de tipo alternativo-subordinado (MAS). Dentro de este modelo podemos encontrar lo que la bibliografía enmarca dentro de lo que se ha denominado medicina tradicional, terapias complementarias y alternativas. De amplio debate terminológico, la realidad manifiesta es que esta forma de atención a la salud es ampliamente utilizada por numerosos conjuntos sociales, evidentemente de mayor uso dónde la biomedicina, por motivos económicos principalmente (de acceso por la población y de beneficio por parte de las empresas), no ha ejercido su influencia. La subordinación de ésta, le viene en cuanto que la medicina-occidental ha ido amparando algunas de ellas (homeopatía, osteopatía…), desestimando aquellas que no ha considerado científicas. Sea como fuere, la realidad demuestra la utilización de las mismas en los países desarrollados, esgrimiéndose causas como la insatisfacción de los usuarios hacia la biomedicina en aspectos como la comunicación y limitada capacidad de negociación de ésta o la limitación de respuesta de la biomedicina en enfermedades crónicas y de difícil curación (Perdiguero, 2004; Echevarría, 2010).

Incluido como una verdadera particularidad dentro del MAS, La Iglesia Evangélica de Filadelfia, se opone en gran medida al modelo tradicional (curanderismo-chamanismo) y contribuye indirectamente a apoyar el modelo científico centrado en la prevención y promoción de la salud. En su discurso ideológico, a la vez que refuerza el papel de la biomedicina, ayuda a "tratar" patologías sociales para las que la medicina científica no ofrece curación efectiva, (drogas, alcoholismo, SIDA, tabaquismo…), centrándose especialmente en el estigma social. La comunidad local de feligreses (de mayoría étnica gitana, con lo cual se refuerza esta etnicidad) con el Pastor a la cabeza, genera pautas y estrategias específicas de comportamiento que sirven de refuerzo para aquellos que se encuentran en esa situación, recuperando al individuo aislado socialmente (Otegui 2005; 2006). Debido a los procesos anteriores los terapeutas tradicionales han pasado a ser sustituidos por un nuevo grupo de terapeutas, los pastores evangélicos de la iglesia de Filadelfia (Ramírez, 2007; Campos, 2007).

C) Formas de atención de tipo Autoatención (MA).

Modelo estructural a todo grupo social y primer nivel real de atención, la autoatención se suele relacionar exclusivamente con la automedicación cuando en realidad ésta solo es una parte de ella. La utilización abusiva de medicamentos, será otra de las características que afectan al estado de salud de la comunidad gitana, pues es una población que hace mayor uso de los medicamentos que el conjunto de la población (Laparra et al,2011). Otro de los términos relacionados y confundidos con el proceso de autoatención, es el término "autocuidado" pero éste a diferencia del primero sería exclusivamente individualista, mientras que la autoatención tendrá un carácter básicamente grupal y

social. En el interior del grupo doméstico la mujer, en su papel de esposa/madre, como principal gestora de los cuidados (aspecto este muy vinculado en las sociedades populares, entre ellas la gitana), será la encargada de diagnosticar el padecimiento, de manejar indicadores diagnósticos y de establecer una evaluación de la gravedad o levedad del mismo. Pese a los cambios desarrollado alrededor del modelo "familista" en España (Morales, 2011) la esencia conceptual y funcional de familia se mantiene intacta dentro de la cultura gitana, del mismo modo que en cierta forma sucede en los modelos públicos de intervención social. La autoridad de género se reconoce y se ejerce en ámbitos diferentes; lo público está asociado al varón y lo privado a la mujer. La organización social gitana está fundamentada en la familia, siendo ésta institución clave y pilar básico de su comunidad, y el papel de la mujer está muy relacionado con su papel dentro de la misma.

Objetivos

Conocer las concepciones culturales que posee la comunidad gitana sobre los conceptos de salud, enfermedad y sus percepciones sobre la utilización de las diferentes formas de atención a la salud, así como las transacciones que se producen entre ellos

Metodología

La presencia y expansión de fuerzas políticas y económicas globales ha ido penetrando en muchas de las sociedades más pequeñas, cuya consecuencia directa ha sido la desaparición de prácticas y formas culturales y la transmutación de muchísimas otras, abocando en apariencia a una tendencia a una cultura global única y dominante (Ragin, 2007), además el impacto de las prácticas estandarizadoras de los sistemas públicos nacionales ha alterado irremediablemente los sistemas culturales de los grupos sociales minoritarios. Así pues para acercarnos al conocimiento de la cultura de esta minoría étnica, como es la gitana, consideramos que la metodología cualitativa, dentro del campo de la salud, permite conocer los contextos y los significados que los individuos y colectivos atribuyen a la experiencia de enfermar y al tránsito por distintas formas de atención, siendo capitales para entender la realidad social en la que los actores se inscriben, recogiendo con precisión la forma que éstos expresan su visión del mundo que les rodea (Palacios & Rico, 2014). El presente estudio exploratorio realizado en Murcia y Alcantarilla (Murcia), tiene una orientación de corte etnográfico, siendo el trabajo de campo elaborado mediante la realización de entrevistas semiestructuradas, individuales y grupales. Las aportaciones de los informantes se enmarcan dentro de cuatro entrevistas etiquetadas como E1, E2, E3 y E4, realizándose el trabajo de campo en un

periodo que abarcó desde Julio del 2013 hasta Noviembre de 2013. El análisis de contenido de las entrevistas y su posterior codificación temática en categorías, culminó en la elaboración de un Trabajo Final de Máster, presentado en la Universidad Católica San Antonio (UCAM) el día 2 de diciembre de 2014. Además es la base de un trabajo de tesis doctoral en curso.

Resultados-Discusión

Para los gitanos/as entrevistados los significados establecidos respecto a la salud quedan vinculados a la fortaleza. Estar sano es igual a estar fuerte. Estar sano cobra condición de posibilidad para la continuidad de las actividades cotidianas, así las mujeres vincula la salud a la realización de las tareas domésticas y los hombres principalmente refieren salud a las capacidades físicas, considerando la enfermedad como incapacidad. En este sentido la enfermedad aparece claramente distanciada de la salud y se concibe como un accidente, algo que imposibilita continuar la vida cotidiana.

> *"Entrevistador (E)- Para vosotras ¿Qué consideráis estar sano? ¿Qué es para vosotras la salud?*
> *Participante (P) - Que no te pase nada.*
> *P2- Que no te duela nada ¡ya está!! (E2).*

> *" P4- Mucho agobio, pues no estás bien. Tienes que cuidar a los críos, tienes que limpiar, tienes que hacer muchas cosas, y te agobias. Como no te encuentras bien pues estás muy agobiada. Mucho. (E3).*

> *"(E) (...) ¿Qué considera o significa para usted estar sano?*
> *P- Pues para mí, estar sano es estar activo para trabajar (...)." (E4).*

El modelo científico de atención sanitaria es el modelo dominante utilizado en la sociedad actual, y el mayoritariamente utilizado por la sociedad gitana, cuyas representación se personifica en las figuras centrales del médico y del farmacéutico, quedando soslayado en la literatura específica, el papel ejercido por los enfermeros dentro de las diferentes instituciones sanitarias. El distanciamiento institucionalizado entre médico y paciente queda también patente, en cuanto que el discurso utilizado en la transmisión de la información (Perdiguero, 2004; Echevarría, 2010), y los procesos burocráticos en las instituciones sanitarias, actúan a veces como barreras (más aún en personas mayores) instaurando en dicho "dialogo" las relaciones de hegemonía/ subalternidad de la lógica biomédica. El médico actuará como actor social intermediario entre el sistema y la población, siendo el encargado y responsable de la prescripción de pruebas analíticas, medicamentos, convertidos en ocasiones en elementos de control social (Foucault ,1976; Wacquant

,2010) visible por ejemplo en un exceso irracional de consumo de medicación ansiolítica (dentro de ese proceso de automedicación), que puede provocar o está provocando un nuevo tipo de adicción dentro de la sociedad mayoritaria en general, y la gitana en particular.

> *"(E)- Pero según me comenta ¿No le han dado la información de manera correcta?*
>
> *P1- No, no, no. Yo fui al otorrino… Me dijo:" ¿Ha pasado usted la terapia? ", "¿Qué terapia?" le dije.*
>
> *P2- No, no es eso. Si usted no me dice a mí tome este papel que es para llevarlo usted a tal sitio para que le den terapia, ¡yo no me entero! Si usted me da el papel, como yo no veo bien, ni lo leo. Yo lo cojo y pienso que ya me llamarán." (E4).*
>
> *"(E)-Y ¿Cuándo vais al médico?*
>
> *P1- Pues si mejoro ya no voy. Si mejoro no voy (Risas). Yo fui el otro día porque me mareo mucho. Un análisis de sangre y tómate estas pastillas. ¿Tú te has hecho el análisis de sangre? No. Se me ha quitado con las pastillas, pues ya no me he hecho na.*
>
> *"P1- (…) Mira que mal, me tomé el otro día unos Diazepanes que estaban pasaos." (E3).*
>
> *"P1- (…) como activo no estoy, porque estoy tomando tratamiento de tranquimacines" (E4).*
>
> *"(P)- Neurofen, Gelocatil, Dalsy, Ebastel Forte, Stpocol, Avamis…., y te puedo decir el funcionamiento de cada uno." (E1).*
>
> *"(E)-Y entre vosotras ¿Os recomendáis medicación?*
> *P4- No se debe, pero lo hacemos. (E3).*

La experiencia propia, o la de algún miembro de la familia que ya haya padecido alguna dolencia similar, será otra de los medios recurrentes para solventar esos padecimientos, siendo recurrentes las referencias a la automedicación. Existe una mayor confianza hacia los medicamentos de patente, motivo por el cual se suele recurrir con frecuencia a los ya conocidos, al consejo de los profesionales de farmacia, y si no se mejora se recurre de nuevo al médico. La automedicación (autoreceta) emerge como tratamiento principal del dolor siempre centrado en torno a una lógica, el conseguir la continuidad de las actividades productivas.

En referencia a la autoatención, dependiendo del tipo de padecimiento y del conocimiento que puedan tener las personas que ocupan el interior de cada espacio doméstico, los saberes sobre esta práctica dependerán de la experiencia, es decir, si ya se ha padecido la enfermedad con anterioridad o no. Las portadoras de estos conocimientos son principalmente madres y abuelas, que transmiten estos de generación en generación, lógicamente con ciertas transformaciones. Como hemos

observado con el paso del tiempo, éstas modificaciones se han basado en la complementación de dos modelos principales, el de la medicina oficial de eje científico y el modelo medico religioso de la Iglesia Evangélica. Dichos modelos se irán articulando, ejerciendo una presión hegemónica sobre los modelos tradicionales como sucede en el caso de los remedios caseros y posibles rezos para enfermedades "populares" (no científicas). Las actividades del cuidado (como en la mayoría de las culturas) son realizadas fundamentalmente por las mujeres, en tanto que la mujer de mayor edad es la que tiene mayor conocimiento sobre los saberes tradicionales de atención a la salud y a la enfermedad, y en la aplicación de los cuidados, generando transacciones empíricas de conocimiento intergeneracional. Sobre el cuidado de familiares, una vez más las mujeres de la familia suelen ser las que cuidan al enfermo, ancianos o personas disminuidas. Estas personas son cuidadas en el interior del grupo doméstico siendo aceptados, respetados y cuidados, no utilizándose residencias geriátricas para el cuidado de sus ancianos.

> *"P 1- Yo no quería que se quedaran mis hermanas (durante el ingreso), porque yo me encontraba bien, yo me podía valer por mi misma. Cuando es algo grave necesitas ayuda, pero yo me encontraba bien.*
> *P2- Somos muy uníos para esas cosas (E2)".*

> *"(E)-¿Y alguna vez se ha planteado la posibilidad de contratar a una persona para hacer el trabajo de cuidador?*
> *P1- No, somos muchos.*
> *P2- No, nunca.*
> *P3- No, no, no ha hecho falta, si hemos estado todos y todas." (E3).*

La medicina tradicional queda categorizada como una cosa de "*antes",* de "*gitanas antiguas"*, excluida ahora por la implementación de los preceptos evangélicos. La medicina tradicional (popular), se ha convertido en algo tabú para lo "*moderno",* y prohibido o *"brujería"* dentro de la comunidad gitana evangelista. Ya no se reza (a esos entes o espíritus) ahora es Dios quien cura. Esta fractura temporal ha generado que cada vez se hable menos de los procesos curativos tradicionales, generándose una pérdida de conocimientos pese a quedar ciertos reductos de conocimiento en las personas de mayor edad, principalmente mujeres. Las formas de curación de las denominadas enfermedades tradicionales son ahora resignificadas o renombradas por la medicina moderna bajo otros apelativos.

> *"(E)-Entonces ¿Remedios caseros pocos?*
> *P4- Sí, sí, quizá la gente mayor" (E3).*

> *"P1 (...) Mi abuela antes rezaba la tristeza que ahora se llama Apatitis, y que se moría la gente y no sabían que era. Bueno lo sabían los médicos. Ahora han sacao que era la Apatitis, la Atericia, pero antes era la tristeza (...)."(E4).*

"P2- Sí, sí. Si tú tenías un dolor de barriga, un empacho yo te lo quitaba. Si venías con el crío medio muerto, yo te lo sanaba el" mal de ojo." (E4).

"P1- Eso no lo hacemos.
P 2- Estamos con Dios.
P11- Eso se lo queda Dios.
P2- Eso es brujería, brujería. A mis hijos de pequeños les ha rezado el "mal de ojo". Sí, así es. Pero yo ahora estoy con Dios, y ya está." (E2).

Conclusión

Dentro del colectivo gitano, se ponen en juego criterios y prácticas de prevención utilizando varias formas de atención, en virtud de las necesidades y características del padecimiento. Los gitanos, como actores sociales y usuarios dentro del ámbito sanitario institucionalizado, mantienen una interacción constante con el mismo y sus representantes. El uso de terminología científica aplicada a enfermedades, pruebas, diagnósticos y tratamientos ha quedado interiorizado en su léxico, con limitaciones en las personas de mayor edad. Destacar a la mujer gitana como principal representante y gestora de autocuidados. La automedicación se presenta como medida inicial adoptada para paliar los padecimientos causados por la enfermedad, siendo el ámbito familiar y el entorno más cercano las referencias iniciales en el inicio del tratamiento. Destacamos el potencial interés de investigar sobre la Iglesia Evangélica como sistema médico, y sobre los procesos de cambio provocados por ésta en los procesos de salud/enfermedad/atención. Así destacamos la importancia de profundizar sobre el conocimiento de la articulación cultural que hacen de la medicina tradicional dicha comunidad y como enfrentan los diagnósticos, formas de prevención y tratamientos de las enfermedades y padecimientos en los desde esta perspectiva, pues es corpus vivo y manifiesto en los grupos de población mayoritaria y en la población gitana.

Bibliografía

Abajo, J.E. (2010). La ciudadanía denegada, a pesar de la ley: Europeos gitanos del siglo XXI. *Educar (nos)*, (51), 7-14.

Campos, B. (2007b). La Salud en comunidad gitana. En M. Laparra, *Situación social y tendencias de cambio en la Comunidad Gitana* (pp.129-151). Pamplona: Universidád Publica de Navarra.

Echevarría Pérez, P. (2010). Formas de integración, mecanismos de articulación y conflictos derivados de la introducción de terapias complementarias en España. *Index de Enfermería*, *19*(2-3), 101-105.

Kleiman, A. (1980). *Patiens and Healers in the Context of Culture*. University of California Press. Berkeley.

La Parra, D. (2009). *Hacia la equidad en salud: Estudio comparativo de las encuestas nacionales de salud a población gitana y población general de España, 2006*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social & Fundación Secretariado Gitano.

Laparra, M., Arza, J., Fernández, A., García, A., Iturbide, R., López de la Nieta, M., & et al. (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la encuesta del CIS a hogares de Población Gitana.* Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

López-Aranguren, E. (2005). *Problemas sociales: desigualdad, pobreza, Exclusión Social*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Menéndez, E. (1992). Modelo hegemónico, modelo alternativo subordinado, modelo de autoatención. Caracteres estructurales. En R., Campos Navarro. *La antropología médica en México* (pp.97-114). México: Instituto Mora/Universidad Autónoma Metropolitana

Menéndez, E. (1998). Estilos de vida, riesgos y construcción social. Conceptos similares y significados diferentes. *Estudios sociológicos.* 46,37-67.

Morales, I (2011). *Análisis de la influencia de la Inmigración en la configuración de los cuidados informales y sistemas de autoatención en Murcia*. (Tesis Doctoral). Universidad Católica San Antonio, Murcia.

Otegui, R. (2005). "Una cosa fea": VIH-SIDA y sistema de género entre los gitanos españoles. *Revista de Antropología Social*, 14, 145-172.

Otegui, R. (2006). Virus, bichos y drogas. *Desacatos*, (20), 53-76.

Palacios, J. & Rico, J.I. (2014).Algunas aproximaciones al uso de la metodología cualitativa en el espacio socio-sanitario: las narrativas como herramienta. En Valero E., J. Rico J.I. (eds) *Terapia ocupacional. Nuevos retos en geriatría y gerontología* (pp. 97-120). Murcia: Morphos

Perdigurero, E. (2004). El fenómeno del pluralismo asistencial: una realidad por investigar. *Gaceta Sanitaria*, *18*, 140-145.

Ragin, C. (2007). *La construcción de la investigación social: introducción a los métodos y su diversidad*. Bogota: Siglo del Hombre.

Ramírez, S. (2007). *Entre calles estrechas. Gitanos: prácticas y saberes médicos.* Barcelona: Ediciones Bellaterra.

San Román, T. (1994). *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los Gitanos*. Madrid: Alianza.

San Román, T. (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía.* Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universität Autónoma de Barcelona.

Wacquant, L. J. (2010). *Castigar a los pobres: el gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Barcelona: Gedisa.

.

CAPÍTULO 45

CON TAPER A LA ESCUELA. APOYO ESPECÍFICO PARA LA SEGURIDAD ALIMENTARIA

María Paloma Mallol Goytre; Juana Romero Cruz; Ángeles Martínez Hernández; Rosario María Bueno Borrego; Emilio José García Peinado; Emilio López Cobos

pataloma@hotmail.com

Introducción

El objetivo de la Salud pública es prevenir los problemas de salud, utilizando herramientas talescomo la Educación para la salud.

La salud de las personas está directamente relacionada con unas correctas Normas de Higiene y Seguridad Alimentaria que se ocupa de que los alimentos no supongan un riesgo para la salud y que sean saludables.

En la actualidad, con el fin de reducir los gastos dada la situación económica, muchos padres prefieren optar por preparar en casa la comida para sus hijos y que ellos se la lleven en fiambreras, con el consiguiente ahorro al no tener que pagar el comedor, lo que es posible que aumente el riesgo de intoxicaciones alimentarias. De ahí que sea fundamental que se cumplan unas mínimas condiciones de Seguridad Alimentaria sobre todo teniendo en cuenta el grupo vulnerable al que va dirigido.

En España es una práctica común, que se permite o no dependiendo de las Comunidades Autónomas. En la zona del Distrito Poniente Almeriense esta práctica se realiza sobre todo en guarderías privadas y algunos colegios privados concertados o no que así lo han decidido, donde las familias preparan los purés de los bebés.

Objetivos

Se plantea como objetivo de este trabajo la realización de un folleto informativo dedicado a padres y colegios, donde se ha optado por esta práctica informando de que:

1.- Que son intoxicaciones alimentarias y principales enfermedades transmitidas por los alimentos.

2.-Condiciones Básicas Higiénico Sanitarias tanto en casa como en el colegio,

3.-Apoyar la seguridad alimentaria

Material y método

Se ha diseñado un folleto informativo donde se alerta de las posibles intoxicaciones alimentarias, se informa de las condiciones Básicas Higiénico Sanitarias tanto en casa como en el colegio, y así apoyar la Seguridad Alimentaria.

El folleto se distribuye por guarderías, colegios, asociaciones de padres, y otros lugares como médicos de familia y pediatras en los centros de salud.

El folleto informativo propuesto incluye información básica de Seguridad Alimentaria dirigida tanto a padres como a colegios. Describe qué son intoxicaciones alimentarias, las principales enfermedades transmitidas por los alimentos, se instruye sobre cómo prevenirlas e informa sobre Buenas prácticas de compra, buenas prácticas de manipulación, recipientes seguros, mantenimiento de la cadena de frio, conservación comida en el colegio y recalentamiento.

La enfermedad transmitida por alimentos (ETA) ocurre cuando uno ingiere alimento o agua que contiene bacterias, parásitos, virus o las toxinas producidos por estos microorganismos, puede afectar a una persona o a un grupo de personas que hayan ingerido todos el mismo alimento. Es más común después de consumirlos al aire libre, comedores escolares, grandes reuniones sociales o restaurantes y la gravedad de la misma depende del grado de contaminación del alimento, del tipo de contaminante y de la población afectada (mayor en niños, enfermos crónicos y ancianos).

Para que exista una intoxicación deben darse dos factores:

- Que el alimento se contamine por microorganismos patógenos.
- Que se multiplique en el alimento hasta alcanzar niveles de producir enfermedad.

Los agentes causales mas comunes son:

Salmonella

Tiempo de incubacion 6-72, generalmente 12 a 36. Sintomas: Diarrea dolor abdominal, dolor, fiebre, Pueden contaminar huevos, carne de ave, leche y productos lácteos y pescados (estos últimos en menor medida).

Stafilococcus Aureus

Tiempo de incubacion de 1 a 6 horas (generalmente de 2 a 4). Sintomas: Nauseas, vomitos, dolor abdominal, debilidad, deshidratacion y temperatura inferior a la normal. Alimentos listos para su consumo como ensaladas de jamón, huevo, atún y pollo, productos de pastelería (rellenos de crema, tartas de crema y éclairs de chocolate), sándwiches, y otras fuentes que incluyen la leche y los productos lácteos, además de la carne de res y de ave, los huevos y otros productos derivados.

Clostridium perfringes

Tiempo de incubacion de 8 a 22 horas (gerneralmente 12 a 28), Sintomas: Diarrea, dolor abdominal y raramente vomitos. Carne de res, aves y jugos de las carnes, la contaminacion sucede cuando se preparan alimentos en grandes cantidades y luego se mantienen calientes durante un largo tiempo antes de servirlos.

Clostridium botulinum

Tiempo de incubacion de 12 a 96 horas (generalmente 18 a 36). Sintomas: Vertigos, dolor de cabeza, cansancio, y vision doble, acompañado todo ello de sequedad de boca y garganta, seguido de incapacidad de hablar por paralisisis de los musculos de la garganta. Puede sobrevenir el fallecimiento por paralisis de los centros respiratorios, tambien puede producir diarrea aguda y a veces vomitos. Fuentes de contaminación : miel, frutas y verduras envasadas caseras, jarabe de maíz, alimentos envasados caseros con bajo contenido ácido, alimentos comerciales envasados incorrectamente, pescado fermentado o envasado casero, aceites de hierbas, patatas al horno cocidas en papel de aluminio, salsas de queso, ajo en botella, alimentos que se mantienen tibios durante largos períodos de tiempo.

Bacillus cereus

Tiempo de incubacion de 6 a 16 horas (generalmente 1 a 6). Sintomas: Ataques agudos de nauseas y vomitos, con algo de diarrea.

Echerichia coli

Tiempo de incubacion de 12 a 72 horas (generalmente 12 a 24). Sintomas: Dolor abdominal vomitos y diarrea, que puede provocar deshidratacion y fiebre. En la carne de vacuno , los productos cárnicos de vacuno (hamburguesas, carne picada,...) que hayan sido poco cocinados.

Vibrius paraahemolitycus

Tiempo de incubacion de 12 a 24 horas. Sintomas: Dolor abdominal, fiebre, vomitos, y diarrea, que despues puede presentar sangre y moco en las heces. Por consumir maricos crudos o poco cocidos.

Campylobacter

Tiempo de incubacion de 72 a 120 horas. Sintomas: Fiebre, seguida de diarrea persistente, con heces de olor fetido y frecuentemente teñidas de bilis. Diarrea. Presente en carne poco cocinada, sobre todo la de aves de corral y frutas contaminadas.

Listeria

Tiempo de incubacion de 3 a 70 dias. Sintomas : Fiebre, rigidez en el cuello, confusión, debilidad, vómitos, a veces precedidos por diarrea. Carnes de fiambre listas para consumir, Patés refrigerados o pastas untables a base de carne, leche y productos lácteos no pasteurizados (crudos), queso fresco, Feta, Brie y Camembert, marisco ahumado refrigerado y brotes crudos. Se multiplican a temperaturas de refrigeración. En el caso de embarazadas, niños, personas mayores e inmunodeprimidos, puede albergar complicaciones serias.

Norovirus

Tiempo de incubacion de 72 a 120 horas. Sintomas Sintomas vómitos. Es muy contagioso. Pueden contaminar alimentos por manipulaciones y pueden encontrarse en moluscos poco cocinados.

Se previenen las intoxicaciones alimentarias protegiendo los alimentos de la contaminación, impidiendo que las bacterias se multipliquen y destruyendo las bacterias presentes en los alimentos.

Para conseguir la Seguridad Alimentaria se dan unas pautas en el folleto informativo que incluyen desde la compra del alimento, almacenamiento en casa, elaboración, transporte al colegio y mantenimiento en el mismo.

Planifica la comida: Conseguirás un menú saludable. Compra en lugares de confianza (con buena higiene de las instalaciones, expositores, congeladores, frigoríficos y con correcta manipulación profesionales) productos de temporada, ten en cuenta tu capacidad de conservación de los alimentos, tiempo disponible y escoge envases adaptados al consumo que tengas que hacer,

En la compra lee el etiquetado: sobre todo consumo preferente, caducidad, listado de ingredientes y si tiene “información para alérgicos”.

Mantén un orden, compra primero los perecederos, luego los frescos y al final los congelados. Los más pesados en el fondo, no rompas la cadena de frío (bolsas isotermas), ten cuidado con las verduras y frutas con tierra y presta atención a los productos que puedan gotear (carnes, pescados) y no mezclemos con productos de limpieza.

En casa la despensa debe de estar aireada, ordenada y limpia, se guardan los alimentos no perecederos y deben almacenarse según indique la etiqueta, con adecuada rotación de productos, nunca alimentos en el suelo, rechazando vegetales que han echado raíces y los alimentos con los envases, bricks o latas abollados sucios o defectuosos y siempre alejados de productos de limpieza y de alimentación animal. **Nunca** rellene envases de alimentos con productos de limpieza.

Almacene alimentos para que haya buena circulación del frío dentro del frigorífico. Cada alimento tiene su sitio, las sobras de latas cámbielas de envase y separados alimentos crudos de los ya preparados. Todos tapados excepto las frutas y verduras. No laves los huevos antes de meterlos en el frigorífico.

Antes de manipular mantén una adecuada limpieza, diferenciando limpieza (quitar la suciedad y restos groseros) de desinfección (eliminar en parte el número de bacterias que se encuentran en un determinado ambiente o superficie), es necesario desinfectar todo lo que está en contacto directo con los alimentos, cambiar a menudo bayetas, estropajos y paños de cocina y lavarlos sumergiéndolos en agua caliente con detergente y luego lejía. Lavarse las manos 20 segundos antes de empezar a preparar la comida, antes de comer, cada vez que tosas, estornudes, vayas al lavabo o toques la basura o animales domésticos y todas las veces que sean necesarias. Hazlo durante el preparado de cada alimento y después de haber tocado los jugos producidos por pescados, huevos y carnes crudas.

Es importante mantener limpios cuchillos y las tablas para cortar, lavar todos los productos antes de pelarlos, cortarlos y prepararlos para cocerlos y consumirlos. Las frutas y hortalizas frescas, lávalas con un buen chorro de agua del grifo y si es necesario dales con un cepillo, y la verdura cruda sumérgela 5 minutos en agua potable con 5 gotas por cada litro de agua. La lejía "APTA PARA DESINFECCION DE AGUA DE BEBIDA. Si hay celiacos o alérgicos alimentarios en casa primero cocine su comida, limpie y luego cocine la del resto.

Cocina bien los alimentos para que no queden partes crudas o poco hechas. El interior debe llegar a 70ºC y evita preparar comidas poco hechas con pescados, mariscos o salsas con huevo crudo.

Usa diferentes superficies para manipular crudos y cocinados, no rompas el huevo en el borde del recipiente donde los vayas a batir, ni sirvas la tortilla en el mismo plato con el que le has dado la vuelta ni separes las claras de las yemas con la cáscara del huevo. Enfría y almacena en refrigeración lo más pronto posible la comida, preferiblemente por debajo de 5° C. La descongelación ha de hacerse **dentro de la nevera.**

Almacena en un recipiente seguro, fíjate en el etiquetado del recipiente, tiene que aparecer el símbolo de la copa y el tenedor o indicar "para contacto con alimentos". También es importante que compruebes y sigas las instrucciones de uso que permitan su correcta utilización, por ejemplo, si aparece el símbolo de un microondas significa que es apto para este uso. La comida tiene que guardarse tapada.

Mantén la cadena de frio, la comida debe estar en el frigorífico hasta última hora. **Transpórtala** en una neverita portátil, y utiliza mejor acumuladores de frío y el transporte debe de ser lo más rápido posible.

Guarda la comida rápidamente en el frigorífico del colegio, controlando que la temperatura este por debajo de 5ºC y conservarse en estas condiciones hasta última hora..

Caliéntala de forma uniforme, asegúrate de calentarla a más de 75ºC. Cubre los alimentos, remuévelos y gíralos para calentarlos de manera uniforme. Usa un recipiente adecuado y cuidado con los alérgicos y las contaminaciones cruzadas. Tira lo que no se consuma.

Discusión

Siendo la crisis en nuestro país un fenómeno real que supedita la forma de alimentación escolar es de esperar tomar medidas para evitar intoxicaciones alimentarias sobre todo teniendo en cuenta la población vulnerable a la que va dirigida y hacer partícipe a los padres y colegios de la importancia de seguir determinadas pautas para conseguir la seguridad alimentaria. Con este objetivo habría que divulgar una información fidedigna a padres y colegios. Para alcanzar este objetivo proponemos repartir folletos en los lugares de mayor afluencia de estas personas como guarderías, colegios, asociaciones de padres, y otros lugares como pediatras en los centros de salud.

Conclusiones

Las actuaciones de educación para la salud, están enfocadas para que los ciudadanos sean partícipes en la gestión de su salud**.**

La Planificación de diversas actividades educativas a los padres y colegios es eficaz para educar hábitos y etilos de vida saludables.

Los padres y colegios se informan de cómo asegurar que las comidas por ellos preparadas son seguras y que dicha seguridad alimentaria comprende desde sus casas hasta el momento de ser consumidas.

Mejora la satisfacción de los padres, al considerar que participan de forma activa en la salud de sus hijos, facilitando su colaboración con los colegios y minimizando los problemas de salud pública que conlleva las malas prácticas higiénicas sanitarias.

La seguridad alimentaria está al alcance de todos siguiendo unas pautas básicas que comprenden desde la compra de alimentos, manipulación, transporte al colegio, conservación y recalentamiento

Se realiza una colaboración entre padres y colegios para conseguir un objetivo en común, que es la seguridad alimentaria.

CAPÍTULO 46

ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LAS CHUCHERIAS EN EL DISTRITO PONIENTE DE ALMERIA

María Paloma Mallol-Goytre; Juana Romero-Cruz; Ángeles Martínez-Hernández; Rosario María Bueno-Borrego; Emilio José García-Peinado; Emilio López-Cobos

pataloma@hotmail.com

Introducción

Las chucherías (golosinas, gusanitos...) son productos elaborados a base de azúcares, harinas, grasas, aditivos. Por su colorido, forma y sabor, son muy atractivas para los niños que son sus principales consumidores.

Nacen a raíz de la necesidad de encontrar un alimento ligero para largos viajes y que proporcionase energía. Los primeros dulces, fueron creados con pulpas de frutas, cereales y miel.

Antes de Cristo, los viajeros preparaban una pasta dulce y jugosa con pulpa de fruta y cereales pulverizados y los antiguos egipcios preparaban mezclando miel y fruta, y moldeándolos de muy diversas formas. Es de la India de donde procede el descubrimiento de usar azúcar para elaborarlos, al ser allí donde se produjo por primera vez azúcar sólido. Se conoció en Europa por Alejandro Magno quien la introdujo despues de la invasión de Persia.

Fueron los árabes quienes plantaron en la zona mediterránea de España la caña de azúcar. El nombre de caramelo procede del descubrimiento de la caña de azúcar, también llamada "caña de miel" que en latín la denominaban "canna melis" y que finalmente dará lugar a "**caramelo**". Con la caña de miel se desarrollaron nuevas y mejores técnicas de elaboración de **chuches**.

Fue en el siglo XVII cuando se popularizó su plantación y la extracción del azúcar de caña, de esta época son también los grajeados, caramelos cubiertos de azúcar o de chocolate y rellenos con frutos secos, crocantes, pasas… A estas grageas se les añadía aromas de fresa, violeta o almizcle y se les daba diversos colores, para que llamasen la atención.

En 1850 Estados Unidos comenzó la producción industrial de caramelos transformado a la comida y las golosinas en un elemento de globalización y exportando al resto del mundo golosinas dulces o saladas y bebidas gaseosas. En España no hacen su aparición hasta 1930.

El origen de los snacks salados se remonta al año 1953 cuando un quisquilloso chef decidió darle una lección a un cliente que reclamo que sus patatas laminadas no estaban lo suficiente finas. Las

corto en láminas finas y las sumergió en aceite hirviendo hasta que adquirieron una textura crujiente de color dorado. Un tiempo más tarde, en los años 30 se inventaron los aperitivos de maíz tipo gancho, snacks de maíz inflado elaborados mediante un proceso de extrusión que convierte el maíz molido muy fino en suaves y ligeros snacks.

El etiquetado de alimentos es el principal medio de comunicación entre los productores de alimentos y los consumidores finales, su objetivo es garantizar una información completa sobre el contenido y la composición de dichos productos. (Reglamento (UE) nº 1169/2011: información alimentaria facilitada al consumidor).

El etiquetado nutricional permite conocer cuáles son los nutrientes y en qué cantidad, de un determinado producto. Tiene que ofrecer al consumidor información adecuada, por lo que debe ser claro y sencillo, a partir de diciembre de 2016, según el Reglamento 1169/2011 será obligatorio declarar en España en el etiquetado de los alimentos el Valor energético, grasas, grasas saturadas, hidratos de carbono, azúcares, proteínas y sal. Esta información debe aparecer en el mismo campo visual y deberá realizarse "por 100 g o por 100 ml", lo que permitirá la comparación entre productos.

Las etiquetas son la clave para que los consumidores puedan elegir libremente. Los consumidores tienen que saber qué hay en los alimentos que compran, sobre todo si son personas con problemas de intolerancias y alergias, que deben asegurarse de que el producto que están adquiriendo no les va a acarrear ninguna consecuencia desagradable e incluso grave en la salud. Hay que informar de todo ingrediente que figure en la lista de sustancias que causan alergias, y se utilice en la fabricación de un alimento o siga estando presente en el producto acabado.(Real Decreto 2220/2004, que modifica el anterior Real Decreto 1334/1999, y la Directiva 2006/142).

Los azucares es la sacarosa obtenida de la caña de azúcar o de la remolacha sometidas a procesos de refinación mediante pasos repetidos de lavado, cocción, centrifugado, filtrado y secado. Debido a su estructura simple elevan los niveles de glucosa en sangre más rápidamente que los complejos, provocando picos peligrosos al evitar los pasos enzimáticos de digestión y degradación. El aumento de la carga glicémica dietética, lleva a la resistencia a la insulina, disfunción de las células β y diabetes. También por el mecanismo conocido como glucotoxicidad (Daño a la célula beta producido por la exposición prolongada a hiperglucemia), provoca Obesidad por el desvío en su uso como fuente de energía más accesible y caries dental, pues a mayor consumo existe claramente una tasa más alta de caries dental y no hay límite minino sano de consumo de azúcares refinados.

Grasas saturadas son aquellas en la cual predominan los ácidos grasos saturados (sin ningún doble enlace). Suelen ser sólidas a temperatura ambiente, se encuentran en alimentos de origen animal como carnes, embutidos, leche y sus derivados, así como en aceites de origen vegetal (aceites de coco o de palma). Un elevado consumo de este tipo de grasa se relaciona con mayor incidencia de enfermedades cardiovasculares pues su consumo favorece un aumento de los niveles de colesterol en sangre, LDL colesterol (colesterol malo).

La sal común o cloruro sódico (ClNa) es un compuesto químico formado por cloro (Cl) y sodio (Na). Están presentes de modo natural en los alimentos, generalmente se presentan de modo simultáneo, desde el punto de vista nutricional, de los dos componentes de la sal, el sodio es más relevante pues es el que tiene una relación más directa con la salud. 1 g de sal tiene 0.4 g de sodio y 1 g de sodio equivale a 2.5 g de sal. Las fuentes de sodio son la sal que añadimos a los alimentos, el sodio que contienen los alimentos de forma natural (carnes, leche) y los alimentos con sal añadida como por ejemplo las conservas, los embutidos, quesos, encurtidos, salazones, platos precocinados, aperitivos salados, etc. La sal es el conservante alimentario más antiguo y en determinados periodos de la historia, su uso ha permitido la supervivencia de una gran parte de la población mundial. Era tal su valor, que incluso se utilizó como moneda de cambio de ahí el término "salario". La sal y otros condimentos que contienen sodio, tienen la capacidad de aportar sabor salado y de potenciar otros sabores presentes en el alimento, de ahí su importancia en la gastronomía. Este alto poder potenciador de los sabores, hace que esté presente en una gran variedad de alimentos, incluso en algunos que no tienen sabor salado como los cereales de desayuno y algunos dulces y bebidas. Se usa como desecador de pescados o carnes por su alta capacidad de retener agua, en el jamón curado, los embutidos y las salazones de pescado como los arenques o el bacalao, El sodio sobrante se elimina por el riñón y una pequeña parte por el sudor. El consumo excesivo y habitual de alimentos que aportan sal a la dieta se ha relacionado con algunos problemas para la salud como la hipertensión arterial entre otros.

Un aditivo toda sustancia sustancia que no se consume normalmente como alimento en sí misma, ni se use como ingrediente característico de los alimentos, tenga o no valor nutritivo, y cuya adición intencionada-con un propósito tecnológicos a un alimento durante su (incluidos los organolépticos) en sus fases de fabricación, transformación, preparación, tratamiento, envasado, transporte o almacenamiento, tenga por efecto o quepa razonablemente prever que tenga por efecto que el propio aditivo o sus subproductos se conviertan directa o indirectamente en un componente del alimento.

Los aditivos deben estar etiquetados con el nombre y el numero E o una denominación de venta que incluya el nombre y el numero E de cada aditivo alimentario (Reglamento 1169/2011) sobre información alimentaria facilitada al consumidor, deberán designarse mediante la denominación de la categoría o clases funcionales a las que pertenecen, seguida por su denominación específica, o si procede, por el numero E.

La letra E aparece en primer lugar seguida de tres o cuatro dígitos, el primero designa la categoría del aditivo (colorantes E 1-XX, conservadores E-2XX, antioxidantes E-3XX, estabilizantes, emulgentes, espesantes, gelificantes, y humectantes E-4XX, acidulantes correctores de la acidez, anti aglomerantes E-5XX, potenciadores del sabor E-6XX, edulcorantes, agentes de recubrimiento, gases E-9XX, miscelánea E-10XX-13XX y almidones modificados E-14XX.

Los aromas son productos no destinados al consumo como tales y que se añaden a los alimentos para darles un olor o sabor o para modificarlos. Tienen una regulación Normativa propia.

Algunos edulcorantes (Anexo III del Reglamento 1169/2011) y colorantes (Anexo V del Reglamento 1333/2008) deben llevar en su etiquetado menciones específicas que deben incluirse cuando estos son añadidos. Edulcorantes como el Sorbitol, Manitol, Manitoles, Lactitol, Xilitol, Eritritol "un consumo excesivo puede producir efectos laxantes si su presencia es mayor al 10%" , el Aspartamo "contiene fuente de fenil alanina", colorantes como Rojo cochinilla E 124, Rojo allura E129, Carmoisina E122, Tartracina E102, Amarillo de Quinoleina E104, Amarillo anaranjado E 110 "puede tener efectos negativos sobre la actividad y la atención de los niños", conservantes como los Sulfitos "contiene sulfitos".

Los colorantes son sustancias que dan color a un alimento o le devuelve su color original, pueden ser componentes naturales de los alimentos y de otras fuentes naturales que normalmente no se consumen, ni se emplean como ingredientes característicos de los alimentos. Su función es hacer atractivo al alimento e identificable.

Reguladores de la acidez de los alimentos, se utilizan para modificar o controlar la acidez, neutralidad o alcalinidad y mantenerla a un nivel adecuado para el procesado, sabor y seguridad alimentaria.

Los conservantes son sustancias que prolongan la vida útil del alimento protegiéndolos del deterioro causado por microorganismos o que protegen del crecimiento de microorganismos patógenos.

Objetivos

Exponer los diferentes tipos de chucherías existentes en el Distrito Poniente de Almería.
Conocer si los productos estudiados aportan suficiente información en sus etiquetas
Describir las composiciones de este tipo de alimentos.
Determinar sus posibles efectos en la salud.

Material y método

Se ha realizado una revisión de las chucherías encontradas en la zona del Distrito Poniente de Almería, la recopilación se ha realizado mediante visita a los establecimientos minoristas, se ha revisado el etiquetado nutricional de estos productos y se ha consultado literatura especializada encontrada en la base de datos PUBMED.

Resultados

Se han estudiado 116 productos, de entre ellos podemos diferenciar dos tipos: dulces (gominolas, caramelos) y salados (snacks tipo gusanitos).
Del total de productos analizados un 16% de los dulces y un 1.6% de los salados no contienen los datos de la Información Nutricional que tendrán que declararse de forma obligatoria en España a partir de diciembre de 2016, según el Reglamento 1169/2011.
Tras el estudio del etiquetado nutricional se observa que el valor medio del contenido energético de los de los dulces que es 350kcal/100g, de Hidratos de Carbono son 78 de los cuales Azucares 67,4 y de los salados es 488kcal/100g, sal 1,57, grasas 23,7 de las cuales saturadas 7,8g/100.
El contenido en proteínas es de los dulces un 0.96% y en los salados un 5,37%.
Un 40% de los productos dulces y 68% de los salados contienen alérgenos (leche, soja, trigo y frutos secos) y están debidamente etiquetados.
En cuanto a los aditivos más utilizados los más empleados son los aromas, los colorantes, reguladores de la acidez y en tercer lugar los conservantes.
Un 25% de los productos dulces y un 11% de los productos salados no especifican en el etiquetado el tipo de aditivo que contiene al tener solo la leyenda “contiene aromas”.
En los dulces los aditivos más utilizados son aromas seguido de los colorantes (en mayor cantidad colorante cochinilla E120, y a veces rojo allura AC E129 y Azorruina o Carmoisina E122), acidulantes (E 330 ácido cítrico), edulcorantes (Glicerol E422 y a veces Sorbitol E420 y aspartamo E951) y antioxidantes (Butilhidoxianisol BHT).

En los salados los aditivos más utilizado son los aromas, seguidos por potenciadores del sabor (glutamato sódico E621, eosinato 631, guanilato E627 y ribo nucleótidos sólidos E 635) acidulantes o modificadores del PH (ácido cítrico E 330) y edulcorantes (aspartamo E951 y sacarina E 954).

Al analizar los posibles efectos en salud nos encontramos que son alimentos poco nutritivos, con bajo contenido en proteínas y alto contenido en hidratos de carbono, grasas y sal.

Por el elevado contenido de grasas saturadas tanto de las chucherías dulces como saladas se pueden considerar como hipercolesterolemicas.

Son cariogénicos al tener los dulces estructura gomosa y azucares refinados.

Pueden favorecer la obesidad infantil por su elevado valor energético y contenido en azucares, grasas y sal.

Colorante cochinilla E120, puede producir hiperactividad en niños, asma, eczemas e insomnio.

Colorante rojo allura AC E129, es un colorante azoico por lo que puede provocar intolerancias en personas alérgicas al ácido salicílico, puede producir hiperactividad en niños, asma, eczemas e insomnio.

Azorruina o Carmoisina E122) es un colorante azoico por lo que puede provocar intolerancias en personas alérgicas al ácido salicílico, puede producir hiperactividad en niños, asma, eczemas e insomnio.

El ácido cítrico E 330 puede ocasionar, cuando su consumo es excesivo y en sujetos predispuestos, caries, irritación local y urticaria.

Sorbitol E420 En bajas dosis puede producir flatulencias, diarrea, y puede agravar el síndrome del intestino irritable. No indicado en niños,

Aspartamo E951 es una fuente de fenil alanina importante para las personas con fenil cetonuria.

Butilhidoxianisol BHT E321 puede producir en grandes dosis hiperactividad asma, urticaria e insomnio, aumento del colesterol en sangre, problemas metabólicos en hígado.

El glutamato monosódico E621 puede ocasionar alergia, urticaria, angioedema, síndrome del restaurante chino y no está indicado en bebés.

Discusión

Está muy extendida en España el consumo de este tipo de alimentos en niños, como costumbre se ofrecen como premio o en cumpleaños, y su consumo generalmente es fura del horario de comidas, produciendo un efecto saciante evitando que el niño realice una dieta equilibrada. Se constata que

por su composición su consumo influye sobre la salud de este grupo vulnerable tanto a corto como a largo plazo. Son cariogénicos, pueden favorecer la hipercolesteronemia y la obesidad infantil por su elevado valor energético y contenido en azucares, grasas totales, grasas trans y sal, producir alergias importantes, asma, hiperactividad e insomnio. Con este estudio queremos hacer partícipes a padres y familiares de las repercusiones en salud que pueden tener este tipo de alimentos tanto si son tomadas de forma esporádica o como de forma continuada.

Conclusiones

En la actualidad son innecesarias para una buena alimentación, su compra se realiza por impulso y consumo entre horas lo que puede afectar al seguimiento de una dieta equilibrada.

Es muy importante la lectura de las etiquetas de los alimentos para evitar problemas de salud.

Los niños son los mayores consumidores de estos productos, sin embargo sus etiquetados nutricionales están referido a adultos, lo que podría producir sobredosis de determinados componentes con el consecuente agravamiento de los efectos secundario de los mismos.

Es necesario realizar políticas preventivas encaminadas a disminuir el consumo por parte de los niños de este tipo de alimento, como aumentar la distancia con los colegios de los minoristas de este tipo, prohibir su venta en cantinas escolares, aumentar impuestos de este tipo de productos, y realizar intervenciones educativas en padres e hijos encaminadas a la formación en el etiquetado nutricional y para modificar determinados hábitos de compra como por ejemplo su compra como premio.

CAPÍTULO 47

EVALUACIÓN DE LA EXPOSICIÓN A PRODUCTOS BIOCIDAS EN LAS AULAS

Rosario Mª Bueno Borrego; Emilio García Peinado; Emilio López Cobos; Paloma Mallol Goytre; Juana Romero Cruz; Ángeles Martínez Hernández

Introducción

Actualmente cada vez se presta especial atención a los efectos generados por la exposición circunstancial e inadvertida a los plaguicidas en centros de trabajo, o residencias que en su actividad habitual deberían estar exentos de ellos. La exposición circunstancial a biocidas ocurre con frecuencia como consecuencia de actividades DDD (desinfección, desinsectación y desratización), en las que se aplican inadecuadamente biocidas de uso preventivo ambiental o agrícola en los espacios interiores de edificios en servicio (centros sanitarios, centros educativos, residencias, etc.). Esto puede esta motivado por varias causas. Una de ellas puede ser una inadecuada manipulación del biocida, efectuando una aplicación incorrecta de concentraciones del producto químico superiores a los niveles tolerables admitidos, por lo que la acción residual de éste permanecerá más tiempo en el espacio tratado. En otros casos el problema radica en el uso de biocidas prohibidos para aplicaciones en el interior de los recintos. En numerosas actuaciones no se respetan los plazos de seguridad del preparado ni se informa de ellos a los usuarios del edificio, reanudándose las actividades habituales del lugar tras la aplicación. Y en otras ocasiones la aplicación de los tratamientos se lleva a cabo por personal que no esta formado específicamente para ello, es decir, que no está capacitado.

Estos y otros tipos de mala praxis pueden combinarse entre sí, agravando los riesgos de exposición de los trabajadores o residentes de los centros donde se aplican biocidas. Tales riesgos pueden aún ser incrementados por el diseño del edificio. Cuando este cuenta con un sistema de servicios y mantenimiento centralizado (aire, temperatura, etc.), la estructura distribuye eficazmente por todo el edificio los agentes activos aplicados en cualquier área interior ("síndrome del edificio enfermo"). Si el biocida no se aplica bajo requisitos muy estrictos, en poco tiempo se instaura en el edificio una situación de exposición al agente biocida que afecta a todas las personas allí presentes. La

exposición en ambientes cerrados se efectúa principalmente por inhalación, aunque en ciertas condiciones de trabajo puede también ocurrir por vía dérmica.

Por todo lo anteriormente expuesto, es importante mejorar el comportamiento de los usuarios de biocidas (en particular de los usuarios profesionales), que puedan ser responsables de una serie de malos usos. Una medida muy eficaz podría ser aumentar la calidad de su formación y educación Y por otro lado también es necesario mejorar la calidad y la eficacia de los equipos de aplicación de biocidas para que los usuarios puedan optimizar la eficacia de los tratamientos, minimizando a la vez los eventuales efectos negativos sobre la salud humana y el medio ambiente.

Por otro lado es muy importante que los servicios biocidas transmitan la información necesaria a los responsables de los centros donde ser realizan los tratamientos para que estos, conozcan los posibles peligros que implican los productos químicos aplicados y tomen las medidas de precaución necesarias para disminuir los riesgos por exposición a biocidas. Este tipo de información ha de ser suministrada por los servicios biocidas de forma escrita como mínimo y siguiendo unos modelos normalizados (UNE EEEE) según establece la legislación vigente

Esta medidas han de llevarse a cabo en todos los ámbitos pero en el caso de grupos vulnerables hay que prestar una especial atención a la hora de evaluar los efectos agudos y crónicos de los productos biocidas en al salud. Entre ellos se encuentran las mujeres embarazadas y lactantes, los niños, las personas de edad avanzada y los trabajadores y residentes expuestos a un alto grado de plaguicidas durante un largo periodo de tiempo.

De todas las poblaciones vulnerables, los niños constituyen un colectivo especial con una indefensión particular frente a los agentes medioambientales. Comenzando ya en la etapa de gestación, la estrecha relación fisiológica que une a la mujer y al feto hace que este último sea vulnerable a los agentes peligrosos a los que se exponga la madre, especialmente a los que afectan a su desarrollo. Muchos agentes tóxicos presentes en la sangre materna podrían también estar presentes en la leche, y algunos podrían cruzar la barrera placentaria. Esta posibilidad de transferencia de elementos contaminantes del medio ambiente desde la madre al feto y al recién nacido pone de relieve la necesidad de proteger a las mujeres embarazadas o lactantes de la contaminación medioambiental, contribuyendo de este modo a garantizar buena salud al niño que comienza su vida.

La vulnerabilidad de los niños es única. Los niños deben recorrer un cierto número de fases de desarrollo y aprendizaje: fase fetal, primera infancia, edad escolar, pubertad. En cada una de ellas, la vulnerabilidad es diferente y se expone a distintos agentes: un adolescente puede ser más

vulnerable a los ataques contra el sistema reproductivo, mientras que un bebé lo es más al polvo por encontrarse nivel del suelo. Los niños tienen potencialmente una exposición más prolongada a los productos tóxicos y constituyen, debido a la duración de su esperanza de vida, el colectivo de población que sufrirá más exposiciones durante un período más largo. Por tanto, es necesario reducir cuanto se pueda los riesgos que suponen los biocidas para el hombre y el medio ambiente, minimizando o eliminando, cuando sea posible, la exposición y fomentando la investigación y el desarrollo de alternativas menos nocivas, incluidas las alternativas no químicas.

Por todo ello, dentro del Programa de Establecimientos y Servicios Biocidas que desarrolla la Conserjería de Salud y desde la perspectiva de la Protección de la Salud, se evalúa la exposición de grupos de población vulnerables a biocidas y/o fitosanitarios, en determinados entornos urbanos. Dentro del ámbito de aplicación del citado Programa se establecen, entre otros, los Centros Educativos (Guarderías, Colegios, IES, Universidades), priorizando específicamente los espacios relacionados con la infancia.

Objetivos

Los objetivos generales planteados son:

1.- Verificar si se están realizando correctamente los tratamientos con biocidas "en destino", ya sean llevados a cabo por Servicios biocidas contratados (ROESBA o SeBICA) o por autotratamiento.

2.- Vigilancia y control a aquellos Servicios Biocidas no ubicados en Andalucía (SeBICA) que tratan en nuestro territorio.

Los objetivos específicos son:

- Obtener información real de la situación real de exposición a biocidas y/o fitosanitarios a que la están expuestos los niños como grupo de población vulnerables en determinados entornos urbano en el ámbito del entorno escolar.
- Inspeccionar la labor de los Servicios Biocidas pero "en destino" y contrastarla.
- Realizar labores de vigilancia y control sobre aquellos Servicios biocidas no ubicados en Andalucía (SEBICA) que realizan sus tratamientos en territorio andaluz.
- Obtener información del grado y forma del "autotratamiento" por personal propio en labores de mantenimiento.
- Evaluar los modelos de diagnosis y certificados de tratamientos de plaguicidas aplicados y su cumplimentación según establece la normativa de aplicación.

Método

Se ha realizado un estudio descriptivo, transversal y observacional mediante la realización de visitas de inspección y cumplimentación del protocolo de caracterización de la exposición en poblaciones vulnerables en centros educativos donde se llevan a cabo tratamientos con biocidas y/o fitosanitarios priorizando los espacios relacionados con la infancia. Concretamente se han visitado guarderías, colegios, institutos o comedores escolares.

Resultados

La inspección de16 centros escolares entre 2014 y 2015 nos ha ofrecido la siguiente información:

- En todos los centros visitados se realiza aplicación de biocida y por lo tanto exposición de la población vulnerable.
- Se inspecciona la labor de los Servicios Biocidas "en destino" comprobándose que todos son servicios a terceros y están correctamente inscritos en ROESBA. En ninguno de los casos se realiza autotratamiento por el personal propio de mantenimiento y ninguno de los servicios verificados son SEBICA.
- En el 99% de los centros se ha realizado un tratamiento preventivo y en el 43.75% de las instalaciones la aplicación se ha realizado por indicio de plagas.
- La evaluación de los certificados de Diagnosis/Tratamiento ha sido incorrecta e incompleta solo en dos de los centros visitados y no se ha trasmitido al responsable del colegio la información previa necesaria.

Conclusiones

La inspección de los centros escolares donde se aplican tratamientos DDD y la cumplimentación del protocolo de Espacios tratados son herramientas que nos han permitido verificar si se están realizando correctamente los tratamientos con biocidas "en destino".

En todos los centros existe exposición de la población vulnerable a productos biocida, siendo preferentemente por un motivo preventivo que por la existencia o indicio de plagas en las instalaciones.

La mayoría de los servicios plaguicidas informan de los tratamientos a los responsables y acreditan documentalmente el servicio con toda la información requerida en la normativa de regulación. No obstante existen algunas empresas que no lo han realizado. Es por ello que se hace necesario

continuar con esta labor de control por parte de la unidad de Salud Pública del Distrito Sanitario Poniente de Almería.

Bibliografia

Estudio de Calidad de Aire Interior en las aulas de Educación Infantil y Primaria de Andalucía.

Programa de Establecimientos y Servicios Biocidas 2014-2016. Consejería de Igualdad, Salud, y Bienestar Social.

POBREZA, GRUPOS VULNERABLES Y SALUD

CAPÍTULO 48

EL PAPEL DEL GÉNERO EN EL DESARROLLO DE LA DELINCUENCIA JUVENIL

Juan Miguel Fernández-Campoy; José Manuel Aguilar-Parra

Universidad de Almería

Introducción

Las sociedades contemporáneas de los países desarrollados asisten con bastante preocupación al destacado incremento que ha experimentado una nueva modalidad de delincuencia que tiene como actrices más destacadas a las menores infractoras, una modalidad de delincuencia que hasta hace relativamente poco tiempo ha pasado prácticamente desapercibida. Y es que no será hasta la década de los 60 cuando empiece a estudiarse, sobre todo, a raíz del desarrollo del movimiento de liberación de la mujer, época en la que comienza a observarse un importante incremento de la misma, lo que provoca que, ante la escasez de estudios científicos, las principales autoridades sociales y gubernativas se sientan abrumadas e incapaces de hacer frente a las consecuencias de esta nueva modalidad de delincuencia, así como de garantizar que estas menores abandonen la carrera delictiva y puedan volver a la sociedad como ciudadanas activas y de pleno derecho (Fernández-Campoy, Aguilar-Parra y Álvarez, 2013; Garrido, Stangeland y Redondo, 2006).

Si se indaga acerca de los más destacados rasgos y factores que definen a estas menores, y que pueden determinar su inicio en la carrera delictiva, es necesario hacer constar que las principales investigaciones que, sobre la temática se han desarrollado, coinciden en señalar su pobre capacidad para gestionar el violento proceso de aparición de los signos evolutivos y de los trascendentales cambios derivados de la pubertad y de la adolescencia, así como las altas tasas de fracaso escolar, la escasez de oportunidades laborales y el pobre control de los deseos de venganza y de rebeldía ante una sociedad que las discrimina de manera constante y que las acaba relegando a puestos y estructuras sociales de escasa trascendencia (Alarcón, Vinet y Salvo, 2005).

El conocimiento de los anteriores rasgos y factores impulsores de las actividades delictivas de las menores infractoras facilitan la comprensión de los profundos mecanismos de negación de sus propios roles sexuales e identitarios y, muy especialmente, de las conductas de rechazo y de rebeldía que articulan para enfrentarse a los deficitarios procesos de integración social y laboral que acaban padeciendo en relación a sus homólogos masculinos y, lo que resulta más preocupante,

acaban considerando que la única vía para conseguir superar dichos desequilibrios evolutivos, sociales y laborales es la adopción de conductas desadaptativas y antisociales que les garanticen la adecuada identificación de sus roles femeninos, así como un rápido y efectivo proceso de integración en sus entornos sociales y laborales más cercanos (Fernández-Campoy, Pérez-Gallardo, León y Salguero, 2014).

Junto a los profundos desequilibrios evolutivos, sociales y laborales, también van a experimentar severas dificultades para su integración en el sistema educativo, lo que les acabará provocando serios inconvenientes para la consecución de una formación académica y profesional de alto nivel. Es por este motivo que llegan a ser rechazadas por el mercado de trabajo o, en el mejor de los casos, condenadas a desempeñar puestos de trabajo poco cualificados o muy mal remunerados que gozan de poco reconocimiento social, con lo que no van a poder obtener los recursos económicos necesarios para conseguir subsistir y mantener a sus familias, viéndose abocadas a la delincuencia como la mejor estrategia para lograr dinero fácil y rápido (López, Carpintero, Campo, Lázaro y Soriano, 2011).

Ante este escenario de desestructuración evolutiva, social y laboral, no es nada despreciable el dato que asegura que aproximadamente un 30% de dichas menores acaba también iniciándose en el consumo de diversas sustancias alcohólicas y estupefacientes, en un intento, según los principales estudios clínicos, de obtener una vía de escape que les ayude a evadirse, aunque sea de manera temporal, de sus intensas problemáticas evolutivas, sociales y laborales (McIvor, 2004).

Ubicando el foco de atención sobre el aspecto puramente delincuencial, es preciso constatar que las menores infractoras, tal y como atestiguan los escasos estudios criminológicos que hasta la fecha se han llevado a cabo, delinquen en menor medida que sus homólogos masculinos, siendo sus delitos más característicos los atentados contra el patrimonio, las agresiones físicas, los actos violentos, los hurtos y las pequeñas sustracciones de dinero o de objetos personales (Montero, 2014).

En consonancia con la línea de pensamiento más conductista que defienden los expertos en delincuencia juvenil, a lo largo del presente estudio se intenta identificar y describir todos aquellos aspectos cognitivos e interpersonales que parecen estar presentes en las menores infractoras y que, una vez que se tenga conocimiento de ellos, van a permitir describir, de manera precisa, todos los aspectos conductuales que tienen influencia en el carácter de la menor infractora y que pueden determinar su inicio en el mundo de la delincuencia a una edad prematura, aspectos que, a tenor de los más destacados estudios e investigaciones científicas que se han venido desarrollando en los últimos años, parecen tener un gran peso en el inicio de la carrera delictiva de estas menores (Pozo,

2013). Del mismo modo, poseer un buen conocimiento de dichos aspectos conductuales va a posibilitar la elaboración e implementación de eficaces programas de prevención de la delincuencia juvenil, así como unos adecuados modelos educativos y formativos que garanticen su plena reinserción social y laboral.

En definitiva, a lo largo del presente trabajo se pretende, tal y como se viene subrayando desde el ámbito de la doctrina especializada, indagar sobre aquellos aspectos cognitivos e interpersonales que pueden ser de utilidad para descubrir e identificar la manera en la que opera el carácter de la menor infractora, lo que contribuirá, en gran medida, a que se puedan desarrollar e implementar, en un futuro no muy lejano, eficaces programas de prevención de esta modalidad de delincuencia juvenil y modelos educativos y formativos que posibiliten una plena reinserción social y laboral de dichas menores, a fin de garantizar que puedan volver a la sociedad como ciudadanas activas y profesionales altamente cualificados que contribuyan al crecimiento y a la mejora de las estructuras y dinámicas sociales.

Objetivos

Con la puesta en práctica del presente estudio se pretenden alcanzar diversos objetivos, entre los que se pueden llegar a destacar:

1. Conocer los diferentes mecanismos y factores que operan en las menores y que, de no ser convenientemente diagnosticados y tratados, pueden acabar determinando su inicio en el mundo de la delincuencia a edades prematuras.
2. Identificar aquellos rasgos delictivos que las menores infractoras comparten con sus homólogos masculinos, así como aquellos otros que les diferencian claramente de éstos.

Método

Muestra

Para configurar la muestra que en el estudio se encargaría de la producción de datos, se procedió a la realización de una completa y exhaustiva revisión de la literatura científica que, a lo largo del devenir histórico, se ha venido especializando en el estudio, análisis y descripción del perfil que define a las menores infractoras, así como en el conocimiento de aquellos factores que pueden llegar a establecer un binomio relacional o diferencial entre la naturaleza de sus actividades delictivas y la de aquellas otras que son protagonizadas por sus homólogos masculinos.

Instrumentos

Para recopilar los datos se han analizado las publicaciones científicas especializadas en la temática que se aborda en el estudio, publicaciones proporcionadas por las bibliotecas científicas y la red telemática de internet.

Procedimiento

En primer lugar, se visitaron varias bibliotecas científicas y se consultaron los documentos técnicos presentes en internet, con la idea de conseguir determinar los mecanismos y factores que operan en las menores infractoras y que, de no ser convenientemente diagnosticados y tratados, pueden acabar determinando el inicio de estas menores en el mundo de la delincuencia a edades demasiado prematuras, así como aquellas evidencias empíricas que puedan llegar a confirmar, sin ningún género de duda, la existencia de un binomio relacional o diferencial entre la naturaleza de sus actividades delictivas y la de aquellas otras que suelen ser desarrolladas por sus homólogos masculinos.

En una segunda fase, se analizaron los datos recopilados durante la fase de implementación del estudio.

Por último, se ha elaborado un informe con los resultados y conclusiones más significativas del estudio.

Análisis de datos

El enfoque metodológico empleado en el estudio ha sido de corte cualitativo con instrumentos descriptivos, como son los diferentes estudios científicos que han analizado los distintos mecanismos y factores que operan en las menores infractoras y que, de no ser convenientemente diagnosticados y tratados, pueden llegar a determinar su inicio en el mundo de la delincuencia a unas edades demasiado prematuras, así como las más destacadas evidencias empíricas que permitan atestiguar, sin ningún género de duda, la existencia de un binomio relacional o diferencial entre la naturaleza de sus actividades delictivas y la de aquellas otras que son protagonizadas por sus homólogos masculinos (Buendía, 1999).

Resultados

Actualmente, los estudios científicos de la carrera delictiva comienzan a plantear la idea de que el colectivo de menores infractores no se presenta como un ente completamente homogéneo y estático, sino que, dentro del mismo, es posible llegar a establecer una serie de rasgos claramente

diferenciadores. En este sentido, se llega a aseverar que las menores infractoras se inician en el mundo de la delincuencia de manera más tardía que sus homólogos masculinos y que, además, comenten menos delitos y de menor entidad y gravedad que los que acaban cometiendo los varones (Fernández-Campoy, 2008; Batchelor, 2005).

Otro de los rasgos que define al colectivo de las menores infractoras tiene que ver con el hecho de que, en un claro intento de romper con los convencionalismos sociales y con las normas y las culturas que se encuentran plenamente vigentes en el seno de las instituciones comunitarias y sociales acaban iniciándose en el consumo de diversas sustancias alcohólicas y estupefacientes, especialmente la marihuana, el hachís, la heroína y la cocaína, a fin de conseguir evadirse de los problemas evolutivos, sociales y laborales que sufren en su día a día, además de para ser capaces de desinhibirse en el momento de la comisión de sus actividades delictivas (Gómez, Arango, Molina y Barceló, 2010).

En lo que a los aspectos relacionados con el equilibrio mental o psicológico se refiere, y a pesar de que respecto a estas variables apenas se han llegado a realizar estudios contundentes, sí que se insiste en la idea de que las menores infractoras presentan problemas a la hora de gestionar el violento proceso de aparición de los signos evolutivos y de los trascendentales cambios derivados de la pubertad y de la adolescencia, así como las altas tasas de fracaso escolar que padecen, la escasez de oportunidades laborales y el pobre control de los deseos de venganza y de rebeldía ante una sociedad que las discrimina de manera constante y que las acaba relegando a puestos y estructuras sociales de escasa trascendencia (Valdenegro, 2005).

Además, de las dificultades en las dinámicas evolutivas, sociales y laborales, también van a experimentar severas dificultades respecto a su integración en el sistema educativo, lo que acabará derivando en importantes inconvenientes para la consecución de una formación académica y profesional de alto nivel. Es por este motivo que, con frecuencia, acaban siendo rechazadas por el mercado de trabajo o, en el mejor de los casos, condenadas a desempeñar puestos de trabajo poco cualificados o mal remunerados que, además, van a gozar de pobres niveles de reconocimiento social, con lo que no van a poder obtener los recursos económicos necesarios para conseguir subsistir y mantener a sus familias, viéndose abocadas a la delincuencia como la mejor estrategia para conseguir fuentes alternativas de ingresos económicos (Pérez, Díaz y Vinet, 2005).

El establecimiento de respuestas educativas inadecuadas, la configuración de imprecisos procedimientos de integración y de apoyo social, comunitario y laboral, así como la injusta consideración social de las menores infractoras como personas extremadamente conflictivas,

violentas y problemáticas, las convierte en el prototipo de colectivo ampliamente marginado y discriminado, desde un punto de vista social, comunitario y laboral. No obstante, y como claro elemento desmitificador de los erróneos clichés que se pueden llegar a establecer en relación a estas menores, es necesario precisar que su inicio en la carrera delictiva es mucho más gradual y tardío que el de sus homónimos masculinos, siendo sus delitos más comunes y representativos los atentados contra el patrimonio, las agresiones físicas, los actos violentos, los hurtos y las pequeñas sustracciones de dinero o de objetos personales (Rodríguez-Díaz, Herrero, Ovejero y Torres, 2009; Kruttschnitt y Carbone, 2006; Chesney-Lind y Eliason, 2006).

Conclusiones

Antes de nada, resulta necesario tener presente que actualmente entraña una gran complejidad establecer un perfil lo suficientemente amplio como para poder aglutinar, de manera clara, los principales mecanismos y factores que operan en las menores infractoras y que, de no ser convenientemente diagnosticados y tratados, pueden determinar su inicio en el mundo de la delincuencia. A pesar de esta importante dificultad, las más completas investigaciones que, sobre la materia se han desarrollado, coinciden en destacar que estas menores presentan importantes dificultades a nivel evolutivo, educativo, social y laboral, dificultades que van a actuar como elementos limitantes e inhibidores de su proceso de desarrollo evolutivo y de integración social y laboral (Larraín, Bascuñán, Martínez, Hoecker y González, 2006).

Los estudios científicos sobre la carrera delictiva han conseguido destacar una serie de rasgos y factores que pueden determinar el inicio de las menores infractoras en la carrera delictiva, entre los que es necesario destacar: su pobre capacidad para gestionar los cambios evolutivos derivados de las etapas de la pubertad y de la adolescencia, la escasez de oportunidades laborales y el pobre control de los deseos de venganza y de rebeldía ante una sociedad que las discrimina y las relega a puestos y a estructuras sociales de escasa trascendencia (Alder y Worrall, 2004).

Las severas dificultades para la integración en el seno de los sistemas educativos es otra de las grandes problemáticas que va a experimentar el colectivo de las menores infractoras, hasta el punto de que se les va a complicar mucho su formación académica y profesional, dando lugar a frecuentes situaciones de rechazo, por parte del mercado laboral, y limitando su trayectoria profesional al desempeño de puestos de trabajo de baja cualificación, con lo que les resultará imposible obtener los recursos económicos necesarios para subsistir y mantener a sus familias y no tendrán más

remedio que desarrollar diversas actividades delictivas que les proporcionen dinero fácil y rápido (Morente, Barroso y Morente, 2009).

Actualmente, existen evidencias empíricas que demuestran que, aproximadamente, un 30% de las menores infractoras llegan a iniciarse también en el consumo de sustancias alcohólicas y estupefacientes, en un intento de evadirse de sus problemáticas evolutivas, sociales y laborales (Herrero, Rodríguez y Musitu, 2014).

En última instancia, y centrando la cuestión en el aspecto meramente delictivo, es posible afirmar que las menores infractoras delinquen en menor medida que sus homólogos masculinos, siendo sus delitos más característicos los atentados contra el patrimonio, las agresiones físicas, los actos violentos, los hurtos y las pequeñas sustracciones de dinero o de objetos personales (Babcock, Miller y Siard, 2003).

Bibliografía

Alarcón, P., Vinet, E. y Salvo, S. (2005). Estilos de personalidad y desadaptación social durante la adolescencia. *Psykhe, 1*(4), 3-16.

Alder, C. y Worrall, A. (2004). *Girls´ Violence: Myths and Realities.* Albany: State University of New York Press.

Babcock, J., Miller, S. y Siard, C. (2003). Toward a typology of abusive women: Differences between partner-only and generally violent women in the use of violence. *Psychology of Women Quarterly*, *3*(27), 153-161.

BATCHELOR, S. (2005). Prove me the bam: Victimization and agency in the lives of young women who commit violent offences. *The Journal of Community and Criminal Justices*, *2*(52), 358-375.

Buendía, L. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa.* Sevilla: Alfar.

Chesney-Lind, M. y Eliason, M. (2006). From invisible to incorrigible: The demonization of marginalized women and girls. *Crime Media Culture, 1*(2), 2-29.

Fernández-Campoy, J. M. (2008). *La integración de sujetos inadaptados socialmente. Un estudio de caso: El centro de menores "Tierras de Oria".* Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

Fernández-Campoy, J. M., Aguilar-Parra, J. M. y Álvarez, J. (2013). La formación académica y profesional de los menores infractores del centro de menores "Tierras de Oria". *Revista de Educación, 360*(1), 211-242.

Fernández-Campoy, J. M., Pérez-Gallardo, E. R., León, P. y Salguero, D. (2014). Conducta antisocial en infancia y adolescencia: análisis de la problemática y prácticas encaminadas a su prevención. *I Congreso Internacional de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, celebrado en Almería los días 26, 27 y 28 de Noviembre de 2014.*

Garrido, V., Stangeland, P. y Redondo, S. (2006). *Principios de criminología.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Gómez, M., Arango, E., Molina, D. y Barceló, E. (2010). Características de la teoría en el trastorno disocial de la conducta. *Revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte, 26*(2), 103-118.

Herrero, J., Rodríguez, F. J. y Musitu, G. (2014). Comparing intergroup contact effects on blatant and subtle prejudice in adolescents: A multivariate multilevel model. *Psicothema, 26*(1), 33-38.

Kruttschnitt, C. y Carbone, K. (2006). Moving beyond the stereotypes: Women´s subjective accounts of their violent crime. *Criminology, 2*(44), 321-351.

Larraín, S., Bascuñán, C., Martínez, V., Hoecker, L. y González, D. (2006). *Género y adolescentes infractores de ley.* Chile: Servicio Nacional de Menores.

López, F., Carpintero, E., Campo, A., Lázaro, S. y Soriano, S. (2011). *Programa de menores infractores: intervención educativa y terapéutica.* Madrid: Pirámide.

McIvor, G. (2004). *Women Who Offend.* London: Jessica Kingsley.

MONTERO, H. T. (2014). La criminalidad juvenil en España (2007-2012). *Revista de Criminalidad, 56*(2), 247-261.

Morente, F., Barroso, I. y Morente, V. E. (2009). Los estilos educativos en la tarea resocializadora de menores infractores. *Revista de Servicios Sociales y Política Social, 87*(1), 109-130.

Pérez, M., Díaz, A. y Vinet, E. (2005). Características psicológicas de adolescentes pertenecientes a comunidades educativas vulnerables. *Psicothema, 1*(17), 37-42.

Pozo, R. (2013). Mujeres jóvenes infractoras: contextos y procesos. *Revista de Educación Social, 16*(1), 1-8.

Rodríguez-Díaz, F. J., Herrero, J., Ovejero, A. y Torres, A. (2009). New expressions of racism among Young people in Spain: An adaptation of the Meertens and Pettigrew (1992) prejudice scale. *Adolescence, 44*(176), 1033-1043.

Valdenegro, B. A. (2005). Factores psicosociales asociados a la delincuencia juvenil. *Psykhe, 2*(14), 33-42.

CAPÍTULO 49

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL APOYO AL CUIDADO DE LA SALUD DE PERSONAS CON ENFERMEDADES CRÓNICAS: UNA REVISIÓN NARRATIVA

Mª. de Lourdes Vargas Santillán [(1)]; Ana Olivia Ruiz Martínez[(1)]; Claudia Rodríguez García[(1)];Ana María Oviedo Zúñiga [(1)]; Maria del Mar Pastor Bravo[(2)]; Daniel Guadalupe Choperena Aguilar[(3)]

(1) Universidad Autónoma del Estado de México.
(2) Universidad de Jaen. España
(3) Hospital Regional de Alta Especialidad de Tultitlán. ISSSTE.

celulalula1974@gmail.com

Introducción

Las enfermedades crónicas son un importante problema de salud pública a nivel mundial (OMS, 2013). Los costos relacionados con la cronicidad además de los económicos, incluyen efectos sobre la calidad de vida, no solo de la persona enferma sino también de su cuidador por el desgaste económico, físico, psicológico y emocional que presentan (Sullivan & Ramsey, 2000).

Para el sistema de salud en México, el gasto que se invierte en las enfermedades crónicas constituye la principal causa de dispendio en recursos (Villalpando & Rodrigo, 2006).

Durante los últimos años las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC´S) han aportado importantes beneficios en el ámbito de la salud; existen aplicaciones, dispositivos y software especializado en procesos de atención medica, identificados como tele-salud (TS) que apoyan en el monitoreo, educación en salud, la promoción y educación en estilos de vida saludables (Koch, 2006).

El acceso a las TICS por parte de la población se ha incrementado considerablemente (IUT, 2014); 55.7 millones de personas son usuarios de una computadora y 62.4 millones utilizan internet en México (INEGI, 2015), estos datos favorecen la diversificación en la implementación de servicios de TS.

A pesar de que la utilización de los servicios TS no es reciente, durante los últimos 20 años estas intervenciones han sido mayormente documentadas. En México no se tiene evidencia documentada sobre su utilización, por esta razón es importante conocer cuales y como han sido las intervenciones de TS a nivel mundial, específicamente las que han sido dirigidas a personas con enfermedades

crónicas, con el fin de identificar las fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad en su implementación.

Objetivo.- Describir y analizar las intervenciones basadas en tele-salud que sirvieron de apoyo en el cuidado, tratamiento y control de la salud en pacientes con enfermedades crónicas desarrolladas en los últimos 6 años.

Esta revisión narrativa se realizó a partir de 4 aspectos principales: población en las que se aplicaron las intervenciones con tele-salud, tecnología implementada, consideraciones durante su implementación y valoración de su utilidad; además el análisis expone la identificación de las fortalezas, oportunidades, amenazas y debilidades encontradas.

Material y métodos

Estrategia de búsqueda. Se hicieron búsquedas en tres bases de datos: PubMed, Science Direct y Redalyc. Solo se contemplaron estudios realizados del año 2010 a la fecha debido a que existen revisiones de estas intervenciones en trabajos previos. Las palabras clave utilizadas fueron: Cronicidad/chronicity, cuidadores/caregiver, cuidado/care, telemedicina/telemedicine, telesalud/telehealth y teleenfermería/telenursing. Se incluyeron estudios acerca de intervenciones de atención a la salud dirigidas específicamente a pacientes con enfermedades crónicas y/o sus cuidadores mediante la utilización de algún tipo de tecnología de la información y comunicación, que incluye la llamada telefónica, mensajes de texto, utilización de dispositivos electrónicos de acceso remoto, uso de la web etc. Al inicio se consideraron Ensayos Clínicos Controlados de preferencia; pero debido a la poca información disponible, también se incluyeron, estudios controlados no aleatorizados, estudios de tipo exploratorio y descriptivos, estudios cualitativos y mixtos. Se excluyeron revisiones biblio-hemerográficas, intervenciones educativas dirigidas a profesionales de la salud y estudiantes, así como presentación de protocolos.

Dos autores examinaron de forma independiente los estudios para la inclusión; se encontraron un total de 43 artículos, sin embargo solo 15 cumplieron los criterios de inclusión.

Resultados

Se incluyeron 15 estudios que cumplieron los requisitos de inclusión. Los países que reportaron estudios fueron 5 en Estados Unidos, 3 en Canadá, 2 de Australia, Alemania, Irlanda, China, Inglaterra y Malawi. De acuerdo al método utilizado se presentan 9 ensayos clínicos aleatorizados, 2 Ensayos clínicos, 2 estudio mixto (cuali-cuantitativo), 1 estudio descriptivo y exploratorio, 1

estudio cualitativo y 1 estudio de caso; cabe comentar que en un artículo se presentaron tres estudios.

La mayoría de los ensayos clínicos se enfocaron en la evaluación de la factibilidad y/o eficacia de las intervenciones en tres aspectos fundamentales: la factibilidad operativa y económica de los servicios en tele-salud, la efectividad de las intervenciones sobre los beneficios en el estado de salud de los pacientes, cuidadores y/o familia; y los efectos en el personal y sistema de salud. Los estudios cualitativos y de caso se enfocaron a explorar las percepciones de los pacientes y el personal de salud sobre la implementación de las tecnologías (Zatch et. al., 2015).

Población blanco

Las intervenciones fueron dirigidas a personas con los siguientes padecimientos y/o sus cuidadores: diabetes mellitus, enfermedad obstructiva crónica, enfermedades crónicas no especificadas, cáncer, cardiopatías, cuidados paliativos, síndrome de colon irritable, dolor agudo crónico, trastorno de ansiedad generalizado, depresión, y tabaquismo (Figura No.1).

Autor, año y País	Población	Objetivo de la Intervención
Malene, et.al. 2015 USA	Pacientes y cuidadores de hospices con enfermedades crónicas.	Evaluación del servicio de telemedicina telecaring, que brinda asistencia telefónica.
Christensen et.al 2014 Australia	Pacientes con trastorno de ansiedad.	Aplicación de una intervención e-salud en el tratamiento del trastorno de ansiedad.
Danaher, et.al. 2014 USA	Personas adictas al tabaco.	Apoyar la reducción en el consumo del cigarro mediante un sitio web en combinación con terapia farmacológica.
Viers, et.al. 2014 USA	Pacientes con cáncer de próstata, previa prostactectomia y sus cuidadores.	Valorar la eficiencia y satisfacción de las video visitas comparadas con las visitas al consultorio.
Chiang, et.al. 2012 Taiwan	Pacientes con insuficiencia cardiaca y cuidadores	Evaluar la eficacia de una intervención de apoyo en el cuidado durante la transición de alta y cuidados en el hogar.
Piamjariyakul, et.al. 2012 USA	Cuidadores de pacientes con falla cardiaca.	Evaluar la factibilidad de un programa de entrenamiento asistido por teléfono para los cuidadores.
Zibrik, et.al. 2015	Pacientes con antecedente étnico y	Identificar las barreras y facilitadores para el uso de

Canadá	con enfermedad crónica.	la e-salud en el entrenamiento del automanejo de la enfermedad.
Andrea, et.al. **2013** **Irlanda**	Pacientes con Síndrome de colon irritable. Pacientes con dolor crónico. Pacientes con diabetes mellitus.	Valorar la eficacia, viabilidad y contenidos de intervenciones basadas en e-salud para promover el autocuidado.
Packaud, et.al. **2012** **Canadá**	Pacientes con diabetes mellitus.	Comparar los efectos en tres grupos de pacientes que utilizan diferentes intervenciones educativas: presencial, remota asincrónica y web interactiva sincrónica.
Joanne Shaw **2013** **Australia**	Pacientes con cáncer.	Describir los comportamientos de comunicación en las llamadas de apoyo telefónico bajo dos modalidades: Extensión de apoyo y llamadas con un especialista.
Zach, et.al. **2015** **Malawi**	Pacientes con enfermedades crónicas.	Valorar la aceptación y factibilidad del expediente electrónico en el tratamiento de pacientes con enfermedades crónicas.
BJörn, et.al. **2015** **Alemania**	Pacientes con depresión.	Valorar el efecto de una intervención terapéutica web (deprexis) en el tratamiento de la depresión y depresión severa.
Shital, et.al. **2015** **USA**	Cuidadores de pacientes con Parkinson.	Valorar la factibilidad del soporte telefónico y videoconferencia para brindar apoyo emocional y entrenamiento en el desarrollo de habilidades asociados al roll de cuidador.
Pare, et.al. **2013** **Canadá**	Pacientes con enfermedad obstructiva crónica.	Valorar los efectos del tele monitoreo sobre los costos de la atención y consumo de servicios.
Fairbrother, et.al. **2012** **Inglaterra**	Pacientes con enfermedad obstructiva crónica y profesionales que les atienden.	Explorar las visiones sobre el automanejo y tele monitoreo. (estudio cualitativo)

Figura No. 1.- Intervenciones con tele-salud dirigidas a pacientes con enfermedades crónicas y sus cuidadores

Tecnologías utilizadas

Las tecnologías de la información y comunicación que fueron utilizadas se clasificaron de acuerdo a sus características y usos de la siguiente manera:

Intervenciones en telemedicina: Utilizada para brindar asesoramiento y e-consulta especializada en línea y en tiempo real vía remota. Dentro de estas intervenciones están las video-visitas o consulta por videoconferencia (Viers et. al., 2014 & Shital et. al., 2015); así como la implementación de un sistema de un registro medico electrónico (Zach Landis et. al., 2015) .

Intervenciones en tele-monitoreo: Incluye la comunicación constante para el monitoreo y seguimiento de datos subjetivos, clínicos y/o Biomarcadores.

Intervenciones m-salud: Se refiere a la utilización de los sistemas de información y comunicación con fines educativos y/o informativos. Estos incluyen mensajes de texto o voz a través de Smartphone, teléfono y/o uso de aplicaciones o sitios web adaptados a las necesidades de los pacientes. Algunos de sus usos fueron para recordatorio de medicación, promoción de conductas y estilos de vida saludables.

Dentro de este tipo de tecnología se encontraron las intervenciones psico-terapéuticas basadas en sitios web como el programa E-couch y deprexis (Christensen et.al., 2015 & Björn et. al., 2015), que implementa sesiones de psicoterapia para pacientes con ansiedad y depresión. MyLasDip.com un sitio web con un programa terapéutico para reducir el consumo de cigarros (Danaber et.al., 2014). El uso de correos electrónicos, mensajes de texto y sitios web para brindar apoyo en el manejo de síntomas en pacientes con Dolor crónico, Intestino irritable y diabetes (Andrea et.al., 2013 &, Packaud et. al., 2012).

Llamadas telefónicas y video llamadas: Enfocadas en la atención profesional personalizada y centros de atención en línea. En este caso estuvieron dirigidas especialmente para brindar asesoría en el cuidado y autocuidado del paciente con enfermedad crónica y su cuidador. Dentro de estas se encuentran telecaring que brinda soporte telefónico a cuidadores de pacientes ancianos (Malene et.al., 2015), soporte telefónico y por videoconferencia a cuidadores de personas con parkinson, (Shital et. al., 2015), soporte telefónico y de video llamada a cuidadores de pacientes con falla cardiaca (Piamjariyakul, et. al., 2012 & Chiang et.al., 2012), y en el uso de un operador en línea para identificar necesidades de cuidadores de pacientes con cáncer (Shaw, 2013), y como complemento de otros dispositivos de tele-medicina.

Consideraciones previas a la implementación de las intervenciones basadas en Tele-salud.

Para la implementación de las intervenciones algunos estudios sugieren considerar los siguientes requisitos: mostrar buena disposición de llevar a cabo la intervención, dominio en el idioma, saber leer y escribir, nivel de escolaridad superior al básico, contar con habilidades en el manejo de las Tic´s; desde tomar una llamada telefónica, hasta manejar un correo electrónico, manejo del teléfono móvil, tabletas, realizar una consulta de información en la web y hacer video llamadas (Zibrik et. al., 2015, Christensen et. al., 2014 & Fairbrother et. al, 2012). En el caso de tecnologías de mayor complejidad, se debe incorporar la capacitación previa de los pacientes y/o cuidadores en el manejo de dispositivos de monitoreo continuo e interpretación de biomarcadores como pulso, tensión arterial, nivel de glucosa, peso, oximetría y electrocardiograma (Chiang et. al., 2012, Piamjariyakul et. al. & Fairbrother et. al., 2012).

Evaluación de las intervenciones

La evaluación de las diferentes intervenciones se hicieron tomando como base diferentes indicadores; en algunos estudios se evaluó tanto su utilidad como su efectividad con base en los apoyos percibidos por familiares y cuidadores en el manejo de sus pacientes crónicos; para ello se aplicaron escalas de medición como: la valoración de la carga del cuidador, la escala de valoración familiar del cuidado, dominio del estrés, funcionamiento familiar, escalas de medición de aptitudes, habilidades y conocimientos en el cuidado, percepción de la autoeficacia, y la percepción cualitativa de la calidad de la intervención.

Otra forma de evaluación se hizo a partir de la medición de los beneficios en el estado de salud de los pacientes, tomando como indicadores algunas escalas y biomarcadores como los siguientes: la disminución o control de signos y síntomas de la enfermedad, la mejoría en la percepción de estado de salud, cambios en los estilos de vida y comportamientos, disminución en los niveles de las escalas de síntomas depresivos y ansiosos, mejora en la autovaloración de calidad de vida y menor percepción catastrófica del dolor. Así también como la mejoría de los signos vitales.

También se evaluaron las intervenciones en cuanto a su viabilidad, esto se hizo de dos formas; la primera valorando los costos y accesibilidad para los pacientes y la segunda en cuanto a los beneficios en el sistema de salud reportados por los profesionales de la salud. Para ello algunos estudios tomaron como indicadores la eficiencia en cuanto a la reducción en los tiempos de traslado, tiempo de espera, tiempo de atención, percepción de la confiabilidad, calidad de la comunicación personal de salud/paciente, disminución de costos, satisfacción con el sistema, disminución de los

tramites administrativos, mejoramiento en los procesos de atención y optimización de recursos humanos.

En general la valoración de las intervenciones fue positiva, a continuación se describen algunas intervenciones que reportaron resultados positivos.

En el tratamiento a trastornos como ansiedad y depresión, la implementación de sitios-web como E-couch y Deprexis (Christensen et.al., 2015 & Björn et. al., 2015), mostraron importantes beneficios como terapia complementaria e incluso igualando su efecto con el que proporciona la farmacoterapia. La interactividad que ofrecen los sitios web, fomentaron acompañamiento y asesoría constante. En estas intervenciones el diseño de los sitios web y el trasfondo terapéutico fue fundamental a través de la simulación de diálogos en temas cognitivo-conductuales, reestructuración cognitiva, activación en el comportamiento, reflexión de pensamientos negativos, activación en el comportamiento, relajación y activación física.

En el caso del control de pacientes con dolor crónico, síndrome de intestino irritable y diabetes mellitus la implementación de e-diarios para el auto-reporte del estado emocional, percepción de salud, actividades del día, alimentación, medidas de glucosa y signos vitales, sirvió como herramienta de apoyo en la valoración y seguimiento clínico de los profesionales de salud quienes a partir de su revisión vía internet, brindaron asesoramiento terapéutico personalizado día con día (Andrea et. al., 2013) .

En el caso de la atención médica virtual, las video-visitas hechas a pacientes posteriores a la alta, en comparación con las visitas reales a consultorio fueron valoradas como igualmente efectivas en pacientes con cáncer de próstata que recibían seguimiento postquirúrgico (Viers et. al., 2014), quienes mencionaron que no fue afectada ni la calidad de la atención, la eficiencia, ni la confidencialidad, con respecto a las visitas reales; por el contrario, percibieron diferencias positivas en cuanto a la comodidad en la disminución de traslados, de costos y tiempo empleado.

El tele-monitoreo continuo posterior al alta en el caso de pacientes con falla cardiaca y enfermedad obstructiva crónica complementado con video llamadas y llamadas telefónicas hechas a los cuidadores, reportaron importantes beneficios como disminución de la carga del cuidador con respecto a la mejora en el dominio del estrés, favoreciendo la toma de decisiones, la confianza en la provisión del cuidado y detección oportuna de signos y síntomas de alarma (Piamjariyakul et. al, 2012). Otros de sus efectos observados fue la disminución de la hospitalización, los días de estancia y la consulta de urgencias durante la fase de transición crítica (Chiang et.al., 2012).

El soporte telefónico en cuidadores de pacientes con Parkinson permitió mejorar las habilidades del

cuidado, mejor manejo del estrés y mantenimiento de su salud (Shital et. al., 2015).

Estos resultados confirman los beneficios que aportan el uso de la TS en pacientes, cuidadores y familiares, en donde a veces no se requiere de grandes inversiones de recursos, pues el solo hecho de tener una mejor comunicación ya sea vía telefónica, por video llamada o mensaje, puede disminuir el dispendio de recursos y mejorar de la calidad de vida de las personas.

En cuanto a los beneficios económicos y operativos, estos se vieron reflejados en la disminución de recaídas en pacientes con falla cardiaca (Chiang et. al., 2012) y enfermedad obstructiva crónica a partir de la disminución del uso de los servicios clínicos y por lo tanto reducción en costos de atención (Paré et.al, 2013). Como efectos colaterales también se reportaron los beneficios relacionados con la comodidad que brinda la atención virtual en tiempo real para el tratamiento oportuno de signos y síntomas evitando traslados innecesarios a los hospitales (Viers et. al, 2014).

Estos beneficios también permitieron que el personal de salud percibiera mayor optimización dentro de su área de trabajo; mejorando la valoración de la urgencia y por otro lado empoderando al cuidador y paciente sobre el manejo en casa (Andrea, 2013 & Fairbrother et. al., 2012).

DEBILIDADES	**OPORTUNIDADES**
• Poca evidencia sobre la factibilidad y eficacia. • Falta de adaptación cultural en el diseño de las herramientas electrónicas. • Limitada utilización de herramientas web. • Falta de especialización en tele-salud por parte del personal de salud. • Falta de recursos económicos para absorber los gastos de la tecnología utilizada.	• Oferta de programas de capacitación para el personal de salud en tele-salud. • Implementar la valoración de la emergencia a través de la tele-salud.
FORTALEZAS	**AMENAZAS**
• Aceptación de la Tele-salud por l pacientes crónicos y cuidadores. • Disminución de días de hospitalizaciones y consulta de urgencia. • Empoderamiento de los cuidadores en el manejo del paciente crónico. • En el tratamiento y control de algunas adicciones y trastornos mentales la utilización de terapia mediante m-salud permitió el acompañamiento y supervisión constante. • Disminución en traslados y atención de salud.	• Despersonalización de la atención. • Fallas tecnológicas no previstas.

Figura No. 2.- Matriz DOFA para el análisis de las intervenciones a través de tele-salud dirigidos a pacientes con enfermedades crónicas.

Algunos estudios que abordaron de manera cualitativa las percepciones hacia el uso de la tele-salud identificaron algunos factores para ser considerados en la implementación de tele-salud como: la edad, genero, escolaridad, ingresos y el estatus migratorio; así como la actitud y creencias acerca de la tecnología que tengan las personas (Zibrik et. al., 2015).

El análisis de las intervenciones muestran fortalezas clínicas y operativas, sin embargo también se muestra como debilidad, la subutilización de las tecnologías debido a la falta de capacitación del personal de salud, lo que lleva a reflexionar sobre las áreas de oportunidad que pueden generar y sus beneficios; por otro lado la poca evidencia sobre su uso y valoración, dificulta la visualización de

posibles amenazas que bien podrían afectar la calidad de los servicios de salud, como la despersonalización de la atención profesional ó los efectos que podrían generar en caso de deterioro o falla de la tecnología implementada Figura No.2.

Conclusión

El uso de la tele-medicina aplicadas a la atención de la salud de pacientes con enfermedades crónicas ha tenido efectos positivos; incrementando el acceso a los servicios de salud, mejorando la practica clínica en el control de la enfermedad, mejorando la calidad de vida de los cuidadores y mejorando la relación paciente/profesional de la salud. La principal tecnología utilizada en los estudios revisados fue la llamada telefónica, por lo tanto se visualiza una falta de aprovechamiento de nuevas tecnologías como son el uso de la web, de menor costo y con mayor opción de aplicaciones en el apoyo a la atención de la salud, probablemente derivado de la falta de capacitación y entrenamiento por parte del personal de salud. En el ámbito de la política pública se sugiere considerar las intervenciones de educación en el cuidado de la enfermedad crónica por medio del uso de herramientas web, por sus beneficios en la disminución de los costos de la atención clínica, optimización de recursos e incremento en el acceso a los servicios de salud.

Conflictos de interés: Ninguno por declarar.

Bibliografía

Andrea, A., Eide, H., Kristjánsdóttir, O.B., Dulmen, S.V. (2013). Web-based, self-management enhancing interventions with e-diaries and personalized feedback for persons with chronic illness: A tale of three etudies. *Patient Education and Counseling*. 93, 451-458. http://dx.doi.org/10.1016/j.pec.2013.01.022

Björn, M., Bierbrodt, J., Schröder, J., Berger, T., Beevers, Ch. G., Weiss, M., Jacob G., et.al. (2015). Effects of an Internet intervention (Deprexis) on severe depression symptoms: Randomized controlled trial. *Internet Interventions*, 2, 48-59. http://dx.doi.org/10.1016/j.invent.2014.12.003

Christensen, H., Mackinnon, A.J., Batterham, P.J., O´Dea, B., Guastella, A.J., Griffiths, K.M. et.al. (2014). The effectiveness of an online e-health application compared to attention placebo or Sertraline in the treatment of generalised anxiety disorder. *Internet interventions*, 1, 69-174.

Danaher, B.G., Severson, H.H., Crowley, R., Meter, N.V., Tyler,M.S., Widdop, C., Lichtenstein, E., Ebbert, J.O. (2015). Randomized controlled trial examining the adjunctive use of nicotine lozenges with MyLastDip: An a helath smokeless tobacco cessation intervention. *Internet interventions*, 2, 69-76. http://dx.doi.org/10.1016/j.invent.2014.12.004

Davis, M.S., Harrison, K.L., Rice, J. F., Logan, A., Hess, B., Fine, P.G., Muir, C. (2015). A model

for effective and efficient hospice care: Proactive telephone-based enhancement of life through excellent caring, "Telecaring" in advanced illness. *Journal of Pain and Symptom Management* 50(3), 414-418. http://dx.doi.org/10.1066/j-jpainsymman.2015.03.012

Fairbrother, P., Pinnock, H., McCloughan, L., Sheikh, A., Pagliari, C., McKinstry, B. (2013). Exploring telemonitoring and self-management by patients with chronic obstructive pulmonary disease: A qualitative study embedded in a randomized controlled trial. *Patient Education and Counseling*, 93, 403-410. http://dx.doi.org/10.1016/j.pec.2013.04.003

Chiang, L.Ch., Chen, W-Ch., Dai, Y-T., Ho Y-L. (2012). The effectiveness of helath careo n caregiver burden, mastery of stress, and family function among family caregivers of heart failure patients: A quasi-experimental study. *International journal of nursing studies*. 49, 1230-1242. http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2012.04.013

Koch, S. (2006). Home telehealth- current state and future trends. *International Journal of Medical Informatics*, 75, 565-576.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2015). Encuesta Nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares. *Boletín de prensa*, 131/16. Marzo 2016.

International Telecommunication Union ITU (2014). *Informe sobre Medicion de la Sociedad de la Información. Resumen Ejecutivo*. Disponible en: https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/mis2014/MIS_2014_Exec-sum-S.pdf

OMS (2013). *Diez datos acerca de las enfermedades no transmisibles*. Disponible en: http://www.who.int/features/factfiles/noncommunicable_diseases/es/

Pacaud, D., Kelley, H., Downey, A.M., Chiasson, M. (2012). Successful delivery of diabetes self-care education and follow-up through e Health media. *Canadian Journal of Diabetes*, 36(5), 257-262. doi:10.1016/j.jcjd.2012.08.006

Paré, G., Poba-Nzaou, P., Sicotte, C., Beaupré, A., Lefrancois, E., Nault, D., Saint-Jules, D. (2013). Comparing the costs of home telemonitoring and usual care of chronic obstructive pulmonary disease patients: A randomized controlled trial. *European Research in Telemedicine*, 2, 35-47. http://dx.doi.org/10.1016/j.eurtel.2013.05.001

Piamjariyakul, U., Smith, C. E., Rusell, Ch., Werkowitch, M., Elyachar, A. (2013). The feasibility of a telephone coaching programo on heart failure home management for family caregivers.

Shah, S.P., Glen, G.L., Hummel, E.M., Hamilton, J.M., Martine, R.R., Duda, J.E., Wilkinson, J.R. (2015). Caregiver tele-support group for Parkinson´s disease: A pilot study. *Geriatric Nursing*, 36, 207-211. http://dx.doi.org/10.1016/j.gerinurse.2015.02.002 *Heart & Lung*, 42, 32-39. http://dx.doi.org/10.1016/j.hrtlng.2012.08.004

Shaw, J., Young, J., Butow, P., Chambers, S., O´Brien, L., Solomon, M. (2013). Delivery of tlefhone-based supportive care to people with cáncer: An analysis of cancer helpline operator and cancer nurse communication. *Patient Education and Counseling*. 93, 444-450. http://dx.doi.org/10.1016/j.pec.2013.07.003

Sullivan, S.D., Ramsey, S.D., Le, T.A. (2000). The económic burden of COPD. *Chest*, 117 (Suppl.2) 5S-9S.

Viers, B.R., Pruthi, S., Rivera, M.E., O´Neil, D.A., Gardner, M.R., Jemkins, S.M., Lightner, D.J., Gettman, M. T. (2015). Are patients willing to engage in telemedicine for their care: A survey

of preuse perceptions and acceptance of remote video visits in urological patient population. *Urology, 85(6), 1233-1240*. http://dx.doi.org/10.1016/j.urology.2014.12.064

Villalpando, S. , Rodrigo, J.R. (2010). The status of non-transmissible chronic disease in Mexico base on the National Health and Nutrition Survey 2006. *Salud Pública Méx 2010*, 52(1), 2-3.

Zach L-L., Manjomo, J., Gadabu, O. J., Kam, M., Simwaka, B. N., Zickmund, S.L., et.al. (2015). Barriers to using eHealth data for clinical performance feedback in Malawi: A case study. *International Journal of Medical Informatics*, 84, 868-875. http://dx.doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2015.07.003

Zibrik, L., Khan S., Bangar, N., Stacy, E., Lauscher, H.N., Ho, K. (2015). Patient and community centered eHealth: Exploring eHealth barriers and failitators for chronic disease self-management within British Columbia´s inmigrant Chinese and Punjabi seniors. *Science Direct*, 4, 348-356. http://dx.doi.org/10.1016/j.hlpt.2015.08.002

CAPÍTULO 50

ESTUDIO NARRATIVO DE LA POBREZA EN LA PUBLICIDAD AUDIOVISUAL DE MANOS UNIDAS

Estrella Martínez-Rodrigo
emrodrigo@ugr.es

Rafael Marfil-Carmona
rmarfil@ugr.es

Universidad de Granada, Facultad de Comunicación y Documentación

Introducción y estado de la cuestión

En el siglo XXI, la pobreza sigue siendo una realidad dramática en muchas zonas del mundo, una situación que no solo hay que contemplar como escasez de recursos, sino que está asociada a situaciones de conflicto, discriminación, represión y atentados contra la dignidad de la persona. La descripción de ese drama ocupa más de 500 páginas en un reciente informe de la ONG Amnistía Internacional (2016). Esta situación hace imprescindible la intervención pública y privada para paliar las repercusiones de todo tipo que sufren algunas zonas del mundo sobre el eje central de la desventaja (Alonso Trallero, 2016, p. 114).

A pesar de la concienciación en torno a la desigualdad, la población de los países desarrollados parece tomar conciencia solo cuando constata la veracidad del problema mediante la representación visual y audiovisual. El hecho de mostrar una realidad hace que ésta sea más creíble. En este sentido, la televisión y las pantallas digitales se convierten en la ventana hacia un paisaje de desigualdad, pero también de oportunidades para el compromiso y la acción solidaria.

Necesitamos ver para creer y creer para actuar o comprometernos. Las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) son conscientes de la necesidad de mostrar el drama del denominado Tercer Mundo a través de la representación audiovisual, en un contexto de reducción de los presupuestos públicos destinados a la Cooperación Internacional. La viabilidad de la lucha contra la pobreza por parte de estas organizaciones depende, precisamente, de sus posibilidades para la captación de unos fondos económicos que, en lo que tiene que ver con la cooperación internacional y la ayuda solidaria, disminuyeron en un 40% entre 2010 y 2015, según la Coordinadora de ONG para el Desarrollo en España (CONGD, 2015).

Diversos informes especializados (Fundación Lealtad, 2015) establecen como prioridad actual la necesidad de consolidar y aumentar la ayuda privada, las donaciones particulares de ciudadanía y sector empresarial, con el objetivo de reducir una dependencia de los fondos públicos que ha llegado a sostener el 70% del presupuesto del sector (Fundación PwC, ESADE y Obra Social La Caixa, 2014, p. 7).

En ese contexto, se ha hecho imprescindible una mayor especialización en las organizaciones solidarias del Tercer Sector, que han visto reducidas sus plantillas, mejorando a la vez su eficacia comunicacional, sobre los pilares de la formación, la ética y la excelencia (González Álvarez, 2012). En esa línea de trabajo, los medios audiovisuales y digitales constituyen la vía más adecuada para llegar con eficacia a la ciudadanía.

En esta investigación se ha planteado conocer cómo es la representación del Sur desde la óptica de las ONG dedicadas a la Cooperación Internacional, entidades que recaudan fondos en los países más desarrollados para luchar contra la pobreza en las zonas que tienen esta problemática.

En concreto, se aborda el estudio de la publicidad audiovisual de Manos Unidas, una ONGD española centrada en la cooperación internacional, en un trabajo que tiene como base la Narrativa Audiovisual y el estudio de la representación, pero que podría considerarse en el marco más amplio de la Comunicación para el Cambio Social (Chaves Gil, 2012), con una influencia especial de la interactividad en la sociedad 2.0 y en el nuevo enfoque que le otorga al proceso de representación la figura del prosumer (Toffler, 1980) y la percepción activa, con las posibilidades que ofrece ese nuevo contexto para la participación y el fortalecimiento comunitario (Gumucio Dragón, 2012, p. 41).

Se trata, en definitiva, del análisis de un caso concreto en un universo global de interactividad, aunque el rasgo específico de esta investigación es que no se centra en la representación informativa, sino en la visión que nos ofrece la publicidad solidaria del Tercer Mundo y, de forma específica, la creación de contenido audiovisual, siguiendo la línea de diversas investigaciones desarrolladas durante los últimos años, con una atención especial al análisis del canal de YouTube de estas organizaciones (Arroyo Almaraz, Baños Van-Wyck, 2013; Martínez-Rodrigo y Marfil-Carmona, 2013) y a la representación audiovisual de la solidaridad (Marfil-Carmona, 2014; Nos Aldás, 2007). La realidad de nuestro concepto de la pobreza se construye, en gran medida, a través de las pantallas.

Objetivos de la investigación

La investigación realizada se ha centrado, como propósito principal, en descubrir las estrategias narrativas en las producciones audiovisuales publicitarias de Manos Unidas, con una atención especial a la representación de la pobreza en ese conjunto de producciones. Además, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las claves de la representación de la solidaridad y la cooperación internacional en la muestra seleccionada.
- Explicar la relación existente entre esos procesos de representación de la pobreza, profundizando en los valores asociados a la línea publicitaria de Manos Unidas.

Material y métodos

Marco metodológico

El trabajo realizado se apoya en una base deductiva, contrastando conceptos teóricos con la muestra seleccionada y, por tanto, vinculando esa base conceptual con los "requerimientos de la práctica" (Popper, 1962, p. 32). De esta forma, en este artículo se aportan los resultados de una investigación de carácter cualitativo-cuantitativo que se centra, dentro del marco del análisis de contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 1990), en el estudio de los medios de comunicación y de la representación audiovisual, con una atención especial al análisis crítico de la imagen desde una perspectiva multidisciplinar, fundamentada en la Teoría de la Imagen (Aparici y García Matilla, 2008; Barthes, 1980; Mitchell, 2009; Vilches, 2002; Villafañe y Mínguez, 1996) y en el análisis de la representación desde una perspectiva crítica (Aparici, 2010; Baudrillard, 2005; Mattelart, A. y Mattelart, M., 2000).

Esa base teórica, centrada en interpretar la representación, se concreta en la aplicación del paradigma analítico de la Narrativa Audiovisual (Bordwell, 1995 y 1996; García García, 2006; García García y Rajas, 2011; García Jiménez, 1993; Ricoeur, 1996; Sánchez-Navarro, 2006), un modelo basado en la aplicación al ámbito fílmico y audiovisual de algunas bases del análisis del relato (Propp, 1928/2001; Genette, 1989; Greimas, 1991) desde una perspectiva textual (Aumont y Marie, 1990; Casetti y di Chio, 1991; Van Dijk, 1992; Zunzunegui, 2007). La estructura fundamental del análisis, por tanto, se fundamenta en una selección de los elementos más relevantes de la historia y el discurso (Chatman, 1978/1990).

Contexto empírico y muestra

Manos Unidas es una asociación de la Iglesia Católica de España para la ayuda, promoción y desarrollo del Tercer Mundo y, a su vez, una Organización No Gubernamental para el Desarrollo (ONGD) de voluntarios, católica y seglar, según la propia definición de su página web institucional[22]. Con un presupuesto superior a los 43 millones de euros, según datos consolidados de 2014 (Manos Unidas, 2015, p. 7), su objetivo principal es mantener y aumentar de ayuda privada.

Se ha tomado, como unidad de análisis, el spot principal de cada una de las campañas institucionales desde 1995, fecha en la que se difundió la primera campaña televisiva de la organización, dando prioridad a la duración estándar de 30 segundos en caso de que existan dos piezas, con diferente duración, en un mismo año. Se trata, por lo tanto, de 30 spots diferentes todos ellos disponibles en el canal oficial de esta ONGD en YouTube. Una vez eliminadas las duplicidades narrativas, la muestra final analizada ha sido de 22 piezas audiovisuales, con una duración media de 29,1 segundos.

Análisis y resultados

El estudio realizado ofrece una visión de conjunto de toda la publicidad audiovisual de Manos Unidas, que puede considerarse apoyada en la estrategia del testimonio y la veracidad de las imágenes, a pesar de tratarse de un género publicitario. Así, el 82% de las piezas audiovisuales analizadas, es decir, un total de 18 spot sobre 4, son el resultado de registro o grabación en las zonas donde actúa estas ONGD, por lo que se puede asegurar que la publicidad de Manos Unidas se centra en ofrecer el mayor grado posible de rigor y realismo a la hora de mostrar sus actividades, aun tratándose de producciones que responden a un fin promocional. Es más reducido, de esta forma, el uso de imágenes creadas, como puede ser la realidad virtual, las maquetas, infografías, etc., dentro de lo que sería la materia prima utilizada para construir cada spot o, en términos de Louis Hjelmslev, la sustancia de la expresión (1971, p. 79). Como dato de interés, el uso de la imagen videográfica y fotográfica está igualado en el histórico de la publicidad audiovisual de esta organización, lo que también es una señal inequívoca de la primacía del testimonio, tradicionalmente asociado al medio fotográfico, que puede considerarse en este uso como documento social (Freund, 2001, p. 8). Predomina, además, la imagen grabada en exteriores.

El sentido de estas piezas, tanto en su nivel denotativo como en un análisis de las connotaciones en mayor profundidad, puede considerarse claro en lo que tiene que ver con la capacidad de expresar

[22] www.manosunidas.org (Fecha de consulta: 15/05/2016).

una significación unívoca, centrándose en la mayor parte de los casos en un equilibrio entre la narración de los problemas y la situación dramática de sus zonas de actuación, compensado por una visión positiva y esperanzadora que ofrece siempre la idea de esperanza en el futuro, vinculada lógicamente a la acción de Manos Unidas y a la interpelación al espectador para que colabore con la institución.

La representación de la pobreza está especialmente vinculada al sentido narrativo de los elementos diegéticos de cada narración audiovisual. En concreto, destaca el tipo de personaje, el escenario o ambiente representado y las acciones que se desarrollan en ese entorno. Por ejemplo, es fácil reconocer el continente africano en un 40% de los spots analizados, frente a un 27% de presencia de América Latina y un 24% de Asia. Como refuerzo del sentido testimonial y de la veracidad establecida en la hipótesis de esta investigación, estos porcentajes se corresponden con la implicación real de Manos Unidas en cada continente, siendo ligeramente superior la acción en África, con un 45% (Manos Unidas, 2015, p. 11).

Algunos casos de la muestra ubican su acción en zonas indeterminadas, interiores con un sentido abstracto o universal, además de mostrar el contraste Norte-Sur desde la ironía. Otros espacios urbanos, como el suburbio de la gran ciudad, muestran la pobreza como marco de la acción y, en muchos casos, como fondo de una historia esperanzadora (Figura 1), aunque casi la mitad de los spots están ambientados en entornos rurales, en los que se desarrollan faenas del campo o en el interior de escuelas de pequeñas poblaciones.



Figura 1. *Imagen del spot de la campaña de 2013 "No hay justicia sin igualdad". Captura de pantalla* de https://youtu.be/Y5_BWIL_vOA (Fecha de consulta: 18/05/2016).

Un aspecto clave, desde el punto de vista formal, es el valor del fuera de campo en la totalidad de los spots, ya que la totalidad de las piezas ofrecen una visión fragmentada, capaz de sugerir un universo de sufrimiento humano y pobreza, mostrando partes sin estridencias, evitando crear

rechazo en la audiencia. Un sistema narrativo basado en mostrar parcialmente la realidad que es propio del lenguaje audiovisual.

Las acciones que se desarrollan en ese entorno tienen que ver con la salud en 14 ocasiones, seguida como acción básica por la enseñanza en 11, o el trabajo agrario en 9 spots, además de acciones pasivas de figuración, por lo que hay un tono positivo en esa representación de la pobreza, dejando claro el valor negativo del escenario, sobre todo en el caso de suburbios de las grandes ciudades.

El elemento humano, sin embargo, se utiliza para vincular las acciones con la lucha por mejorar, con el deseo de salir adelante. Existe una tendencia a mostrar personajes que miran a cámara e interpelan a la audiencia mediante gestualidad, sonrisa y, sobre todo, expresan la esencia del contenido con una gestualidad no forzada. Sin embargo, el uso de los personajes reales no se basa en una autonarración, sino en la grabación de sus acciones desde fuera, en ocasiones con un aire documental. Del total de personajes principales analizados, el llanto es minoritario y el mayor número de registros es de expresiones neutras, sonrisa y sorpresa o miedo (Figura 2).

Un total de 17 spots de 22, en torno a un 77%, representan situaciones evidentes de pobreza en la publicidad de Manos Unidas desde 1995, un dato relevante que no deja duda del protagonismo de la situación de pobreza en los contenidos de la publicidad de esta ONGD. Además, hay que valorar que otros escenarios que reflejan bienestar, como un plató de televisión o el transporte urbano de una ciudad española, lo hacen para reflejar el contraste Norte-Sur, por lo que también están mostrando aquello de lo que no se dispone en determinadas partes del mundo. Sin embargo, es importante destacar la reducción del número de spots que muestran escenas extremas de hambre (7 spots, que representa el 31% del total de la muestra) o guerra (5 de 22 spots, lo que supone cerca de un 23%). Por lo tanto, hay una representación del drama humano realista, pero contenida.

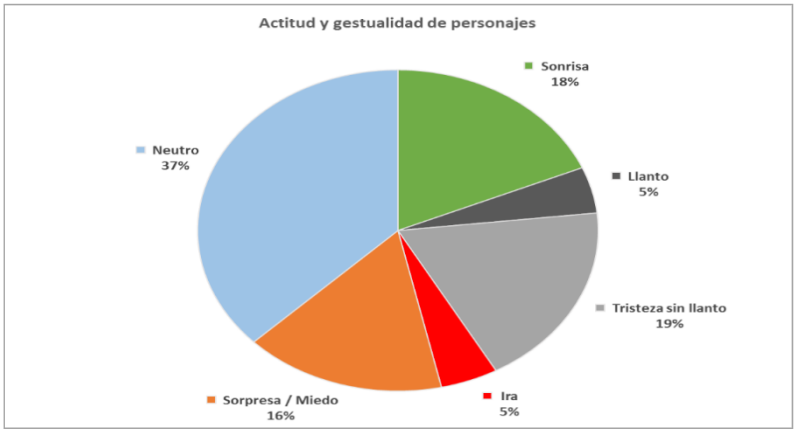


Figura 2. *Expresiones de los personajes*. Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

La conclusión principal de este trabajo es la presencia del testimonio y la veracidad como elementos comunes en la publicidad de Manos Unidas a lo largo de su historia. A pesar de tratarse de un género persuasivo y promocional, las ONGD en general y Manos Unidas en particular muestran la realidad de las zonas del mundo donde realizan sus actividades.

Sin embargo, Manos Unidas no realiza una publicidad dramática ni emocionalmente impactante en sentido negativo, sino que se centra en ofrecer escenarios, personajes y acciones veraces, creíbles, sugiriendo el drama humano más que mostrando situaciones extremas. Esta ONGD lo hace, además, ofreciendo de forma paralela o como cierre narrativo la solución, siempre vinculada a la esperanza y, como es lógico, a la interpelación a la audiencia para que colabore.

No se detectan, en este análisis, rasgos que evidencien una distancia cultural en el eje Norte-Sur, ya que se trata de narraciones basadas en la empatía por parte de la ONGD, aunque la focalización a través de personajes podría ofrecer más protagonismo a los beneficiarios de la ayuda, a los que se graba desde fuera, disponiendo la mirada a cámara.

Las escenas representadas, predominantemente rurales y asociadas a situaciones de pobreza, establecen un vínculo entre la ciudad y situaciones de marginación, creando también vínculos de la metrópoli con el comercio y la prosperidad económica, mientras que el tono positivo de estos anuncios sitúa la acción habitualmente en entornos de como la salud o la enseñanza. También aparece la ciudad del denominado "primer mundo" para ofrecer una visión crítica o de denuncia, mostrando el bienestar que en otras partes del mundo no tienen.

En resumen, se trata de una línea de narración positiva y transformadora que, sin evadir el drama, muestra la problemática a solucionar ofreciendo un tono optimista en cuanto al futuro. Manos Unidas, desde 1995, traslada un mensaje de esperanza en su lucha para construir un mundo mejor.

Bibliografía

Alonso Trallero, A. (2016). Singularidades de la acción desempeñada por el Tercer Sector Social ante la pobreza infantil en España: intervenciones sociales y educativas con y para la infancia y sus familias. *Praxis Sociológica*, *20*, 113-128. Disponible en http://www.praxissociologica.es/images/PDF/2016-20/Praxis20-08.pdf

Aparici, R. (2010). La construcción de la realidad. En R. Aparici (coord.), *La construcción de la realidad en los medios de comunicación* (pp. 11-22). Madrid: UNED.

Aparici, R. y García Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Amnistía Internacional (2016). *Informe 2015/16 Amnistía Internacional: La situación de los derechos humanos en el mundo*. Londres: Autor.

Arroyo Almaraz, I., Baños, M. y Van-Wyck, C. (2013). Análisis de los mensajes audiovisuales del Tercer Sector en YouTube. *Revista Latina de Comunicación Social*, 68, 328-354. doi: 10.4185/RLCS-2013-980.

Aumont, J. y Marie, M (1990). *Análisis del film*. Barcelona: Paidós.

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Barthes, R. (1980). *Mitologías* (4ª. ed.). Madrid: Siglo XXI.

Baudrillard, J. (2005). *Cultura y simulacro* (7ª. ed.). Barcelona: kairós.

Bordwell, D. (1995). *El significado del filme. Inferencia y retórica en la interpretación cinematográfica*. Barcelona: Paidós.

Bordwell, D. (1996). *La narración en el cine de ficción*. Barcelona: Paidós.

Casetti, F. y di Chio, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.

Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Madrid: Taurus.

Chaves Gil, I. (2012). Comunicación y sociedad civil. El caso de las ONGD. En I. Chaves Gil (coord.), *Comunicación para el cambio social: universidad, sociedad civil y medios* (pp. 67-84). Madrid: Catarata.

Coordinadora ONG para el Desarrollo en España (CONGD) (2015, 13 de mayo). *Informe del Sector de las ONGD – La solidaridad ciudadana, por encima del compromiso político con la cooperación* [Noticia página web]. Disponible en http://coordinadoraongd.org/2015/05/informe-del-sector-de-las-ongd-la-solidaridad-ciudadana-por-encima-del-compromiso-politico-con-la-cooperacion/

Freund, G. (2001). *La fotografía como documento social*. Barcelona: Gustavo Gili.

Fundación de Pricewaterhousecooper (PwC), Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas (ESADE) y Obra Social La Caixa. (2014). *La reacción del Tercer Sector social al entorno de crisis*. Disponible en http://prensa.lacaixa.es/obrasocial/show_annex.html?id=36771

Fundación Lealtad (2015). *Situación actual de las ONG en España*. Disponible en http://www.fundacionlealtad.org/intranet/uploads/publicaciones/Situacion%20actual%20ONG_web.pdf

García García, F. (Coord.) (2006). *Narrativa Audiovisual*. Madrid: Laberinto.

García García, F. y Rajas, M. (Coords.). (2011). *Narrativas audiovisuales: el relato*. Madrid: Icono 14.

García Jiménez, J. (1993). *Narrativa Audiovisual*. Madrid: Cátedra.

Genette, G. (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.

González Álvarez, M.I. (2012). La profesionalización de la comunicación para la solidaridad. Diagnóstico y propuestas para el sector en España. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, *17*, 239-253. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_CIYC.2012.v17.39266

Greimas, A.J. (1991). Elementos para una teoría de la interpretación del relato mítico. In R. Barthes, A.J. Greimas, U. Eco., J. Gritti, V. Morin, C. Metz, et al., *Análisis estructural del relato* (pp. 39-76). México: Premia.

Gumucio Dragón, A. (2012). Comunicación y cambio social: raíces ideológicas y horizontes teóricos. In M. Martínez Hermida y F. Sierra Caballero (coords.), *Comunicación y Desarrollo: Prácticas comunicativas y empoderamiento local* (pp. 25-55). Barcelona: Gedisa.

Hjelmslev, L. (1971). *Prolegómenos a la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Manos Unidas. (2015). *Memoria 2014*. Disponible en http://www.manosunidas.org/sites/default/files/memoria2014-castellano_0.pdf

Marfil-Carmona, R. (2014). Retórica publicitaria 2.0 y representación audiovisual de la solidaridad en el contexto digital. En J.E. González Vallés y M. Valderrama Santomé (coords.), *Comunicación actual: Redes sociales y lo 2.0 y 3.0* (pp. 337-347). Madrid: McGraw-Hill.

Martínez-Rodrigo, E. y Marfil-Carmona, R. (2013). Cooperación Internacional y difusión audiovisual. La publicidad de Manos Unidas en YouTube. En J.M. Azcona Pastor, J.F. Torregrosa y M. Re (eds.), *Guerra y paz. La sociedad internacional entre el conflicto y la cooperación* (pp. 609-629). Madrid: Dykinson.

Mattelart, A. y Mattelart, M. (2000). *Pensar sobre los medios. Comunicación y crítica social*. Santiago de Chile: Editorial Lom.

Mitchell, W.J.T. (2009). *Teoría de la imagen. Ensayos sobre representación verbal y visual*. Madrid: Akal.

Nos Aldás, E. (2007). *Lenguaje publicitario y discursos solidarios*. Barcelona: Icaria editorial.

Popper, K. (1965). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.

Propp, V. (2001). *Morfología del cuento* (3ª. ed.). Madrid: Akal Ediciones.

Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración III*. México: Siglo XXI.

Sánchez-Navarro, J. (2006). *Narrativa audiovisual*. Barcelona: UOC.

Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.

Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Vilches, L. (2002). *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós.

Villafañe, J. y Mínguez, N. (1996). *Principios de Teoría General de la Imagen*. Madrid: Pirámide.

Zunzunegui, S. (2007). *Acerca del análisis fílmico: el estado de las cosas*. *Comunicar*, *15*(29), 51-58.

CAPÍTULO 51

BINOMIO ESTILOS DE VIDAS SALUDABLES-MEJORA DE LA CALIDAD DE VIDA

Mª Carmen Ortega Navas

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Introducción

La importancia que damos hoy al estilo de vida, entendido como el conjunto de los comportamientos, actitudes, tendencias, valores y formas vitales que caracterizan el modo de vida de las personas en relación con su ambiente y que inciden positiva o negativamente en la promoción de su salud, se produjo en los años sesenta y setenta, y tuvo su punto más culminante en la década de los ochenta (Biddle, et al., 2009; y Beunza, et al., 2010; entre otros), con la premisa de que una dieta saludable, el ejercicio físico, y el cuidado al cuerpo eran claves fundamentales para ganar calidad de vida.

Los estilos de vida saludables condicionan nuestra calidad de vida al contribuir a prevenir y o promover un envejecimiento más activo y saludable, evitar el declive físico y psíquico y, en consecuencia, favorecer una mejor calidad de vida. Éstos, se estructuran desde la infancia en el seno familiar, y concretamente, durante la adolescencia, período del ciclo vital en el que la persona comienza a moldear y configurar su estilo de vida adulto, conforme a patrones de organización temporal, al sistema social de relaciones, al entorno cotidiano y a las pautas de consumo.

Según el *Informe A. new perspective on the health of Canadians* (Lalonde, 1974) nuestra salud está condicionada por cuatro determinantes: herencia biológica, sistema sanitario, medio ambiente y estilos de vida. Además, Lalonde propuso hace casi cuatro décadas, que se trata de proteger y promover la salud de las personas y potenciar las políticas de prevención y promoción de la salud, siendo el estilo de vida (43%) del que depende la longevidad. En esa línea, entre los factores determinantes de nuestra salud destacamos: 1) conductuales: alimentación sana, actividad física, etc., 2) personales: genética, inteligencia y capacidad cognoscitiva, 3) relacionados con el entorno físico: polución ambiental, excesiva exposición a productos químicos o radiación solar, 4) sociales: apoyo social y participación y 5) económicos: ingresos.

Factores condicionantes de los estilos de vida

Un estilo de vida saludable está integrado por un conjunto de factores que deben funcionar de forma equilibrada. A continuación, abordaremos algunos de los aspectos vinculados con los factores conductuales relacionados con el estilo de vida, que influyen en nuestro bienestar y salud para una mejora de la calidad de vida y un envejecimiento más activo y saludable.

El estrés

Tradicionalmente, el estrés ha sido considerado desde Seyle (1936), padre del estrés, como una respuesta adaptativa del organismo ante los diversos estresores, estímulos o situaciones que provocan una respuesta en éste para restablecer la homeostasis o equilibrio corporal. De acuerdo a, Triadó y Villar, 2006,95, "la adaptación a enfermedades crónicas, conductas de autocuidado, mantenimiento de las habilidades de la vida diaria, bienestar y satisfacción, reducción de la mortalidad y envejecimiento satisfactorio", vienen determinadas por la intensidad y duración de la situación estresante.

Fruto que los estilos de vida actuales cada día más demandantes, las personas tienden a incrementar notablemente su carga tensional, lo que, produce en algunos caso, la aparición o agravamiento de diversas patologías psicofísicas. De hecho numerosos estudios (McEwen, 2008; Cano et.al 2011; Galán y Camacho, 2012; y Merkes, 2012) demuestran que el estrés puede alterar el sistema inmune aumentando la vulnerabilidad del organismo, procesos infecciosos, cáncer y enfermedades auto inmunitarias, entre otras.

No obstante, Ortega Navas (2010) señala que aunque cierto nivel de estrés es indispensable para la vida, el estrés positivo (eustrés) al potenciar ciertas capacidades: creatividad, sentido positivo, aprendizaje y toma de decisiones, entre otras, es la reducción de los niveles elevados de estrés negativo (distrés) que agotan y debilitan el sistema inmunológico, dando lugar a la denominada enfermedad del estrés o también conocida como enfermedad adaptativa, lo que contribuye a potenciar los efectos positivos en la mejora de la salud.

Alimentación saludable

En la sociedad actual uno de los determinantes fundamentales relacionados con el estilo de vida, y que más parecen influir directamente en el estado de la salud de las personas son precisamente, los hábitos alimentarios saludables. Es conocido que una adecuada alimentación es muy importante para la salud y el normal funcionamiento del cuerpo.

Numerosos son los estudios que encontramos en la literatura especializada encaminados a modificar los hábitos alimenticios para potenciar dietas más saludables y equilibradas que repercutan en el bienestar más allá de los canones de belleza imperantes en la sociedad actual (Bryan, 2004; Bello, 2005; Calañas -Continente y Bellido, 2006; Cabo, 2007, Muntané, 2008; Martín y Hernández de Diego, 2013; Olivero, 2013)

Los malos hábitos alimentarios son, sin duda, una de las principales causas de enfermedad que afectan al organismo, su imagen (obesidad) y a la conducta (bulimia y anorexia), que empeoran la calidad de vida de las personas. En este sentido, el informe sobre la alimentación y la prevención de las enfermedades degenerativas publicado por la World Health Organization, 2003,- en adelante, WHO-, señala la actual preocupación por el exceso de peso, calificando el problema de la obesidad como una epidemia en prácticamente todos los países del mundo, tanto en los países desarrollados como en los del tercer mundo.

Posteriormente, durante la 57ª Asamblea Mundial de la Salud: *Estrategia Mundial sobre Régimen Alimentario, Actividad Física y Salud* (2004) se hace referencia a que la malnutrición, incluidas la desnutrición y las carencias nutricionales, como dos de las principales causas de mortalidad y morbilidad.

Cabe destacar que las dietas saludables y un adecuado estado nutricional son factores importantes en la promoción de la salud, por ejemplo, la dieta mediterránea que se considera el modelo de alimentación más saludable (Beunza et al., 2009) que favorece la longevidad y la prevención de ciertas enfermedades.

Por otra parte, los datos Indicadores de Salud de 2013 presentados por el Ministerio de Sanidad y Política Social, señalan que la frecuencia de personas obesas desde finales de los años ochenta ha ido en aumento representando un 20% de la población a partir de los 45 años. En el caso de los hombres incrementándose del 12,3% en 2001 al 18% en 2011 y en las mujeres del 14,0% en 2001 al 16,0% en 2011.

En definitiva, la alimentación juega un papel esencial para combatir enfermedades que conlleva el envejecimiento, "somos lo que comemos, pues la vitalidad corporal y mental, el estado de ánimo y la capacidad intelectual depende de lo que uno come" (Ferry, 2008, 90).

La actividad física

La actividad física y el deporte se consideran actualmente un factor protector de la salud. La participación periódica en actividades físicas moderadas, dependiendo del estado psicofísico de la persona, es beneficiosa a cualquier edad, como queda demostrado en numerosos estudios (Gray y Leyland, 2008; Perea, 2009 y Barros, 2009).

Conforme se afirma en el documento *Salud para Todos en el año 2010* (Organización Mundial de la Salud, 2001-, en lo sucesivo OMS-), es necesaria aumentar el número de personas que realizan actividad física moderada regularmente, para promover un mejor bienestar y funcionamiento cognitivo. Además, la práctica de la actividad física regular que es entendida como fuente de salud (Gray & Leyland, 2008), contribuye a mejorar la calidad de vida de las personas a nivel psico-físico y social. En este sentido, la OMS (2002) dedicó el día mundial de la salud, 7 de abril, a la reflexión sobre los beneficios de la actividad física y la promoción de un estilo de vida activa.

En suma, de lo que no cabe duda, es que cada día se hace más necesario, concienciar a las personas de la importancia de los beneficios de una vida activa para mejorar su salud física y mental, reducir los niveles de estrés y sentirse mejor y en forma, y por tanto, ganar en bienestar y calidad de vida.

Consumo de sustancias tóxicas: tabaco, alcohol y otras drogas

El consumo de tabaco constituye uno de los principales riesgos para la salud de las personas siendo una de las principales causa de enfermedad, como por ejemplo, la morbilidad por infarto agudo de miocardio, cáncer de pulmón, accidente vascular cerebral, enfermedades obstructivas de las vías respiratorias, como es el caso, de la enfermedad pulmonar crónica (EPOC) y la dependencia a la nicotina.

Algunos de los estudios sobre el impacto y la morbilidad atribuible al consumo de tabaco en España (Banegas et al., 2005) constatan que la disminución del consumo de cigarrillos se ha traducido en un descenso de la mortalidad atribuida al tabaco, sobre todo en los hombres. Así, según los datos relevantes sobre la salud de los españoles emitidos por el Sistema Nacional de Salud en España del Ministerio de Sanidad y Política Social (2010) el 31,5% de los hombres frente al 21,5 % de las mujeres mayores de 16 años se declaran fumadores diarios. Para reducir y/o eliminar el consumo de tabaco una de las medidas adoptadas en España tras el Plan Nacional de Prevención del Tabaquismo elaborado por el Comité Nacional de Prevención del Tabaquismo ha sido la entrada en vigor de la Ley 28/2005 que ha representado un hito en la salud pública moderna con la finalidad de reducir el daño que produce el tabaco en la salud.

Otro problema que incide negativamente en la salud es el consumo excesivo de bebidas alcohólicas. El alcohol es la "segunda sustancia psicoactiva más utilizada en el mundo, después de la cafeína" (Julien, 1996, 101). El consumo excesivo de alcohol está relacionado con problemas conductuales como, agresión, suicidio y enfermedades como cirrosis hepática, enfermedades del corazón e infarto cerebral, síndrome de dependencia alcohólica, entre otras.

De acuerdo con los datos presentados por el Sistema Nacional de Salud en España del Ministerio de Sanidad y Política Social (2010), el 68,6% de las personas de más de 16 años han consumido alcohol, aunque el grupo mayoritario de personas que han consumido alcohol son personas de edad media de los cuales un 80,2% son hombres frente al 57,5% de mujeres.

Por otra parte, el uso y consumo de drogas han incrementado los efectos dañinos para la salud dependiendo de la frecuencia y cantidad con la que se consuma provocando dependencia física y/ o psíquica. Así lo demuestran, los numerosos estudios relacionados con los efectos que tienen las drogas en la salud a nivel físico, psíquico y conductual (Ruiz, 2005; Sussman y Sussman, 2011; Lisha, 2015)

En suma, el consumo de cualquier sustancia nociva, algunas de ellas de adquisición legal y otras consideradas drogas ilícitas, producen síntomas y efectos perjudiciales en muchos de nuestros sistemas, tejidos y órganos.

El envejecimiento activo y la mejora de la calidad de vida

El envejecimiento es un proceso a lo largo de la vida y no podemos evitarlo. La tendencia al incremento del envejecimiento poblacional es cada vez más acusada, lo que genera problemas de atención socio-económicos y médico-sanitarios, como señala el informe titulado *El envejecimiento de la población y sus efectos en el mercado laboral* (CEOE, 2016, p.5) que plantea una serie de incertidumbres en los hábitos de consumo, las necesidades de atención sanitaria y de servicios sociales y en la sostenibilidad del sistema de pensiones (previsión de 249 personas con 70 o más años por cada 100 jóvenes menores de 20 años frente a los 68 que había en 2015) .

Los factores que causan el envejecimiento son numerosos pero el ejercicio físico, la alimentación saludable, unas condiciones medioambientales favorables y el no consumo de sustancias tóxicas, son factores que ayudan a retrasar los efectos del mismo.

La WHO (2010) es consciente y nos alerta de los crecientes costos que implican el cuidado y tratamiento de las personas mayores, así como de la necesidad de estar preparados para afrontar los retos de este nuevo escenario en el que la población adulta habrá crecido considerablemente. En

este contexto la modificación o el cambio de estilo de vida a uno más saludable, contribuye a que las personas aprendan a vivir el proceso de envejecimiento con más garantías de mejorar su salud y, en consecuencia, su calidad de vida. Además, impiden la aparición de patologías asociadas a la vejez "la alarmante proliferación de patologías asociadas a la vida moderna, como son el estrés, los nuevos tipos de cáncer o las enfermedades cardiovasculares […], han sido, en gran parte, las responsables de la inquietud de las últimas décadas por encontrar la milagrosa fórmula de la eterna juventud" (Kohan 2007, p.58).

Actualmente, se aspira al logro de un envejecimiento activo, entendido como el proceso de optimización de las oportunidades de salud con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas mayores, es decir, un envejecimiento eugénico, que es aquel que prolonga la vida en mejores condiciones, y que contribuye a detenerlo y, sobre todo, impedir que la vejez se asocie con enfermedad.

Es fundamental, en definitiva, que los estilos de vida saludables nos permitan adquirir un cúmulo de potencial en salud. El objetivo será, por tanto, lograr el envejecimiento activo que permita a las personas evitar la dependencia y "*vivir una segunda juventud"* con una mejor calidad de vida.

Discusión

El estilo de vida adoptado por las personas, es un condicionante que permite incrementar el control de factores de riesgos en la salud y/o factores protectores del bienestar. Para conseguir la adquisición de estilos de vida saludables se hace necesario desarrollar e implementar programas de promoción de la salud que contemplen distintos tipos de estrategias de intervención en la comunidad. Con tal finalidad, por ejemplo, se publican guías alimentarias, que expresan los nutrientes y el valor energético recomendado, por medio de cantidades orientativas y recomendaciones sobre la frecuencia de consumo de raciones estándar de los alimentos.

Además, cada día se hace más necesario enseñar a las personas a reducir los factores de riesgo relacionados con las causas de las enfermedades y aumentar los factores que promocionen y mejoren la salud, así como promulgar políticas y programas que mejoren la calidad de vida de las personas, por ejemplo, campañas de concienciación de la importancia de los beneficios de la adquisición de estilos de vida saludables para ganar en bienestar y calidad de vida.

Una de las tareas fundamentales de la Educación para la Salud (EpS) en nuestros días es establecer una política de Educación para la Salud orientada al cambio de conocimientos, actitudes y conductas relacionadas con los estilos de vida saludables desde edades tempranas por su

importancia en el mantenimiento de la salud, como en el desarrollo emocional y psicosocial de las personas para prevenir o retrasar al máximo las enfermedades crónicas relacionadas con los estilos de vida saludables.

Sería deseable que la educación, por lo tanto, estuviera encaminada no sólo hacia la promoción de la salud y prevención de las enfermedades sino también en la búsqueda de soluciones a las enfermedades producidas por los estilos de vida "poco o nada saludables" de la población. La educación deberá ser considerada como una de las herramientas más importantes para combatir las amenazas sobre la salud, al tener la capacidad de promover una mejor prevención y mejora del tratamiento de las enfermedades. Por su parte, el profesorado juega desde edades tempranas, un papel fundamental en la educación de estilos de vida saludables que ayuden y enseñen a envejecer con calidad de vida.

No queremos finalizar sin destacar que cuando un estilo de vida se convierte en un elemento perjudicial para nuestra salud: estrés excesivo, dietas poco saludables, inactividad física, consumo de tabaco, alcohol o sustancias nocivas, estamos ante un factor de riesgo, siendo, precisamente, la promoción de la salud y la educación para la salud, las herramientas fundamentales para fomentar estilos de vida saludables y mejorar la calidad de vida.

Bibliografía

Banegas, J.R, et al. (2005). La mortalidad atribuible al tabaquismo comienza a descender en España. *Medicina clínica*; 124, 769-771.

Barros, X. (2009). *Autocontrol y estilos de vida saludables*. Barcelona: Psicon.

Beunza, J. J.et al. (2010). Adherence to the Mediterranean diet, long-term weight change, and incident overweight or obesity: the Seguimiento. Universidad de Navarra (SUN) cohort. *Am J Clin Nutr*, 92 (6), 1484-1493.

Bello, J. (2005). *Calidad de vida, alimentos y salud humana*. Madrid: Díaz de Santos.

Biddle, S., et al. (2009). The prevalence of sedentary behavior and physical activity in leisure time: A study of Scottish adolescents using ecological momentary assessment. *Prev Med*, 48, 151-155.

Bryan, J. (2004): Mechanisms and evidence for the role of nutrition in cognitive ageing. *Ageing International*, 29 (1), 28-45.

Cabo, J.R. (2007). Dieta y Longevidad saludable. *Revista Alimentación, Nutrición, Salud*, 14 (2), 47-58.

Calañas -Continente, A.J. y Bellido, D. (2006). Bases científicas de una alimentación saludable. *Rev Med Univ Navarra*; 50 (4):7-14.

Cano-Vindel, A., et al. (2011). *El Estrés*. Barcelona: Océano-Ámbar.

CEOE *(2016).El envejecimiento de la población y sus efectos en el mercado laboral*. Madrid: Departamento de Asuntos Económicos y Euopeos. CEOE.

Ferry, M. (2008). Bases nutritionnelles pour un vieillissement réussi. *Cahiers de Nutrition et de Diététique,* 43 (2), 90-96.

Galán, S. y Camacho, J.E. (2012). *Estrés y salud. Investigación básica y aplicada*. México: Manual Moderno.

Gray, L. y Leyland, A.H. (2008). Overweight status and psychological well-being in adolescent boys and girls: a multilevel analysis. *European Journal of Public Health*, 18 (6), 616-621.

Julien, R. M. (1996). A primer of drug action: A concise, nontechnical guide to actions, use and the effects of psychoactive drugs. New York: W.H. Ferreman.

Kohan, L. (2007). Vivir más y mejor gracias a la dieta. *Integral*, 336, 58-63.

Lalonde, M. (1974). *A. new perspective on the health of Canadians.* Office of the Canadian Minister of National Health and Welfare.

Lisha, N. E. et al. (2015). The relationship of emerging adulthood trajectories to drug use, and other correlate, *Salud y drogas*, 15 (2), 91-101.

Martín, C. y Hernández de Diego, E. (2013). ¿Cómo instaurar y mantener en el tiempo unos hábitos alimentarios orientados a la salud? *Nutr. clin. diet. hosp*; 33 (3), 9-17.

McEwen, B.S. (2008). Central effects of stress hormones in health and disease: Understanding the protective and damaging effects of stress and stress mediators. *Eur J Pharmacology*, 7; 583 (2-3) 174-185.

Merkes, M. (2010). Mindfulness-based stress reduction for people with chronic diseases, *Aust J Prim Health*, 16, 200-210.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Indicadores de Salud 2013. (2014). *Evolución de los indicadores del estado de salud en España y su magnitud en el contexto de la Unión Europea*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Muntané, M. D. (2008). *Antienvejecimiento, longevidad, salud y felicidad*. Barcelona: Anthropos.

Olivero, I.V. (2013). *Manual básico de salud, alimentación y nutrición pública*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

OMS (2001). *Salud para Todos en el año 2010. 48ª Asamblea Mundial de la Salud.* Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

OMS (2002). *Informe sobre la salud en el mundo 2002: Reducir los riesgos y promover una vida sana.* Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Ortega Navas, Mª C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 2 (2), 462-470.

Perea, R**.** (2009). Alimentación y educación física como factores de salud y calidad de vida. En R. Perea (Dir.), *Promoción y educación para la salud. Tendencias innovadoras,* 47-62. Madrid: Díaz de Santos.

Ruiz, J.C. (2005). *Drogas inteligentes: Plantas, nutrientes y fármacos para potenciar el intelecto.* Barcelona: Paidotribo.

Sistema Nacional de Salud de España 2010 [monografía en Internet]. Madrid. Ministerio de Sanidad y Política Social, Instituto de Información Sanitaria. Disponible en : http://www.msps.es/organizacion/sns/librosSNS.htm

Sussman, S., & Sussman, A. N. (2011). Considering the definition of addiction. *International journal of environmental research and public health*, 8 (10), 4025-4038.

Triadó, C. y Villar, F. (coords.) (2006). *Psicología de la Vejez*. Madrid: Alianza Editorial.

WHO (2003). *Diet, nutrition and the prevention of chronic diseases*. Geneva: World Health Organization. Disponible en : http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42665/1/WHO_TRS_916.pdf?ua=1

WHO (2004). *Monographs on the Evaluation of Carciogenic Risk of Humans. Tobbaco smoke and Involuntary Smoking*. Lyon: World Health Organization. Disponible en : http://monographs.iarc.fr/ENG/Monographs/vol83/volume83.pdf

WHO (2006). *Global Strategy on Diet, de Physical Activity and Health*. Geneva: World Health Organization. Disponible en :

http://www.who.int/dietphysicalactivity/Indicators%20English.pdf

WHO (2010). *The world health report 2010.* Health systems financing: the path to universal coverage. Disponible en : http://www.who.intr/whr/2010/en/index.html

CAPÍTULO 52

VALORACIÓN GERIÁTRICA INTEGRAL DE LA POBLACIÓN NONAGENARIA

Raül Sancho Agredano; Victoria Morín Fraile; Joan Maria Estrada-Masllorens; Eva Maria Guix-Comellas; Jordi Galimany Masclans.

rsancho@ub.edu

Introducción

El progresivo envejecimiento de la población conlleva importantes repercusiones económicas, sanitarias, familiares, sociales y políticas. El incremento sostenido de la esperanza de vida, un bajo índice de fecundidad y una mejora en los servicios sanitarios que presta la sanidad a la población en general y en especial a la gente mayor, favorecen el envejecimiento, el cual en el caso de España, además se verá agravado en los próximos 15-25 años por la llegada a la edad de jubilación de la llamada generación del Baby boom.

La edad avanzada acompañada no sólo de las enfermedades crónicas, sino también de los síndromes geriátricos concomitantes (caídas, demencia, malnutrición, incontinencia urinaria, etc ..), hacen que este segmento de la población necesite ser atendido en gran proporción a domicilio, y además sean consideradas personas frágiles. La fragilidad es un concepto difícil de definir y delimitar, pero siguiendo los criterios de Salgado como: >80 años, vivir solo, afectación crónica que condiciona una incapacidad funcional permanente, la polifarmacia, ingreso hospitalario en los últimos 12 meses, deterioro cognitivo, etc ... Nos ha permitido llegar a identificar e incluir dentro de programas de prevención y seguimiento a personas mayores que están en situación de mayor riesgo y vulnerabilidad.

En un estado de fragilidad y vulnerabilidad como el de las personas mayores, la presencia de enfermedades crónicas, las caídas, etc…puede llevar a la discapacidad, la dependencia e incluso la muerte.

Actualmente la atención que se proporciona a la población más envejecida, convive a diario con estas situaciones de fragilidad, vulnerabilidad, dependencia y cronicidad. Y la cobertura básica de servicios que se da a estos pacientes está garantizada, pero suele ser fragmentaria y con falta de coordinación e intercambio de información entre los profesionales de la salud, lo que conlleva no

identificar riesgos para la salud de muchos de estos pacientes ni sus necesidades de atención en un momento dado; lo que impedirá el éxito de nuestras actuaciones sanitarias.

Objetivos

- Conocer y comparar el estado funcional y cognitivo de una población urbana mayor de 90 años atendida en el CAP.
- Conocer y comparar las variables sociodemográficas y el régimen de convivencia.
- Conocer y comparar el estado visual y la caídas.
- Conocer el estado vacunal, la variable polifarmacia y los hábitos tóxicos.

Metodología

Se realizó un estudio descriptivo transversal en un CAP de la ciudad de Barcelona. El reclutamiento de los pacientes fue por muestreo no probabilístico de conveniencia durante un período de 6 meses. Se reclutaron 146 pacientes, de los cuáles se descartaron 14 por enfermedad terminal y 27 resultaron inaccesibles; resultando una muestra final de 105 pacientes. La valoración se llevó a cabo a través de un cuestionario recogido por el equipo investigador, y basado en la Historia Clínica del paciente y escalas de valoración geriátrica contrastadas y validadas. El análisis de los datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS 18.0.

Resultados

La media de edad fue de 93,17 años, siendo la proporción de mujeres del 75,2% (79); no apreciándose diferencias estadísticamente significativas respecto a la edad y el sexo (t01,164; p=0,247). El 17,1% de la población vivian solos, aumentado al 18,9% en el caso de las mujeres; no existen diferencias estadísticamente significativas en vivir solos o no respecto a la edad (t=1,007; p=0,316).

Ninguno de los entrevistados declaraba fumar y sólo 3 eran exfumadores. El 98,1% no consumía alcohol habitualmente.

69 pacientes (65,7%) tomaban más de 4 fármacos (polifarmacia), sin que se aprecien diferencias estadísticamente significativas respecto a la edad; o el sexo.

Sólo el 49,5% de la población se había vacunado correctamente de Tetanus, Pneumonia i Gripe a la vez. El 51,4% de la población estaba correctamente vacunada de antitetánica, el 75,2% de la

pneumonia y en el caso de la gripe el estado de vacunación correcta llegaba hasta el 80%, sin que en ninguna de las tres vacunas se apreciaran diferencias estadísticamente significativas respecto al sexo.

El 55,2% sufría alguna alteración auditiva. En el caso de alteraciones visuales el 62,9% padecía alguna, apreciándose diferencias estadísticamente significativas respecto al sexo (X^2= 1,202; p=0,273), pero no en relación a las caídas (t=0,062; p=0,951). Un 39% manifestó haberse caído en los últimos 6 meses.

A nivel funcional, el índice de Lawton y Brodie dio una media de 3,83 (>3 dependencia moderada). El índice Barthel una media de 76,62 (60-80 dependencia leve).

A nivel cognitivo, a través del índice de Pfeiffer se obtuvo una media de puntuación de 2,74 (2-4 deterioro leve) y una mediana de 2.

Conclusión

La valoración integral del anciano frágil constituye uno de los puntos más importantes para realizar una correcta atención geriátrica desde la Atención Primaria. Una buena valoración geriátrica integral sumada a una buena asistencia por parte de enfermería, puede proporcionar un mejor estado de salud a las personas mayores, en especial a grupos tan vulnerables como los mayores de 90 años.

Bibliografia

Abellan, A., Vilches, J., Pujol, R. (2014). Un perfil de las persones mayores en España, 2014. Indicadores estadísticos básicos. Madrid. *Informes Envejecimiento en red* nº6. Ministerio de Economía y Competitividad.

Christensen, K., Doblhammer, G., Rau, R., Vaupel, J.W. (2009). Ageing populations: the challenges ahead. *Lance,* 374(96), 1196-1208.

Clegg, A., Young, J., Iliffe, S., Rikkert, M.O., Rockwood, K. (2013). Frailty in elderly people. *Lancet*, 381, 752–62.

Corrales, D., Palomo, L. (2014). La importancia de la longitudinalidad, integralidad, coordinación y continuidad de los cuidados domiciliarios efectuados por enfermería. *Enferm Clin*, 24(1),51-58.

Desafíos sanitarios planteados por el envejecimiento de la población (2012). *Boletín de la Organización Mundial de la Salud. Recopilación de articulos.* 90(2), 77-156.

Fairhall, N., Aggar, C., Kurrle, S., Sherrington, C., Lord, S., Lockwo, K., Monaghan, N., Cameron, I. (2008). Frailty Intervention Trial (FIT). *BMC Geriatrics*, 8, 27.

Lawton, M.P., Brody, E.M. (1969). Assessment of older people: self-main-taining, and instrumental activities of daily living. *Gerontologist*, 9, 179-86.

Martin, I., Gorroñogoitia, A., Gomez, J., Baztan, J.J., Abinaza, P. (2010). El anciano fràgil. Detección y tratamiento en AP. *Atención Primaria.* 42, 388-393.

Mahoney, F.l., Barthel, D.W. (1965). Functional evaluation: the Barthel Index. *Md Med J.*, 14, 61-65.

Pfeiffer, E. (1975). A short portable mental status questionnaire for the assessment of organic brain deficit in elderly patients. *J Am Geriatr Soc*., 23(10), 433-41.

Wahlin, A., MacDonald, S.W., De Frías, C.M., Nilsson, L.G., Dixon, R.A. (2006). How do health and biological age influence chronological age and sex differences in cognitive aging: moderating, mediating, or both? *Psychol Aging*, 21:318-32

CAPÍTULO 53

LA POBREZA COMO FACTOR DE RIESGO EN LA SALUD

Cristina Avilés Escudero

Médico de familia. C. S. La Cañada (Almería)

Se considera salud como el estado completo de bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de enfermedad (OMS, Carta Constitucional de 1946), si bien la salud en la actualidad se acepta como la capacidad de desarrollar el propio potencial personal y responde de forma positiva a los retos del ambiente (Gallo Vallejo, et al., 1993). La atención a la salud depende no sólo del sector sanitario, sino también de los modos de vida sana para alcanzar el bienestar.

En un estudio realizado por Presser (1981) sobre la situación de salud de unas comunidades, se observó que el nivel de salud es diferente entre ellas, y que éste dependía de las características propias de sus individuos y de los factores que influyen en los mismos (endógenos, ambiente social, estilo de vida, asistencia sanitaria), algunos de éstos son modificables, estando muy influenciados por los factores sociales siendo necesario controlar aquellos que sean negativos (pobreza, desempleo, malnutrición, etc.), y así mejorar el nivel de salud de la comunidad. Estas posibles causas influyen negativamente en la obtención de ciertos recursos económicos impidiendo a la persona disfrutar de una ciudadanía satisfactoria.

La pobreza es una situación social en la que la persona carece de medios para apenas sobrevivir, esta situación es desencadenada por alguna causa como el desempleo, falta de ingresos, situaciones de discriminación y marginación social.

En muchos países la pobreza se produce cuando no se pueden cubrir las necesidades básicas en la alimentación, considerándose a estas personas como indigentes, siendo más frecuente en países con subdesarrollo, carentes de un cierto nivel de economía y una situación social favorable para satisfacer las necesidades en educación, sanidad, alimentación, y sin una economía favorable; hay una gran desigualdad social, con personas en condiciones de extrema pobreza vulnerando sus derechos, y otras que gozan plenamente de ellos.

Si analizamos la vulnerabilidad social en salud, aceptada como el resultado de las desigualdades sociales de distintos grupos de población, es necesario para comprender esta situación abordar una serie de determinantes sociales que nos orienten en el estudio de la vulnerabilidad. Los

determinantes sociales de la salud se refieren a las condiciones en las que las personas nacen, crecen y viven, valorando resultados.

En el año 2005 la Organización Mundial de la Salud (OMS) estableció la Comisión de Determinantes Sociales de la Salud (CDSS) con el propósito de revisar la situación social, creando conciencia de la misma y estimulando el desarrollo de políticas que disminuyesen las desigualdades en salud entre los países y en el interior de ellos. Esta comisión refiere que "los determinantes estructurales y las condiciones de vida en su conjunto, constituyen los determinantes sociales de la salud que son la causa de la mayor parte de las desigualdades sanitarias entre los países y dentro de cada país" (CDSS 2008).

Las condiciones socioeconómicas y culturales influyen de manera importante en el proceso de salud-enfermedad, las personas pobres viven en situaciones carentes de recursos para atender las necesidades básicas tanto físicas como psíquicas, estando condicionadas por su situación a padecer enfermedades y problemas de salud con más frecuencia o de mayor intensidad que otras con medios económicos que puedan acceder fácilmente a servicios sanitarios.

Es una situación muy difícil, para cualquier familia, enfrentarse a diario a la pobreza, la falta de agua potable, el hambre, la desnutrición, a la sanidad, a la educación, etc., estando marginados por la sociedad y sin proyecto de desarrollo para su futuro. La mala salud y la pobreza están interrelacionadas, los países pobres tienden a presentar peores resultados sanitarios que los más desarrollados, y dentro de cada país, las personas pobres tienen más problemas de salud que las acomodadas.

El informe sobre la salud en el mundo publicado por primera vez en 1995 es la principal publicación de la OMS, el informe evalúa un tema concreto de salud mundial, siendo su principal objetivo ofrecer a los países interesados la información que necesitan para tomar sus decisiones sobre políticas y financiación. Actualmente los países en desarrollo tienden a combatir las desigualdades en el sector de la salud, como en la accesibilidad, conocimientos, disponibilidad de agua potable, etc. Identificar los problemas de salud y las necesidades existentes entre los individuos y grupos más vulnerables y de alto riesgo, y de aquellos que se encuentren más desatendidos o que no acceden a los servicios de salud y aplicar métodos alternativos de prestación que lleguen a los pobres y mejorar los métodos que aumenten los conocimientos de éstos acerca de comportamientos saludables.

El debate sobre la existencia de desigualdad entre los individuos frente a la salud y la enfermedad en función de factores socioeconómicos y culturales ha dado lugar finalmente a un reconocimiento

por las autoridades tanto políticas como sanitarias, y que su estudio y reducción constituye un objetivo prioritario de los planes de salud para el futuro inmediato.

La OMS en su informe sobre "Justicia Social e Igualdad en salud", afirma que igualdad en salud implica que cada uno debería tener idénticas oportunidades para desarrollar su potencial de salud plenamente, y más pragmática, que uno no debería hallarse en desventaja para alcanzar este potencial, si ello puede ser evitado.

Los países más pobres tienen indicadores de salud muy inferiores que los más ricos, esta situaciónde desigualdad ha ido aumentando con el paso del tiempo, convirtiéndose en uno de los grandes problemas de salud a nivel mundial. Los indicadores de salud entre países nos orientan sobre la esperanza de vida al nacer de la población, así en Angola, Botswana y Sierra Leona está entre 35 y 41 años, con un PBI *per cápita* no superior a 4500 $, mientras que la esperanza de vida de Japón es de 82 años con un PBI *per cápita* de 37.000 $. África es el símbolo de un gran problema que preocupa a gobernantes y líderes mundiales ya que hay al menos veinte países africanos cuya población está muriendo de hambre, se ven niños con rostros tristes y con aspecto de persona muy vieja, debido al hambre y la desnutrición.

Al analizar las enfermedades o condiciones de salud de las personas o grupos de población, las diferencias sociales y económicas son significativas, así podemos observar algunas enfermedades:

-Enfermedades infecciosas: La tuberculosis es hoy un gran problema de salud del mundo, siendo la prevalencia en los países más pobres de Africa de 500 – 800 por 100.000 habitantes, mientras el número de casos en países desarrollados es de 3 – 12 casos por 100.000 habitantes.

-Enfermedades cardiovasculares, diabetes e hipertensión son más frecuentes y de peor pronóstico, según numerosos estudios, que las personas con mejor nivel socioeconómico.

-Tabaquismo: El consumo de cigarrillos es mayor sobre todo en los grupos sociales más pobres, provocando un aumento de enfermedades cardiovasculares y pulmonares.

-Mayor mortalidad por violencia en zonas marginales de grandes ciudades, donde se acumula la pobreza, reflejando los problemas que sufren las personas.

-Mortalidad infantil: La tasa de mortalidad infantil en África Subsahariana en el año 2005 era 29 veces más alta que en los países ricos (UNDP, 2005).

-SIDA: La situación es muy grave en África por falta de difusión de los nuevos medicamentos, así como por el precio elevado de los mismos, en algunos países el 30% de la población está infectada.

- Cáncer de mama: En la actualidad con los programas de detección precoz y tratamiento, la tasa de mortalidad por cáncer de mama ha disminuido de manera significativa, sin embargo la tasa de

mortalidad en mujeres afroamericanas permaneció 37% más alta que en las mujeres blancas de América, debido al menor uso de los elementos de diagnóstico precoz por factores socioeconómicos.

Nuevos estudios indican que el stress psicosocial que provoca la pobreza resulta asombrosamente lesivo para la salud (Punset, 2008).

El impacto de la pobreza no sólo está vinculado a la falta de oportunidades, al mundo laboral o al acceso en el derecho a la educación, también impacta por las condiciones socio-ambientales y forma parte de la crisis del sistema de salud (MPC Salud BA, 2014).

Llegamos a la conclusión que la existencia de desigualdades entre los individuos frente a la salud y la enfermedad, dependiendo de los factores socioeconómicos ha sido reconocido por las autoridades políticas y sanitarias, siendo su objetivo apoyar a los países para tratar los factores sociales que influyen en los trastornos y desigualdades en salud, así como estimular la atención de la sociedad hacia los factores sociales en salud, incluyendo desempleo, lugares de trabajo y viviendas, y la falta de acceso a los servicios de salud. Es necesario valorar el papel de los factores sociales, políticos y económicos por su influencia, decisiva para comprender el bienestar y salud de los grupos poblacionales (Wagstaff, 2002).

En el informe de CDSS se aprecian las desigualdades sociales que afectan la salud y recomienda tres principios: Mejorar las condiciones de vida, abordar la distribución desigual del poder, dinero y recursos y medir el problema, evaluando los resultados tras las intervenciones.

Hay que valorar que la defensa de la salud pública por parte de los trabajadores estatales y de los ciudadanos, es uno de los indicadores más significativos de una renovada conciencia social, todos los expertos en materia social reconocen que la pobreza genera malas condiciones de salud, agravando las condiciones de vida. Los ministerios de salud deberían colaborar más con otros ministerios, buscando métodos que ayuden a los pobres tanto económicamente como en información acerca de los conocimientos saludables (Buchbinder, 2008).

Bibliografía

Buchbinder, M. (2008). *Pobreza y Salud*. Argentina: Universidad Nacional del Litoral.

Gallo Vallejo, F.J., et al., (1993). Manual del Residente de Medicina Familiar y Comunitaria.

MPC Salud BA (2014). Organismos Oficiales.

Presser, E. (1981). Diagnóstico de la situación de salud. *II Jornadas Nacionales de Medicina Familiar y Comunitaria*, Gijón.

Punset, E. (2008). Revista XLSemanal.

UNDP, (2005). *Informe sobre el Desarrollo Humano.*

Wagstaff, A. (2002). *Pobreza y desigualdades en el sector de la salud*. *Revista Panamericana de Salud Pública/ Pan Am J Public Health*, 11, 5-6.

CAPÍTULO 54

COMPORTAMIENTOS DE RIESGO: CONSUMO DE DROGAS ILEGALES EN ESTUDIANTES DE UN CENTRO EXTREMEÑO

Encarnación Lozano Galván

Universidad de Extremadura

Introducción

El presente estudio de investigación trata sobre comportamientos de riesgo en jóvenes, centrándonos en el consumo de drogas; aspecto de gran relevancia en la actualidad. Nuestro objetivo principal es poner en relieve la situación actual de consumo de drogas ilegales en este grupo poblacional; con el fin de poder proponer programas de intervención alternativos a los ya existentes.

Marco teórico

Los comportamientos de riesgo pueden ser definidos como todas aquellas conductas que ponen en riesgo la integridad de la persona. (Lozano, 2007). Consumir sustancias puede considerarse un comportamiento de riesgo. Cuando hablamos de consumo de sustancias nos referimos a drogas, nos vamos a centrar en drogas ilegales.

La literatura sobre el inicio del consumo de drogas destaca que la prueba de dichas sustancias ocurre normalmente durante la adolescencia (Botvin, Baker, Dusembury, Tortu y Botvin, 1990; Botvin y Botvin, 1992; García-Señorán, 1994), como resultado de múltiples experiencias ocurridas desde el nacimiento, y depende de la combinación de múltiples factores.

Kandel (1975) propone un modelo donde se distinguen cuatro etapas en el proceso adictivo: consumo de cerveza o vino, consumo de cigarrillos y licores de alta graduación, consumo de marihuana y consumo de otras drogas ilegales diferentes a la marihuana.

Las actuales investigaciones acerca del tema nos dan indicios que el consumo se incrementa siendo más temprana la edad de inicio.

Método

Los objetivos propuestos han sido: Conocer la situación actual de consumo de drogas (hachís, base, cocaína, GHB, éxtasis, speed, alucinógenos y heroína) en jóvenes.

Las hipótesis planteadas han sido:

H1: Un porcentaje considerable de nuestros jóvenes consumen drogas ilegales.

La presente investigación está basada en el método hipotético-deductivo; hemos llevado a cabo una investigación utilizando el método cuantitativo por encuesta. El diseño es transversal, puesto que los datos han sido recogidos en un solo momento temporal.

La muestra seleccionada está compuesta por 195 jóvenes (91 hombres y 104 mujeres) de entre 14 y 19 años, que cursan 3º E.S.O., 4º E.S.O., 1º Bachillerato y 2º Bachillerato en el I.E.S. Alba Plata de Fuente de Cantos (Badajoz). A este instituto acuden alumnos de 4 poblaciones.

El método de selección de la muestra fue por conveniencia.

El instrumento utilizado ha sido el cuestionario ESTUDES aplicado por el PNSD; el cual contiene preguntas relativas al consumo de drogas anteriormente mencionadas, la edad de inicio, entre otros aspectos.

Análisis de datos y resultados.

Después de analizar los datos en el programa estadístico SPSS 15.0 para Windows, procedemos a realizar análisis descriptivos (usando tablas de frecuencia, gráficos y estadísticos descriptivos).

En primer lugar, unas tablas de frecuencia sobre el porcentaje de consumo en distintas drogas ilegales.

Hachís: El 25,6% ha consumido hachís alguna vez en la vida (Tabla 1 y gráfico 1); de esos 50 casos de consumo, 43 lo han consumido en el último año y 29 en el último mes; la edad de inicio en el consumo de dicha sustancia se sitúa en 14,98 años (Tabla 2). La media de días de consumo en su vida se encuentra en 4,38 días (Tabla 3); y en el último mes en 3,62 (Tabla 4). Un dato llamativo y preocupante es el consumo habitual de hachís, en nuestra muestra tenemos 4 casos de consumo diario de esta sustancia, otros 7 de consumo entre 10 -19 días (Tabla 5).

Tabla 1. Consume hachís

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	145	74,4	74,4	74,4
	Si	50	25,6	25,6	100,0
	Total	195	100,0	100,0	

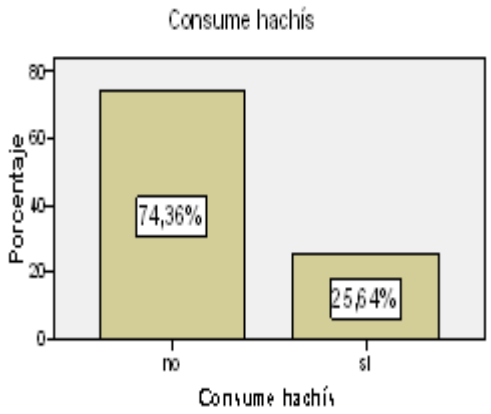


Fig.1 Frecuencia de consumo de hachís

Tabla 2. Edad a la que consumiste hachís por primera vez

N	Válidos	50
	Perdidos	0
	Media	14,98
	Desv. típ.	1,478
	Varianza	2,183
	Mínimo	12
	Máximo	18

Tabla 3. Días que has consumido hachís en tu vida

N	Válidos	50
	Perdidos	0
Media		4,38
Desv. típ.		2,813
Varianza		7,914
Mínimo		1
Máximo		8

Tabla 4. Días que has consumido hachís en el último mes

N	Válidos	29
	Perdidos	0
Media		3,62
Desv. típ.		2,456
Varianza		6,030
Mínimo		1
Máximo		7

Tabla 5. Días que has consumido hachís en el último mes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 día	11	37,9	37,9	37,9
	2 días	2	6,9	6,9	44,8
	3 días	1	3,4	3,4	48,3
	4-5 días	3	10,3	10,3	58,6
	6-9 días	1	3,4	3,4	62,1
	10-19 días	7	24,1	24,1	86,2
	20-30 días	4	13,8	13,8	100,0
	Total	29	100,0	100,0	

Base: El 2,1% de nuestra muestra ha consumido base alguna vez en la vida (Tabla 43 y Gráfico 8), la media de edad de inicio se sitúa en torno a 15,50 años (Tabla 44) con una media de 4 días en la vida (Tabla 45); de estos 4 casos que han consumido este tipo de sustancias, 3 lo han hecho en el último año en una media de 5 días (Tabla 46) y 3 casos lo hicieron en el último mes en una media de 3,5 días (Tabla 47).

Tabla 6. Consume base

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	191	97,9	97,9	97,9
	Si	4	2,1	2,1	100,0
	Total	195	100,0	100,0	

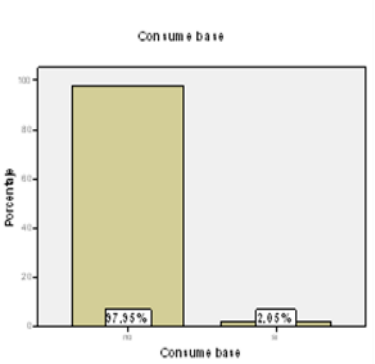


Fig 2. Frecuencia consumo base

Tabla 7. Edad a la que consumiste base por primera vez

N	Válidos	4
	Perdidos	0
Media		15,50
Desv. típ.		1,000
Varianza		1,000
Mínimo		14
Máximo		16

Tabla 8. Días que has consumido base en tu vida

N	Válidos	4
	Perdidos	0
Media		4,00
Desv. típ.		2,160
Varianza		4,667
Mínimo		1
Máximo		6

Tabla 9. Días que has consumido base en último mes

N	Válidos	2
	Perdidos	0
Media		3,50
Desv. típ.		,707
Varianza		,500
Mínimo		3
Máximo		4

Cocaína en polvo: El 1,5% de la muestra ha consumido cocaína alguna vez en la vida (Tabla 10 y Fig. 3), la media de inicio en el consumo de tal sustancia se sitúa en torno a 16 años (Tabla 11); de 3

casos que han consumido dicha sustancia en una media de 5,67 días (Tabla 12), y 1 caso en el último mes en una media de 4 días (Tabla 13).

Tabla 10. Consume cocaína

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	192	98,5	98,5	98,5
	Si	3	1,5	1,5	100,0
	Total	195	100,0	100,0	

Tabla 11. Edad a la que consumiste cocaína por primera vez

N	Válidos	3
	Perdidos	0
Media		16,00
Desv. típ.		,000
Varianza		,000
Mínimo		16
Máximo		16

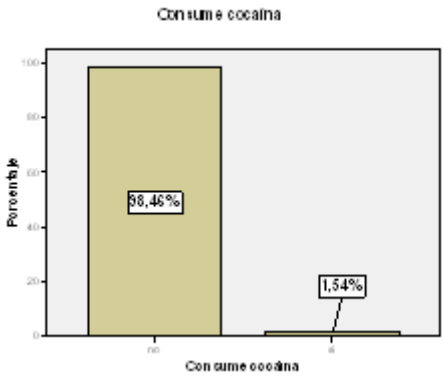


Fig.3. Frecuencia de consumo de cocaína

Tabla 12. Días que has consumido cocaína en tu vida

N	Válidos	3
	Perdidos	0
Media		5,67
Desv. típ.		1,528
Varianza		2,333
Mínimo		4
Máximo		7

Tabla 13. Días que has consumido cocaína en el último mes

N	Válidos	1
	Perdidos	0
Media		4,00
Mínimo		4
Máximo		4

GHB o éxtasis líquido: El 1% de los casos consumió GHB alguna vez en la vida (Tabla 14 y Fig. 4), la edad de inicio en el consumo de dicha sustancia se sitúa en 16,5 años (Tabla 15); en 2 casos consumieron GHB en la vida en una media de 3 días (Tabla 16); en el último mes ningún caso consumió dicha sustancia.

Tabla 14. Consume éxtasis líquido

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	193	99,0	99,0	99,0
	Si	2	1,0	1,0	100,0
	Total	195	100,0	100,0	

Tabla 15. Edad a la que consumiste GHB o éxtasis líquido por primera vez

N	Válidos	2
	Perdidos	0
Media		16,50
Desv. típ.		,707
Varianza		,500
Mínimo		16
Máximo		17

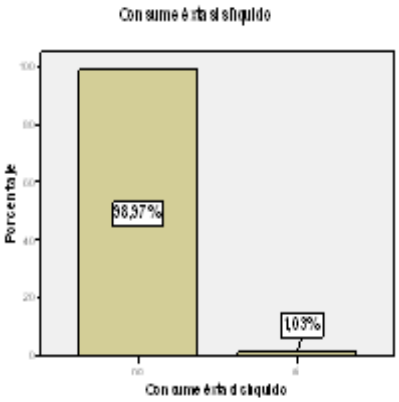


Fig. 4. Frecuencia de consumo de éxtasis líquido

Tabla 16. Días que has consumido GHB o éxtasis líquido en tu vida

N	Válidos	2
	Perdidos	0
Media		3,00
Desv. típ.		2,828
Varianza		8,000
Mínimo		1
Máximo		5

Éxtasis o drogas de diseño: El 1,5% de los casos consumió alguna vez en la vida dicha sustancia (Tabla 17 y Fig. 5), la media de edad de inicio se sitúa en 16,33 años (Tabla 18); en concreto 3 casos lo consumieron en la vida en una media de 3 días (Tabla 19).

Tabla 17. Consumo éxtasis

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	192	98,5	98,5	98,5
	Si	3	1,5	1,5	100,0
	Total	195	100,0	100,0	

Tabla 18. Edad a la que consumiste éxtasis por primera vez

N	Válidos	3
	Perdidos	0
Media		16,33
Desv. típ.		,577
Varianza		,333
Mínimo		16
Máximo		17

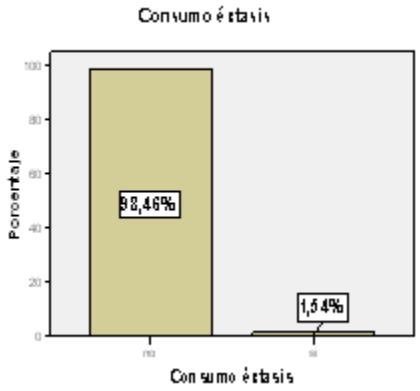


Fig. 5. Frecuencia consumo éxtasis

Tabla 19. Días que has consumido éxtasis en tu vida

N	Válidos	3
	Perdidos	0
Media		3,00
Desv. típ.		2,000
Varianza		4,000
Mínimo		1
Máximo		5

Speed o anfetaminas: El 1,5% de los jóvenes de nuestra muestra han consumido speed o anfetaminas alguna vez en la vida (Tabla 20 y Fig. 5), la edad de inicio en el consumo de esta sustancia se sitúa en 16,67 años (Tabla 21); en concreto, 3 casos lo hicieron en la vida en una media de 3,33 días (Tabla 22); en ningún caso en el último mes.

Tabla 20. Consume speed

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	192	98,5	98,5	98,5
	Si	3	1,5	1,5	100,0
	Total	195	100,0	100,0	

Tabla 21. Edad a la que consumiste speed o anfetaminas por primera vez

N	Válidos	3
	Perdidos	0
Media		16,67
Desv. típ.		,577
Varianza		,333
Mínimo		16
Máximo		17

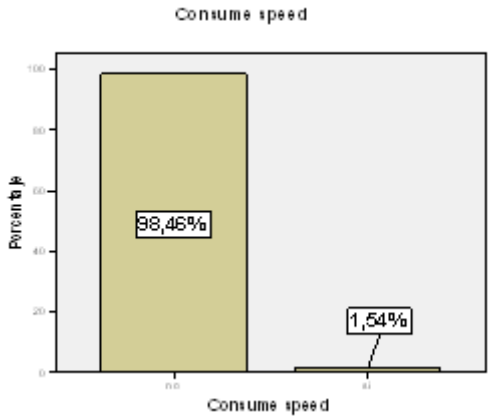


Fig. 5. Frecuencia consumo speed

Tabla 22. Días que has consumido speed o anfetaminas en tu vida

N	Válidos	3
	Perdidos	0
Media		3,33
Desv. típ.		1,528
Varianza		2,333
Mínimo		2
Máximo		5

Alucinógenos: El 1% de los jóvenes de nuestra muestra han consumido alguna vez en la vida dicha sustancia (Tabla 23 y Fig. 6); la media de edad de inicio en el consumo se sitúa en 15,50 años (Tabla 24); en concreto, 2 casos lo hicieron en la vida en una media de 2 días (Tabla 25).

Tabla 23. Consume alucinógenos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	193	99,0	99,0	99,0
	Si	2	1,0	1,0	100,0
	Total	195	100,0	100,0	

Tabla 24. Edad a la que consumiste alucinógenos por primera vez

N	Válidos	2
	Perdidos	0
Media		15,50
Desv. típ.		,707
Varianza		,500
Mínimo		15
Máximo		16

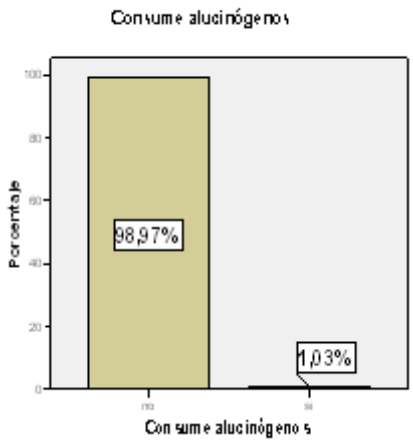


Fig. 6. Frecuencia consumo alucinógenos

Tabla 25. Días que has consumido alucinógenos en tu vida

N	Válidos	2
	Perdidos	0
Media		2,00
Desv. típ.		1,414
Varianza		2,000
Mínimo		1
Máximo		3

Heroína: El 0,5% de los jóvenes de nuestra muestra ha consumido heroína alguna vez en la vida (Tabla 68 y Gráfico 14), la media de edad de inicio se sitúa en 13 años (Tabla 69); un caso ha sido el que lo ha hecho alguna vez en la vida en una media de 3 días (Tabla 70); en el último año y mes no ha consumido ningún caso de la muestra dicha sustancia.

Tabla 26. Consume heroína

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	194	99,5	99,5	99,5
	Si	1	,5	,5	100,0
	Total	195	100,0	100,0	

Tabla 27. Edad a la que consumiste heroína por primera vez

N	Válidos	1
	Perdidos	0
Media		13,00
Mínimo		13
Máximo		13



Fig. 7. Frecuencia consumo heroina

Tabla 28. Días que has consumido heroína en tu vida

N	Válidos	1
	Perdidos	0
Media		3,00
Mínimo		3
Máximo		3

Discusión y conclusiones

En conclusión, de los resultados obtenidos vamos a destacar los más relevantes. El 2,1% (4 casos) de los jóvenes encuestados afirman haber consumido base alguna vez en la vida, la edad de inicio en el consumo se sitúa en torno a 15,5 año; en una media de 3,5-5 días. En cuánto al consumo de cocaína, el 1,5% consume dicha sustancia (3 casos); la media de edad de inicio en el consumo se sitúa en torno a los 16 años, de 4-6 días. En cuánto al consumo de GHB o éxtasis líquido, el 1% (2 casos) afirma haber consumido dicha droga en el último año; la media de edad de inicio en el consumo se sitúa en torno a los 16,5 años y la media de días de consumo en torno a 3 días. En cuánto al consumo de éxtasis, el 1,5% (3 casos) consume dicha bebida; la media de edad de inicio en su consumo se sitúa en torno a 16,33 años y la media de días de consumo en torno a 3´5 días. En

cuánto al consumo de speed; 1,5% de los jóvenes lo consume en una media en torno a 3 días y la edad de inicio en su consumo se sitúa en torno a 16,67 años. En cuánto al consumo de alucinógenos, el 1% (2 Casos) de los jóvenes encuestados consumen dicha sustancia en una media de 2 días y la edad de inicio se sitúa en torno a 15,5 años. En cuanto al consumo de heroína, el 0,5% (1 caso) consume dicha sustancia en una media de 3 días y la media de edad se sitúa en 13 años. Se deja un largo camino abierto a la investigación en este tema.

Bibliografía

Lozano Galván, E. y Fajardo Caldera, M.I. (2007). Comportamientos de riesgo en jóvenes de la provincia de Badajoz. *Internacional journal of developmental and educational psichology. INFAD Revista de Psicología: Psicología del desarrollo. Nuevos retos educativos*, 1(2), 65-76.

Botvin, G.J., Baker, E., Dusembury, L., Tortu, S., y Botvin, E.M. (1990). Preventing Adolescent Drug Abuse Through a Multimodal Cognitive-Behavioral Approach: Results of a 3 Year Study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58 (4), 437-446.

Botvin, G.J. y Botvin, E.M. (1992). Adolescent Tobacco, Alcohol and Drug Abuse: Prevention Strategies, Empirical Findings, and Assessment Issues. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13 (4), 290-301.

García-Señorán, M.M. (1994). *Educación para la Salud: el consumo de drogas en los adolescentes escolarizados de Galicia. Propuesta educativa para su prevención.* Tesis Doctoral. Universidad de Santiago.

Kandel, D. (1975). Stages in adolescent involvement in drug use. *Science*, 190, 912-914.

Cuestionario ESTUDES PNSD

CAPÍTULO 55

DIFERENCIAS EN CONSUMO DE DROGAS EN FUNCIÓN DEL SEXO EN ESTUDIANTES DE UN CENTRO EDUCATIVO EXTREMEÑO

Encarnación Lozano Galván

Introducción

Nos encontramos ante un estudio de investigación sobre consumo de sustancias. Nuestro principal objetivo es conocer si existen diferencias en el consumo de drogas legales e ilegales en función del género

Marco teórico

El aumento en el uso de drogas entre adolescentes escolares es una gran preocupación, ya que hay claras evidencias de que el consumo de drogas a una temprana edad puede conducir en el futuro al consumo de drogas más peligrosas. Donde el alcoholismo constituye la principal dependencia a sustancias psicoactivas y produce mayores consecuencias tanto en el ámbito personal, familiar, social y comunitario.

Desde hace ya dos décadas se sabe que los comportamientos y hábitos no saludables no se dan en aislado sino que conforman verdaderos patrones o estilos de vida que suponen una amenaza para el bienestar físico y psíquico, y comprometen seriamente el desarrollo en una etapa crítica de la vida como es la adolescencia (Mendoza, Sagrera, y Batista- Foguet, 1994; Moreno, Muñoz- Tinoco, Pérez Sánchez- Queija, 2005; Rodrigo et al. 2004).

Actualmente hombres y mujeres según el informe ESTUDES presentan un consumo bastante igualado.

Método

El objetivo propuesto ha sido:

Objetivo 1: Estimar la diferencia de consumo de drogas en hombres y mujeres. .

La hipótesis planteada ha sido:

H1: El consumo de drogas es más elevado en hombres que en mujeres.

La presente investigación está basada en el método hipotético-deductivo; hemos llevado a cabo una investigación utilizando el método cuantitativo por encuesta. El diseño es transversal, puesto que los datos han sido recogidos en un solo momento temporal.

La muestra seleccionada está compuesta por 195 jóvenes (91 hombres y 104 mujeres) de entre 14 y 19 años, que cursan 3º E.S.O., 4º E.S.O., 1º Bachillerato y 2º Bachillerato en el I.E.S. Alba Plata de Fuente de Cantos (Badajoz). A este instituto acuden alumnos de 4 poblaciones.

El método de selección de la muestra fue por conveniencia.

El instrumento utilizado ha sido el cuestionario ESTUDES aplicado por el PNSD; el cual contiene preguntas relativas al consumo de drogas anteriormente mencionadas, la edad de inicio, entre otros aspectos.

Análisis de datos y resultados

Después de analizar los datos en el programa estadístico SPSS 15.0 para Windows, procedemos a realizar análisis descriptivos (usando tablas de frecuencia, gráficos y estadísticos descriptivos) e inferenciales (pruebas oportunas).

En primer lugar, tablas con estadísticos descriptivos (Tabla 1 y 2) y gráficos de medias (Fig 1- 10) para poder comprobar si existen diferencias en el consumo de hombres y mujeres.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos: Medias para hombres

	N						
	Válidos	Perdidos	Media	Desv. típ.	Varianza	Mínimo	Máximo
Fuma	91	0	,24	,431	,185	0	1
bebe alcohol	91	0	,74	,443	,196	0	1
Consume hachís	91	0	,24	,431	,185	0	1
Consume base	91	0	,00	,000	,000	0	0
Consume cocaína	91	0	,01	,105	,011	0	1
Consume éxtasis líquido	91	0	,01	,105	,011	0	1
Consumo éxtasis	91	0	,00	,000	,000	0	0
Consume speed	91	0	,00	,000	,000	0	0
Consume alucinógenos	91	0	,01	,105	,011	0	1
Consume heroína	91	0	,00	,000	,000	0	0
Puntuación directa alexitimia	91	0	52,95	8,727	76,164	26	72
Índice de alexitimia alexitimia	91	0	,84	,793	,628	0	2

Tabla 2. Estadísticos descriptivos: medias para mujeres

	N						
	Válidos	Perdidos	Media	Desv. típ.	Varianza	Mínimo	Máximo
Fuma	104	0	,29	,455	,207	0	1
bebe alcohol	104	0	,82	,388	,151	0	1
Consume hachís	104	0	,27	,446	,199	0	1
Consume base	104	0	,04	,193	,037	0	1
Consume cocaína	104	0	,02	,138	,019	0	1
Consume éxtasis líquido	104	0	,01	,098	,010	0	1
Consumo éxtasis	104	0	,03	,168	,028	0	1
Consume speed	104	0	,03	,168	,028	0	1
Consume alucinógenos	104	0	,01	,098	,010	0	1
Consume heroína	104	0	,01	,098	,010	0	1
Puntuación directa alexitimia	104	0	52,97	9,415	88,650	33	75
alexitimia Índice de alexitimia	104	0	,82	,798	,636	0	2

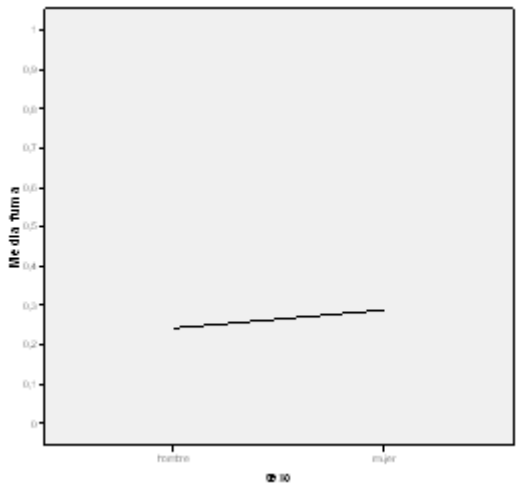


Fig.1. Consumo de tabaco en función sexo

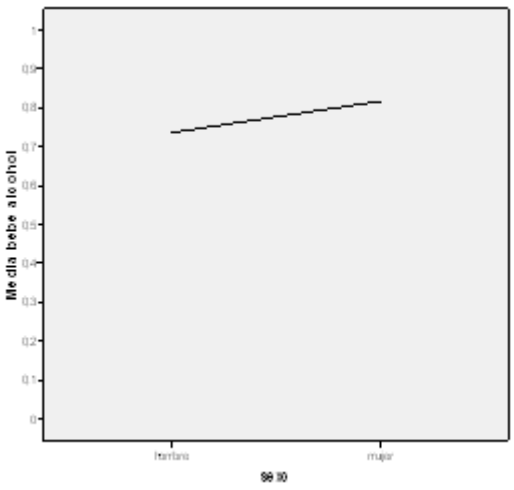


Fig. 2. Consumo de alcohol en función del sexo

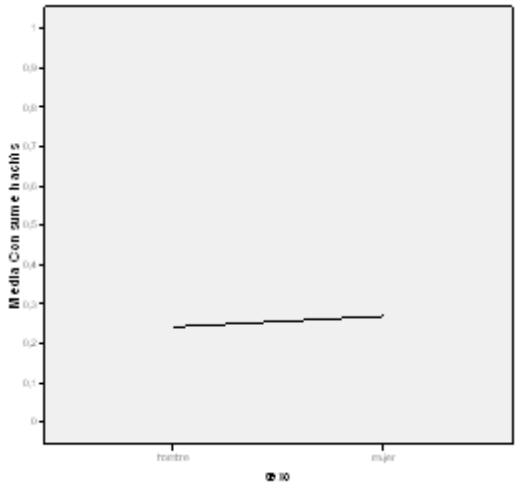


Fig. 3. Consumo de hachís en función sexo

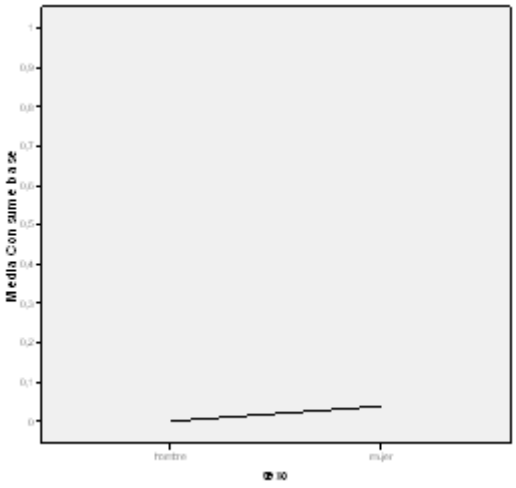


Fig. 4. Consumo de base en función sexo

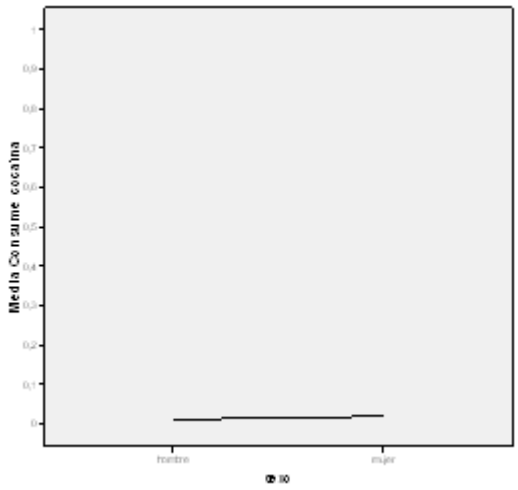


Fig.5. Consumo de cocaína en función del sexo

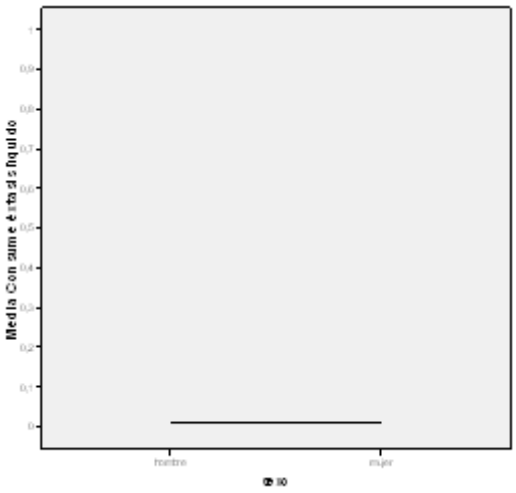


Fig. 6. Consumo de éxtasis líquido en función delsexo

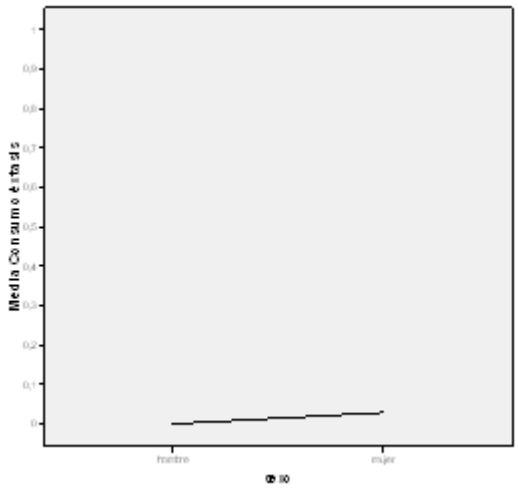


Fig. 7. Consumo de éxtasis en función del sexo

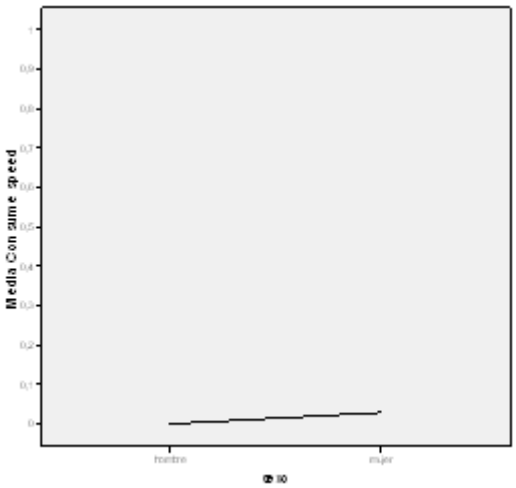
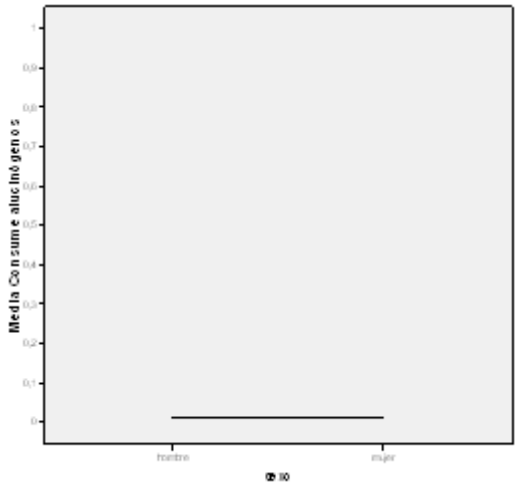


Fig. 8. Consumo de speed en función del sexo



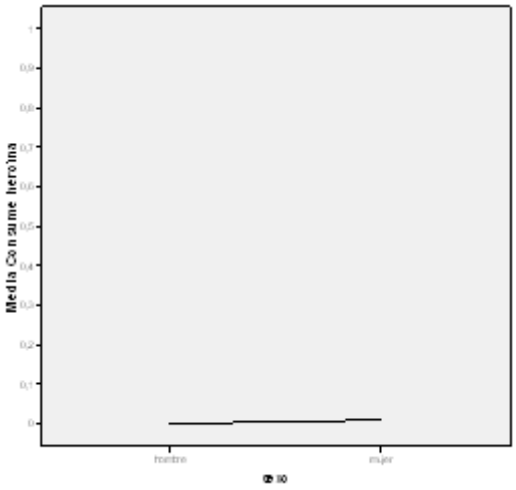


Fig. 9. Consumo de alucinógenos en función del sexo

Fig. 10. Consumo de heroína en función del sexo

Comprobamos que a nivel descriptivo, en todos los casos presenta un mayor consumo las mujeres que los hombres; a excepción de consumo de éxtasis líquido y alucinógenos (Fig. 6 y Fig. 9). Pero tenemos que comprobar si estas diferencias son o no significativas a nivel inferencial. Por tanto pasemos al análisis de las mismas.

Una vez comprobados si se cumplen los principios de aleatorización, normalidad y homogeneidad de los datos mediante las pruebas adecuadas Rachas, Levene y K-S; comprobamos si es pertinente utilizar pruebas paramétricas o no paramétricas.

Para contrastar la hipótesis ("Los hombres fuman más que las mujeres"); comprobamos en la tabla que se cumple el principio de aleatorización, pero no el de normalidad; por tanto debemos aplicar una prueba no paramétrica; en este caso, prueba U de Mann Whitney (Tabla 3). Comprobamos que el valor de P es 0,463, por tanto, P > 0,05; por tanto, podemos decir que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a fumar se refiere; podríamos decir entonces que nuestra hipótesis es rechazada.

Tabla 3: Prueba U de Mann Whitney (sexo-fuma). Estadísticos de contraste(a)

	fuma
U de Mann-Whitney	4511,000
W de Wilcoxon	8697,000
Z	-,734
Sig. asintót. (bilateral)	,463

a Variable de agrupación: sexo

Para contrastar la hipótesis ("Los hombres consumen más hachís que las mujeres"); si nos fijamos en la tabla, vemos como se cumple el principio de aleatoriedad, pero no el de normalidad; por tanto, debemos aplicar pruebas no paramétricas, en este caso U de Mann Whitney (Tabla 4). Nos fijamos

en el valor de P es 0,662; por tanto P>0,05; por tanto, no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuánto a consumo de drogas, nuestra hipótesis queda rechazada.

Tabla 4: Prueba U de Mann Whitney. Estadísticos de contraste(a)

	Consume hachís
U de Mann-Whitney	4602,000
W de Wilcoxon	8788,000
Z	-,437
Sig. asintót. (bilateral)	,662

a Variable de agrupación: sexo

Para contrastar la hipótesis ("Los hombres consumen más base que las mujeres"), vemos en la tabla como no se cumplen ninguno de los principios; por tanto, utilizamos pruebas no paramétricas; en este caso U de Mann Whitney (Tabla 5); comprobamos en la prueba como el valor de P es 0,059; por tanto es >0,05; por tanto, no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en el consumo de base; el valor está tan cercano a 0,05 que si nos vamos a los datos, vemos como si podemos considerar que hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuánto al consumo de base; siendo éste mayor para las mujeres. Quedaría rechazada nuestra hipótesis, puesto que aunque hay diferencias, la línea que siguen los datos no es la de nuestra hipótesis; por tanto, nuestra hipótesis queda rechazada

Tabla 5: Prueba U de Mann Whitney. Estadísticos de contraste(a)

	Consume base
U de Mann-Whitney	4550,000
W de Wilcoxon	8736,000
Z	-1,885
Sig. asintót. (bilateral)	,059

a Variable de agrupación: sexo

Para contrastar la hipótesis ("Los hombres consumen más cocaína que las mujeres"); si nos fijamos en la tabla se cumple el principio de aleatorización, pero no el de normalidad; por tanto, hay que utilizar pruebas no paramétricas, U de Mann Whitney (Tabla 6). Si nos fijamos en el valor de P es 0,642; por tanto P>0,05; por tanto, no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en consumo de cocaína; nuestra hipótesis queda rechazada.

Tabla 6: Prueba de Mann Whitney. Estadísticos de contraste(a)

	Consume cocaína
U de Mann-Whitney	4693,000
W de Wilcoxon	8879,000
Z	-,465
Sig. asintót. (bilateral)	,642

a Variable de agrupación: sexo

Para contrastar la hipótesis ("Los hombres consumen más GHB que las mujeres"); si nos fijamos en la tabla se cumple el principio de aleatorización, pero no el de normalidad; por tanto, hay que utilizar pruebas no paramétricas, U de Mann Whitney (Tabla 7). Si nos fijamos en el valor de P es 0,925; por tanto P>0,05; por tanto, no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en consumo de GHB; nuestra hipótesis queda rechazada.

Tabla 7: Prueba U de Mann Whitney. Estadísticos de contraste(a)

	Consume éxtasis líquido
U de Mann-Whitney	4725,500
W de Wilcoxon	10185,500
Z	-,095
Sig. asintót. (bilateral)	,925

a Variable de agrupación: sexo

Para contrastar la hipótesis ("Los hombres consumen más éxtasis que las mujeres"); si nos fijamos en la tabla no se cumplen ninguno de los principios; por tanto, hay que utilizar pruebas no paramétricas, U de Mann Whitney (Tabla 8). Si nos fijamos en el valor de P es 0,103; por tanto P>0,05; por tanto, no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en consumo de éxtasis; nuestra hipótesis queda rechazada.

Tabla 8: Prueba U de Mann Whitney. Estadísticos de contraste(a)

	Consumo éxtasis
U de Mann-Whitney	4595,500
W de Wilcoxon	8781,500
Z	-1,629
Sig. asintót. (bilateral)	,103

a Variable de agrupación: sexo

Para contrastar la hipótesis ("Los hombres consumen más speed que las mujeres"); si nos fijamos en la tabla no se cumplen ninguno de los principios; por tanto, hay que utilizar pruebas no paramétricas, U de Mann Whitney (Tabla 9). Si nos fijamos en el valor de P es 0,103; por tanto P>0,05; por tanto, no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en consumo de speed; nuestra hipótesis queda rechazada.

Tabla 9: Prueba U de Mann Whitney. Estadísticos de contraste(a)

	Consume speed
U de Mann-Whitney	4595,500
W de Wilcoxon	8781,500
Z	-1,629
Sig. asintót. (bilateral)	,103

a Variable de agrupación: sexo

Para contrastar la hipótesis ("Los hombres consumen más alucinógenos que las mujeres"); si nos fijamos en la tabla se cumple el principio de aleatorización, pero no el de normalidad; por tanto, hay que utilizar pruebas no paramétricas, U de Mann Whitney (Tabla 10). Si nos fijamos en el valor de P es 0,950; por tanto P>0,05; por tanto, no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en consumo de alucinógenos; nuestra hipótesis queda rechazada.

Tabla 10: Prueba U de Mann Whitney. Estadísticos de contraste(a)

	Consume alucinógenos
U de Mann-Whitney	4725,500
W de Wilcoxon	10185,500
Z	-,095
Sig. asintót. (bilateral)	,925

a Variable de agrupación: sexo

Para contrastar la hipótesis ("Los hombres consumen más heroína que las mujeres"); si nos fijamos en la tabla no se cumplen ninguno de los principios; por tanto, hay que utilizar pruebas no paramétricas, U de Mann Whitney (Tabla 11). Si nos fijamos en el valor de P es 0,350; por tanto P>0,05; por tanto, no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en consumo de heroína; nuestra hipótesis queda rechazada.

Tabla 11: Prueba U de mann Whitney. Estadísticos de contraste(a)

	Consume heroína
U de Mann-Whitney	4686,500
W de Wilcoxon	8872,500
Z	-,935
Sig. asintót. (bilateral)	,350

a Variable de agrupación: sexo

En conclusión, de los resultados obtenidos vamos a destacar los más relevantes. En cuánto al consumo de drogas en hombres y mujeres no hay diferencias significativas; si que en el consumo de base ronda la significatividad, siendo mayor el consumo en mujeres que en hombres; por tanto; podemos decir que el consumo es prácticamente el mismo en hombres y mujeres de drogas legales e ilegales; por lo que sigue la línea del Informe ESTUDES del Plan Nacional Sobre Drogas. Queda un largo camino abierto a la investigación; el inicio en el consumo en jóvenes se da a edades cada vez más tempranas y las diferencias entre hombres y mujeres no son notables; siendo cada vez mayor el consumo de mujeres.

Bibliografía

Informe ESTUDES. PNSD

Mendoza, R., Sagrera, M.R. y Batista-Foguet, J.M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990).* Madrid: CSIC.

Moreno, C., Muñoz-Tinoco, M.V., Pérez, P. y Sánchez-Queijo, I. (2005). *Los adolescentes españoles y su salud. Un análisis en chicos y chicas de 11 a 17 años.* Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

Rodrigo, M.J. et al (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*. 16, 203-210.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y TIC

CAPÍTULO 56

EL USO DE UNA PÁGINA DE FACEBOOK PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Juan J. Leiva Olivencia
Universidad de Málaga (España)
juanleiva@uma.es

Alicia Peñalva Vélez
Universidad Pública de Navarra (España)
Alicia.penalva@unavarra.es

Noelia M. Moreno Martínez
Universidad de Málaga (España)
nmarg@uma.es

Introducción

Hablar de digiculturalidad en el actual panorama pedagógico se plantea como una opción de cambio y de innovación para revitalizar el uso de las TIC a la par que se enfatiza la necesidad de incrementar la cultura de la diversidad y el valor de la diversidad como un elemento de riqueza y de interacción cultural en los escenarios formativos virtuales.

La digiculturalidad entronca con la interculturalidad como valor y práctica educativa impregnada de valoración positiva de la diferencia cultural, asumiendo que los instrumentos y herramientas digitales pueden y deben favorecer la construcción de una ciudadanía intercultural en todo el mundo. No se trata de respuestas unívocas en espacios constreñidos, sino de una propuesta universidad, humanizadora, posibilitadora de red de redes de intercambio educativo intercultural.

La interseccionalidad hace referencia al cruce de caminos que se abre al concebir que la digiculturalidad se nutre desde distintas disciplinas y en distintos contextos, y haciendo que hablemos no solamente de espacios multiculturales sino de entornos transculturales, que hagan posible el tránsito y la adopción de distintos puntos de vista en las representaciones sociales y en las traducciones pedagógicas con TIC.

Vivimos en unos momentos de disolución y transformación de los modelos pedagógicos donde las TIC han pasado de tener un mero papel de apoyo o recurso didáctico, a convertirse en herramienta imprescindible de la construcción curricular y en la mediación didáctica de cualquier proceso

educativo. Dicho de otra forma, nadie se imagina a un docente del siglo XXI empleando instrumentos virtuales de una manera aséptica, descontextualizada, inerte o, simplemente, como elemento superficial de transmisión de contenidos. Todo lo contrario, el uso de las TIC para favorecer la adquisición de todo tipo de competencias (no solamente las digitales) supone una hibridación en los procesos pedagógicos, ya que se educa en la era digital para favorecer aprendizajes relevantes y potentes, en el marco de un conectivismo social y cultural cada vez más emergente e ineludible en las instituciones escolares que asumen la innovación como modelo de funcionamiento.

Comunidades virtuales e interculturales de aprendizaje

En relación con el concepto de innovación educativa, Cebrián De la Serna (2003, p.23), nos indica que la innovación educativa puede entenderse como "*toda acción planificada para producir un cambio en las instituciones educativas que propicie una mejora en los pensamientos, en la organización y en la planificación de la política educativa, así como, en las prácticas pedagógicas",* y que permita un desarrollo profesional e institucional con el compromiso y comprensión de toda la comunidad educativa.

Y atendiendo a lo explicitado por Ayuste, Gros y Valdivielso (2012), en la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos inmersos, la innovación es una necesidad para la propia supervivencia. Hannan y Silver (2005) analizan los procesos de innovación de llevados a cabos en las instituciones educativas y consideran que no puede ser una práctica aislada, es una necesidad de las organizaciones para diferenciarse. Por este motivo, cada centro educativo debe encontrar los espacios adecuados para la innovación y generar sistemas internos para favorecer la comunicación de ideas y proyectos. La diferenciación es la meta y la innovación es el proceso para conseguirla. Por lo tanto, para que una organización sea innovadora, tiene que sistematizar y ejecutar de forma consciente y controlada su desarrollo estratégico.

A partir de diversas investigaciones sobre los modelos de innovación llevados a cabo en el ámbito educativo, teniendo en cuenta que el concepto de innovación ha evolucionado con el cambio de la sociedad industrial a la sociedad de la información, Lester y Piore (2004) consideran que podemos encontrar dos metodologías diferentes de innovación: analítica e interpretativa.

- El *enfoque analítico:* supone una innovación orientada a la solución de problemas con una clara definición del inicio y el final del proceso. Bajo esta perspectiva, la innovación se consolida en la propia organización que la sustenta. Se trata de un proceso sistemático y planificado y muy

vinculado a los resultados derivados de la investigación. Es un modelo elaborado con la visión propia de la sociedad industrial, pero la innovación se percibe cada vez más como fuente de datos para la investigación y por tanto la relación es mucho más dinámica y bidireccional.

- El *enfoque interpretativo:* enfatiza más en la innovación como proceso. No hay un punto de inicio y final claramente definido ya que es muy dinámica. En este sentido, los fines y los medios no se distinguen de una forma clara y es muy importante la creación de buenas redes de comunicación que se producen más allá de la propia organización y la conectan con el entorno. Este enfoque, está relacionado con el concepto de innovación abierta desarrollado por Chesbrough *et al*. (2003a) (2003b) (2003c).

Por lo tanto, para acometer con acierto una innovación educativa en los centros que pueda traducirse en una mejora de los vínculos entre los miembros que participan en ellos, se precisa el desarrollo competencias digitales y la ruptura de la llamada brecha digital como nueva fuente de discriminación que tiene lugar cuando se establece la distinción entre aquellos que tienen acceso a las tecnologías y los que no, por cuestiones económicas o por diferencias en cuanto a usabilidad desde un punto de vista funcional y eficaz de las herramientas. En este punto, consideramos que el empleo de equipos informáticos de bajo coste así como el uso de programas con licencias Creative Commons pueden proporcionar las herramientas necesarias para superar estos condicionantes, impulsando la apertura de los recursos educativos y participativos de modo que no sólo sean accesibles para el alumnado, profesorado y familias del centro educativo, sino que éstos se puedan adaptar, modificar y transformar para crear nuevos materiales didácticos para la promoción de la interculturalidad en entornos virtuales de aprendizaje abiertos al mundo y a toda la comunidad social.

Así pues, la creación de comunidades virtuales de aprendizaje intercultural supone una estrategia adecuada para lograr el acercamiento, el conocimiento, la aceptación, la comprensión y el intercambio entre centros escolares ubicados en diferentes lugares del mundo. Las redes telemáticas ponen a disposición de las escuelas interculturales todo lo necesario para hacer posible comunidades virtuales de aprendizaje intercultural a través de multitud de herramientas para favorecer la comunicación, la construcción compartida de conocimientos y el intercambio de información acerca de experiencias en educación intercultural entre todos los miembros de las comunidades educativas. Y entre estas aplicaciones se encuentran: el correo electrónico, las listas de distribución y discusión, los foros, el chat, la mensajería instantánea, videoconferencia, redes

sociales, microblogging, blog, wikis, sitios web, portales y plataformas educativas, gestores de contenido, repositorios y bancos de recursos multimedia.

Adell (2005, p.2) considera la red como "*un canal de comunicación y apunta que bajo esta categoría, se podrían incluir experiencias de aprendizaje orientadas a la interacción de alumnos, profesores y otros agentes educativos que se encuentran distantes geográficamente"*. Estos entornos virtuales posibilitan el contacto con otros países para promover la comunicación y el intercambio de información. En palabras del autor, *"implica una forma diferente de trabajo colaborativo en el que la perspectiva de la construcción compartida del conocimiento, adopta la forma más explícita".*

Cabero (2006, p.4) nos aporta la siguiente definición de comunidades virtuales: *"aquellas comunidades de personas, que comparten unos valores e intereses comunes, y que se comunican a través de las diferentes herramientas de comunicación que nos ofrecen las redes telemáticas, sean sincrónicas o asincrónicas".* Y como explicita el mismo autor, no sólo tiene lugar un entramado de tecnologías (herramientas y aplicaciones), sino fundamentalmente de personas interconectadas entre sí, que son las únicas que les dan sentido (Cabero, 2003).

En esta misma línea, Salinas (2003, p. 36) indica que aparece una comunidad virtual *"cuando una comunidad real usa la telemática para mantener y ampliar la comunicación. El hecho de que la interacción entre las personas se pueda realizar entre personas físicamente pero enlazadas mediante redes telemáticas, es lo que lleva a hablar de comunidades virtuales, y que pueden considerarse comunidades personales, en cuanto que son comunidades de personas basadas en los intereses individuales y en las afinidades y valores de las personas".* Desde esta perspectiva, Cabero y Llorente (2010, p.3) llegan a considerar que *"las comunidades virtuales cuando persiguen como objetivo primordial la adquisición de conocimientos, aprendizajes, capacidades y competencias de sus participantes, se convierten en comunidades virtuales de aprendizaje, donde a diferencia de las comunidades de aprendizaje tradicionales, la interacción se realiza a través de la red, presentando la ventaja de superar las limitaciones que el espacio y el tiempo incorpora a las primeras, el poder incorporar personas y expertos alejados geográficamente, y revisar con más facilidad las intervenciones realizadas".*

Y estas comunidades virtuales, en el sentido que apunta Castells (2001) citado por Moreno Herrero, (2012, p.86).

> *"se basan en dos características culturales compartidas de gran importancia. La primera es el valor de la comunicación horizontal y libre. La actividad de las comunidades encarna la*

práctica de la libertad de expresión a nivel global, en una era dominada por los grandes grupos mediáticos y censuradoras burocracias gubernamentales. El segundo valor compartido es la capacidad de cualquier persona para crear su destino en la Red y, si no lo encuentra, para crear y publicar su propia información, suscitando así la creación de una nueva Red".

Así pues, las comunidades virtuales de aprendizaje interculturales, hacen referencia a aquellos espacios telemáticos de encuentro, comunicación, intercambio de información, experiencias, donde tiene lugar la construcción compartida de conocimientos y esa ciudadanía intercultural. Según Aubert y otros (2008) en las comunidades de aprendizaje, las familias y otros miembros de la comunidad, dejan de ser agentes externos a la escuela para convertirse en agentes activos en la educación de los niños y niñas dentro del centro escolar. Mediante la participación de toda la comunidad, basada en el aprendizaje dialógico, las comunidades de aprendizaje generan éxito educativo, así como una mejora de la convivencia. Y esta participación tiene pleno sentido pedagógico cuando se emplean las TIC como herramientas educativas de cooperación y de interacción cultural.

Una experiencia pedagógica de digiculturalidad a través de una red social (Facebook)

El trabajo que presentamos en este libro se inscribe dentro del Proyecto de Innovación Educativa denominado "Construyendo interculturalidad y cultura de la diversidad en el contexto universitario", con código PIE15-31, financiado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado a través del Servicio de Formación del Personal Docente Investigador de la Universidad de Málaga (Andalucía, España).

Objetivos

Los objetivos fundamentales de este proyecto de innovación docente son los siguientes:

- Favorecer la digiculturalidad como práctica educativa empleando las TIC y las redes sociales, y facilitando el intercambio académico y científico de los estudiantes de distintas facultades
- Indagar en las actitudes de los estudiantes universitarios sobre la interculturalidad y la cultura de la diversidad en las aulas universitarias.
- Promover la creatividad en el desarrollo de la docencia universitaria.

Metodología

En este sentido, en este proyecto participan las siguientes universidades: la Universidad de Málaga, de España, la Universidad Estatal Amazónica, de Ecuador, y la Universidad Autónoma de Chiapas, de México.

El origen de este proyecto que vamos a narrar brevemente en este escrito se sitúa en la esfera de la innovación docente, pero también en la dimensión de mejora de las competencias relacionales, socioculturales y emocionales, aspectos generalmente obviados o negados en la educación universitaria. Dicho esto, la aventura digicultural comenzó un día cuando varios docentes de distintas universidades se preguntaron sobre la utilidad y potencial pedagógica de una red social como Facebook, planteando actividades que pudieran establecer vínculos y aprendizajes interculturales. Así nación el Proyecto DIGICULTURALIDAD. Este proyecto se ha plasmado en la página siguiente: https://www.facebook.com/DIGICULTURALIDAD



A fecha de hoy, ya son más de 350 estudiantes de tres universidades de tres países quienes comparten inquietudes, sueños, esperanzas, aprendizajes e historias. Y decimos precisamente historias, porque, hasta la fecha se han planteado la realización de dos tareas básicas para su desarrollo:

1. Que los estudiantes redacten una breve biografía escolares.
2. Que los estudiantes respondan a una sencilla y, a la vez, compleja pregunta….¿Qué es la interculturalidad para ellos?

Ciertamente, hemos de reconocer nuestro inicial "fracaso" en la medida en que esta segunda pregunta no se está respondiendo en la medida en que los esfuerzos de los docentes dinamizadores

de la página están, en estos momentos, centrados en promover la participación y que los estudiantes se sientan acogidos, emocional y relacionalmente para que puedan expresarse con libertad. Es decir, hemos tratado de arbitrar una página donde existe plena libertad para expresar sentimientos, emociones y, por supuesto, ideas…narrativa acerca de aspectos básicos de la trayectoria escolar de cada uno de los jóvenes que comparte un poco de su sí mismo, de su contexto, de su identidad, de su realidad social y cultural.

Precisamente, esto es un elemento clave para nosotros, es decir, que cada uno de los jóvenes pueda expresarse con absoluta libertad y exprese aspectos que considera cruciales de su trayectoria familiar, social, y escolar. De hecho, resulta especialmente llamativo cómo el componente afectivo surge con vigor y fuerza cuando los jóvenes deben hacer un ejercicio de introspección personal, y es que la mayoría de ellos menciona el papel tan importante que juegan sus padres a la hora de poder estar estudiando. Estudiar como un reto no sólo personal, sino como algo compartido por la familia y también la comunidad.

En otra fase de trabajo, se planteaba la necesaria interactividad para dar fluidez y sentido pedagógico a la realidad de una red social que con clara vocación y voluntad de ser un espacio ecológico-virtual de carácter intercultural.

> *"Estimados/as estudiantes, un placer poder compartir este espacio virtual, con ustedes, y también con sus profesores. Como saben, poco a poco estamos creando una comunidad digicultural, y hemos comenzado a presentarnos, a decir de dónde venimos, quienes somos, y también a plantear algunas inquietudes, motivaciones, aludiendo a nuestras trayectorias vitales. Ahora os comento, muy brevemente, la NUEVA FASE del Proyecto DIGICULTURALIDAD. Mirad, desde el día 1 hasta el día 30 de noviembre nos vamos a centrar en lo siguiente:*
>
> *1. Debemos elegir dos compañeros o compañeras de otra universidad distinta a la mía. Es decir, si pertenezco a la UEA, pues voy a elegir uno de la UMA y otro de la UNACH (ojo también hay compañeros de la Universidad de Murcia, y en breve, habrá compañeros de la Universidad Pública de Navarra).*
>
> *2. Elegir significa, que voy a LEER con detenimiento lo que narran dos compañeros o compañeras. Dicho esto, tras su lectura vamos a realizar un comentario reflexivo acerca de su realidad, de lo que nos dice, de lo que nos sorprende, de lo que nos gusta...Es decir, vamos a hacer un ejercicio de acercamiento o de aproximación cultural y emocional. ¿de acuerdo?*
>
> *De alguna manera, ahora es el momento de la INTERACTIVIDAD, de interactuar con esas dos personas que queremos contactar con ellas..CUALQUIERA...el que queráis. Por favor, siempre vamos a contactar con gente que no tenga comentarios.*

3. Si os fijáis, cada uno de ustedes ha narrado lo que ha querido narrar, pero hay elementos comunes: la trayectoria biográfica escolar, y la realidad que nos ha tocado vivir: familia, contexto social, mundo de valores, etc...
Pues bien, ahora toca como he comentado anteriormente, RETROALIMENTAR...responder al otro, a la otra, acercarnos y escribirles lo que pensamos, sentimos, reflexionamos sobre la información que nos ha proporcionado.
Esta nueva fase, durará todo el mes de NOVIEMBRE de 2015. Muchas gracias por vuestra implicación y actitud positiva"

Resultados

Se ha podido palpar a través de los escritos colgados en la página, la forma de percibir la vida, en la que se presentan anecdóticamente las peripecias que algunos ecuatorianos y mexicanos, han superado para insertarse en el nivel educativo superior.

Las posibilidades que presentan algunos en expresar claramente emociones y cuestiones que dejan un legado de victimización ante una vida llena de desafíos, pero también de hazañas y valentía.

Las lealtades sistémicas que se enmarcan en la historia. Algunos mexicanos y jóvenes de amazonia muestran claramente el peso de estudiar para agradar a los padres y para ayudar a salir de las condiciones que viven los familiares en este momento.

Las posibilidades de intercambio que algunas historias suscitan, especialmente aquellas cargadas de sueños y esperanza, generando comentarios, estímulos y deseo de compartir.

Las diferentes formas de enfocarse en el lenguaje de acuerdo al contexto, las lagunas en las construcciones gramaticales que presentan especialmente los estudiantes de la amazonia ecuatoriana, sin embargo, a pesar de estas limitaciones, la decisión de compartir sus historias.

Se percibe a través de las narraciones la conducta esperada de muchos jóvenes que salen de su adolescencia o se encuentran en su estadio de adolescencia tardía (17 -20 años); un deseo de ser valorado y aceptado. Frases como: *"Espero que le guste mi historia y gracias por haberme leído"*, confirman esta apreciación.

Un ejemplo de este trabajo biográfico narrativo lo encontramos en Sandra que hace un relato sobre su trayectoria escolar. Ella es alumna de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga:

"Mi nombre es Sandra Guevara, tengo 35 años y soy estudiante de 1ª Pedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga. Empecé a ir al colegio con 4 años y estuve 2 haciendo lo que en aquella época se llamaba párvulos, de ese tiempo sólo recuerdo los juegos con los compañeros/as.

Con 6 años empecé el primer curso de primaria, recuerdo el primer día de clase, cuando conocí a la profesora que desde entonces ha sido y es parte de mi vida se llama Caridad, en aquel tiempo los maestros eran muy autoritarios y a algunos había que llamarlos "don" o "doña", ella era diferente desde el primer día nos dejó claro que quería que la llamásemos por su nombre y ella a nosotros se dirigía por nuestros nombres completos, nada de diminutivos, primero nos enseñó a escribir nuestros nombre, después a leer y escribir, utilizó un libro muy divertido que se llama "Micho", en él se nos enseñaba el alfabeto mediante gestos.

Hasta el quinto curso estuvimos con ella, que impartía todas las asignaturas menos religión y educación física, en asignaturas como "naturaleza" o "sociedad" hacíam os muchos trabajos en grupo, cada semana nos ponía un mini control del tema reciente de cada asignatura, en el que no habían puntos medios, se podía sacar un cero o un diez con punto, con esto nos llevaba a llevar constantemente un repaso de los temas y no dejar todo para el final, todo esto junto con los trabajos de clase, se añadía a la nota del examen para la calificación final.

A partir del tercer me quedó matemáticas para recuperar en Septiembre, durante el verano Caridad me daba clases en su casa tres tardes a la semana, siempre sin cobrar, ella hacía las cosas con mucha naturalidad, tanto que el primer año que suspendí no era consciente de ello ya que ella siempre nos decía que en vacaciones teníamos para descansar hasta el 14 de Julio, a partir de esa fecha había que empezar a repasar para que la vuelta al cole no fuese tan brusca, me lo planteó de forma que yo pensaba que estaba repasando y luego hacía un examen para que ella viera lo bien que lo sabía todo.
Cuando empecé sexto curso ya tenía un maestro para cada asignatura, la metodología era similar a la que había tenido, trabajos grupales y de clase, exámenes, etc.
El año más difícil para mi fue octavo, si suspendía alguna y no la recuperaba en Septiembre tenía que repetir curso y eso para mí era lo peor, ese año me quedaron matemáticas y sociales, con ayuda de clases particulares conseguí aprobarlas y así obtuve mi graduado escolar.

Aquel fue tiempo de tomar la decisión sobre qué estudiar y tenía dos opciones, una de ellas era hacer B.U.P que por sí solo no servía sin el C.O.U, superados estos cursos que eran 4 años, se podía acceder a la universidad, en aquella época no era demasiado madura y no pensaba en hacer una carrera ya que me parecía demasiado grande para mí, la otra opción era hacer un curso de formación profesional, en el instituto de mi pueblo no habían demasiadas opciones en esta formación solo administrativo, que era sobre todo para las chicas y automoción y electricidad para los chicos. Escogí administrativo por ser lo único que había y lo dejé en el primer trimestre del segundo año, con mi trayectoria en matemáticas escoger esta formación fue un error que me frustró mucho.

Con 17 años estudié peluquería que junto con maestra era lo que siempre me había gustado, actualmente estoy trabajando en ello desde los 18 años. En 2010 abrí mi propia peluquería, al principio no fue fácil conseguir una buena cartera de clientes, pero poco a poco lo fui consiguiendo. Hace dos años el negocio ya se había estabilizado y volví a interesarme por los estudios, empecé en la escuela de idiomas a estudiar inglés, el primer curso me di cuenta de que tenía capacidad para estudiar y el segundo año además de inglés hice el acceso a la universidad para mayores de 25, hacía años que lo estaba pensando pero por no tener tiempo por el trabajo no lo pude hacer.

De toda mi vida académica puedo decir que el reto más importante y de más envergadura es el estudio de pedagogía que afronto con mucha ilusión aunque está siendo un poco difícil de llevar junto con el trabajo pero con constancia y esfuerzo podré conseguirlo."

La clave del desarrollo digicultural en este espacio no consiste realmente en la mera descripción o narración de los eventos de cada uno de los estudiantes, sino en la interactividad y la comprensión de los significados sociales, emocionales, culturales y educativos que desprenden este tipo de biografías cuyo motivo conductor es su propia diversidad. Es más, existen hasta la fecha más de 200 biografías compartidas. Así pues, las respuestas son, en su mayoría, de retroalimentación y de empatía hacia los planteamientos que realiza cada estudiante.

> *"(...) muy bonita historia y gracias por compartir algo de tu vida¡! ya que cada etapa es un logro en la vida y que da una hermosa experiencia para nosotros¡! todo en la vida se logra cuando uno se lo propone y nunca dejes de luchar por tus sueños, sigue adelante"*

Igualmente, no olvidamos la dimensión emocional en todo el entramado digicultural, y es que los jóvenes hacen referencia a sus familias, al apoyo que han recibido en la puesta en práctica de sus proyectos, y, también, a los sentimientos de bienestar o malestar que se han generado para el devenir académico y formativo, unido siempre al desarrollo personal. Además, en esta línea resulta sumamente interesante subrayar que estos jóvenes están preocupados porque las ideas que suben a esta página de Facebook sea interesante para el resto de compañeros y compañeras.

> *"Hola, me llamo Neyr Olvera Campillos, soy del 2 de Marzo del 1997 por lo que tengo 18 años, nací y resido actualmente en Tuxtla Guitérrez Chiapas, el primer año del kinder lo estudie en Cintalapa y los últimos dos años en Tuxtla Gutiérrez Chiapas "Jardín de niños Esperanza Castellanos", la primaria en "Camilo Pintado", el primer año de la secundaria lo estudie en la Ciudad de México D.F. y los últimos 2 años me regrese a Tuxtla Gutiérrez Chiapas en "Joaquín Miguel Gutiérrez", la preparatoria en "Cobach 13" y actualmente estudio en primer semestre en Licenciatura en Gestión Turística en la universidad UNACH en la facultad de Administración y Contabilidad C-1.*
> *Me gusta la música y el deporte, que también práctico el fútbol americano.*
> *Algunos años atrás tenía como primera opción estudiar aviación en la Fuerza Aérea Mexicana, pero en el penúltimo examen que realice no lo pase ya que si era algo complicado que fue el psicológico jajaja y mi segunda opción fue la Licenciatura en Gestión Turística que es el que estoy estudiando actualmente.*
> *Espero les agrade lo que escribí"*

De la misma forma resulta muy relevante observar cómo, conforme ha pasado el tiempo, los meses en página privada de intercambio, existe mayor grado de familiaridad. Es decir, al principio apenas había comentarios de tipo subjetivo, sobre gustos, hábitos culturales, preferencias estéticas. Ahora,

observamos que los factores emocionales y de interactividad juvenil, donde el ocio y los estudios representan elementos claves, resultan mayoritarios.

> *"Hola, Soy Macarein Fernández Blanco, Me gusta que me digan -Mar Cumplo años el 6 de marzo de 1997, tengo 18 años y estudio Gestión Turística en la Universidad Autónoma de Chiapas en Tuxtla Gutierrez, Chiapas, México. Amo tener amigos, Soy muy cariñosa, amigable pero muy desesperada, odio esperar, y la teoría, yo soy más práctica y cero teórica. No tengo mucho que decir de mi, Casi no me gusta leer, y me encanta salir, a pasear al cine, a plaza o a algún parque, me gusta la musica de todo tipo y de todos los autores , me encanta hacer amigos y ayudar a las personas, Soy penosa en lugares que no conozco pero me gusta llevarme bien con todo(...) y hago amigos con facilidad con las personas que me caenbien, soy hija unica y tengo un perro, Salchicha, y es MI ADORACIÓN LO AMO MUCHO, es mi hermanito e hijo a la vez"*

A la luz de este testimonio, podemos poner de relieve la importancia que tienen los intercambios comunicativos sobre temas como la amistad, los parámetros o cualidades de personalidad, los intereses personales e, incluso, los estilos de aprendizaje.

> *"Hola Mar!!! acabo de leer tu comentario y me ha llamado la atención que resaltas mucho eso de ser desesperada porque yo también lo soy y también odio esperar jajaja creo que nos parecemos mucho ya que yo también soy cariñosa y hago amigos muy facilmente, tampoco me gusta leer pero leo que remedio... espero que te vaya muy bien en tu carrera y que te guste!"*

Por otra parte, hay que señalar que cada vez son más los estudiantes y docentes que cuelgan fotos y comentarios sobre las clases presenciales que se realizan en cada una de estas universidades participantes, lo cual supone un factor de mayor realismo y empatía. En efecto, que los estudiantes se conozcan, físicamente, es un elemento de transparencia que da pie a indagar en sus perfiles personales, no con ánimo de establecer relaciones interpersonales de amistad, sino de comprender y evaluar los propios contextos donde cada uno de ellos se está desarrollando, estudiando, creciendo y experimentando.



Otro resultado que hemos encontrado en esta experiencia de desarrollo intercultural a través de una red social la situamos en el debate pedagógico de la construcción de la identidad. Esto es, este espacio digicultural está favoreciendo, a nuestro juicio, el desarrollo de las identidades personales, tanto en su dimensión presencial como en la dimensión de identidad digital.

Los llamados nativos digitales son el paradigma de generación que utiliza de manera intensiva Internet. Es la generación nacida a partir de la década de los años noventa y que no ha conocido la vida sin la red, también se ha denominado generación Google, entre otros nombres. Usan Internet diariamente para una variedad creciente de propósitos y tienden a preferir el ordenador antes de que la libreta y el lápiz. Cabe decir, sin embargo, que estos jóvenes digitales se caracterizan también por ser exhibicionistas y multitareas, y, por ejemplo, lo que hace una década era un diario personal o una conversación privada, ahora se ha convertido en un blog o unos mensajes publicados en una red social. La comunicación mediante el ordenador (CMC) se convierte en la sustitución y la complementariedad de otros canales tradicionales teniendo en cuenta que la electrónica permite que la información sea visible y replicable para mucha gente. Con todo, lo más destacable de la generación Google es que son productores y consumidores de información en Internet: para el ocio, para los estudios, para las relaciones personales y a menudo para todo a la vez.



Estar en el ciberespacio significa tener una representación de uno mismo, una identidad digital que se va construyendo a partir de la propia actividad en Internet y de la actividad de los demás. La oferta actual de ocio/negocio y consumo cultural en Internet, las aplicaciones para la comunicación electrónica y los sitios de redes sociales construyen una estructura en la que vive un "yo virtual".

Reflexiones finales

El empleo de las redes sociales para la promoción de la interculturalidad supone construir un nuevo espacio de relaciones interculturales donde la interactividad, la empatía y el respeto se convierten en elementos pedagógicos de primer orden. Además, los jóvenes universitarios son nativos digitales y están acostumbrados a interactuar en las redes sociales de forma masiva, instantánea, y les resulta muy fácil socializarse en un escenario virtual donde la diversidad cultural es un hecho ineludible.

Así pues, con esta experiencia hemos mostrado que se puede favorecer la conectividad pedagógica intercultural, favoreciéndose la creación una metamorfosis pedagógica en el uso de la red social, en la medida en que se no se trata de narrar únicamente vivencias y experiencias educativas y culturales diversas, sino de aproximarse cognitiva, emocional y culturalmente a significados y vivencias que son universales en todos los jóvenes, sean de cualquier nacionalidad o universidad. Esta es una de las principales conclusiones que se desprende de esta experiencia pedagógica que comenzó siendo en una posibilidad, en un deseo de interacción intercultural y que se ha convertido en la parte identificable de un “iceberg” pedagógico que ha puesto de manifiesto que la creatividad y el intercambio digicultural es parte sustancial de la innovación docente en los contextos universitarios.

Así, estamos de acuerdo con Ortega y Gacitúa (2008) cuando afirman que los cambios en los procesos de mediación y comunicación desde una perspectiva digital nos están permitiendo conformar un mapa de identidades que da un fuerte impulso a nuestros procesos de aprendizaje y a la creación de comunidades. El aprendizaje se produce en contextos específicos. Así, y atendiendo a la experiencia digicultural que están viviendo estos jóvenes estudiantes de origen ecuatoriano, mexicano y español, consideramos que estamos configurando una forma pedagógica de organización virtual, donde resulta trascendental el papel que adquiere la comprensión de los procesos de construcción autónoma de conocimiento pedagógico de corte experiencial e intercultural. Esto, desde nuestro punto de vista, supone una enfatización en la autonomía del aprendizaje digicultural de los jóvenes universitarios en un entorno formativo que le es propicio, el entorno virtual de aprendizaje.

Finalmente, no podemos olvidar que esta construcción de la identidad digital, unida a los valores que proporciona la interculturalidad, están siendo definidos de forma guiada por los docentes de las universidades participantes en esta experiencia, pero desde una óptica de guía o acompañamiento, nunca de delimitador de las oportunidades de aprendizaje. Por todo ello, esta experiencia nos puede ayudar a identificar y, por ende, a establecer nuevas estrategias pedagógicas de participación con TIC y redes sociales, optimizando las relaciones sociales desde la digiculturalidad.

Bibliografía

Adell, J. (2005). Internet en educación. *Comunicación y Pedagogía*. 200, 25-28.

Aubert, A. y Otros (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información.* Barcelona: Hipatia.

Cabero, J. (2003). Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la teleenseñanza. En F. MARTÍNEZ, (comp). *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo* (129-156). Barcelona: Paidós.

Cabero, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20, 1-34.

Cabero, J. y Llorente, M.C. (2010). Comunidades virtuales para el aprendizaje. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 34, 1-10.

Castells, M. (2001). *La galaxia internet*. Barcelona: Plaza y Janés

Cebrián, M. (2003). Innovar con tecnologías aplicadas a la docencia universitaria. En M. CEBRIÁN (Coord.), *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria*. (21-36) Madrid: Narcea.

Chesbrough, H.W. (2003a). *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*. Boston: Harvard Business School Press.

Chesbrough, H.W. (2003b). The logic of open innovation: managing intellectual property, *California Management Review,* 45 (3), 33-49.

Chesbrough, H.W. (2003c). The era of open innovation. MIT Sloan, *California Management Review* 44 (3), 35–41.

Escuny, C., González, J., Lleixá, M. y Gisbert, M. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios, *RUSC*, 8(1), 171-185.

García Sans, A. (2008). Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo: una experiencia con Facebook. En *Actas del XIII Congreso Internacional en Tecnologías para la Educación y el Conocimiento: la Web 2.0*. Madrid: UNED.

Hannan, A. & Silver, H. (2005). *La innovación en la enseñanza superior*. Madrid: Nancea.

Leiva, J. (2015). *Las esencias de la Educación Intercultural.* Archidona (Málaga): Aljibe.

Lester, R.K. & Piore, M. J. (2004). *Innovation the missing dimension*. Massachusetts: Harvard University Press.

López, P. y Solano, I. (2010). Las TIC para la inclusión en las escuelas multiculturales. En F. MARTÍNEZ, *Las redes digitales como marco para la multiculturalidad* (87-105). Alcalá de Guadaíra (Sevilla): MAD.

Martínez Modia, J.C. (2011). *Herramientas Didácticas. Guía básica sobre algunas utilidades de Google.* Madrid: UNED. Disponible en http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:500728&dsID=Guia_Utilidades_google.pdf

Moreno Herrero, I. (2011). *Aplicaciones de la web en la enseñanza.* Madrid: Los Libros la Catarata.

Moreno Herrero, I. (2012). La web 2.0 como herramienta para la alfabetización digital en contextos multiculturales. *Contextos*, 27, 79-93.

Moreno Herrero, I. y Gonzalo Muñoz, V. (2012). Alfabetismos digitales para una escuela multicultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (1), 1-12.

Ortega, S. y Gacitua, J.C. (2008). Espacios interactivos de comunicación y aprendizaje. La construcción de identidades. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC),* 5(2). Disponible en http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2799721.pdf

Pérez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital.* Madrid: Morata.

CAPÍTULO 57

EL CINE COMO HERRAMIENTA DE FORMACIÓN EN EL AULA

Yolanda Cruz*; Carmen Parra **

Universidad de Almería
yolanda@inquietarte.es

Universitat Abat Oliba CEU
cparra@uao.es

Necesidad de formar espectadores competentes

Durante los últimos 25 años ha tenido lugar una revolución cultural y tecnológica que ha facilitado el uso de la imagen como medio para gestionar información.

Hoy, las pantallas emisoras de contenidos nos rodean y forman parte de nuestra cotidianeidad tanto en el ámbito privado como en el público. La alarma de nuestro dispositivo móvil, cada vez más empleado como despertador, las pantallas Led a través de las que, en la ciudad, nos llega un constante flujo de información, tanto para viandantes (el nivel de la humedad en el ambiente, la temperatura, las actividades organizadas por las administraciones públicas como conferencias, inauguraciones, periodo de pago de Impuestos, etc.) y conductores (posibles atascos y retenciones, accidentes, rutas alternativas, etc.) como para usuarios del transporte público (las paradas consecutivas, el tiempo estimado de llegada a una parada o el tiempo estimado de llegada del siguiente autobús, por ejemplo), son solo algunos ejemplos.

Otras pantallas que, a diario, facilitan nuestra comunicación con el exterior son la pantalla de la televisión en la que hemos visto el informativo en cualquiera de sus ediciones, la pantalla de nuestro smartphone, que soporta el 70% de nuestras relaciones laborales y sociales o la pantalla del ordenador como terminal de trabajo y/u ocio son otros. Las herramientas que nos facilitan los smartphones multiplican el espacio que las pantallas ocupan en el sistema de medios de comunicación que integran la sociedad de la información en la que nos encontramos inmersos.

Mientras hace 50 años los niños consumían unas horas limitadas de programación infantil en la entonces recién nacida televisión pública, las 2 últimas generaciones han crecido adquiriendo unos conocimientos primarios de lenguaje audiovisual, a la par que se han ido haciendo a los usos de su lengua materna, hasta el punto de que las competencias audiovisuales son las primeras que han llegado a adquirir, lo que, además, erige al audiovisual en uno de los principales responsables de la

educación emocional de los niños, junto a los progenitores.

El modelo de aprendizaje de la especie humana, basado en la imitación, y el espacio que la imagen ha arrebatado al texto, permiten que la educación emocional de los niños y niñas, proceda, en su mayor parte, de los comportamientos adquiridos por imitación a través de audiovisuales (películas, dibujos animados, etc.). Tal es la importancia de este soporte en nuestro desarrollo psicocultural que nos obliga a replantear las herramientas que empleamos a la hora de comunicarnos.

La capacidad del audiovisual para llegar a todo tipo de espectadores de cualquier lugar del mundo y el conocimiento inconsciente que estos tienen de los resortes del lenguaje cinematográfico erigen al audiovisual (documental, cortometraje, largometraje, spot, etc.) en una herramienta incuestionable para difundir información y conocimiento.

En el aula, trabajar con el audiovisual como herramienta implica un conocimiento previo del sistema de códigos mediante los cuales traslada su significado. En el acto de comunicación, el educador ocupa el lugar del emisor ya que previa selección del material audiovisual, expone, apoyado en él, ideas, conceptos, o intenta generar un pensamiento. Entender estos códigos es fundamental para obtener el mayor rendimiento posible del mensaje que se plantee trasladar.

Limitarnos a proyectar un audiovisual con el fin de que el alumnado "vea" en lugar de que "lea" es desaprovechar las posibilidades que este ofrece en la educación. Para que su uso como herramienta educativa sea eficaz es necesario dotar de competencia audiovisual tanto a emisores como a receptores, formándoles para ser espectadores activos, reflexivos, con capacidad de criterio, tanto para con el audiovisual con el que se trabaja en clase como para con el excesivo panorama digital en el que se desenvuelven cada día.

Formando al formador

En distintas experiencias didácticas sobre el uso del audiovisual como innovación educativa dirigidas a futuros docentes, hemos seguido una misma hoja de ruta con un punto de partida muy concreto: el reconocimiento del poder no solo de comunicación sino también mediático del audiovisual en la sociedad de la información, lo que conduce a la necesidad de formar espectadores competentes, capaces tanto de usar el audiovisual como complemento en el ejercicio de su profesión, si es que ella lo permite, como, y no menos importante, capaces de practicar la libertad de recibir o no los mensajes que se le ofrecen a diario, y la capacidad para reflexionarlos.

Una de estas experiencias se desarrolló como seminario "El cine como generador de pensamiento. Una herramienta de comunicación y reflexión" dentro del Máster en gestión y comunicación de Entidades de Economía Solidaria" impartido por la Universidad Abat Oliba CEU de Barcelona

durante el curso académico 2014/2015. El seminario planteaba unos objetivos específicos: Analizar el impacto de la revolución tecnológica en la comunicación y, por tanto, en el aprendizaje; estudiar el proceso de creación de audiencias, previo a la generación del mensaje, por los MMSS, y distinguir entre la realidad y la realidad manipulada que se traslada a través de la comunicación audiovisual. Superados estos objetivos, los participantes contarían con información suficiente como para reconocer las posibilidades de educar y de generar pensamiento que aporta la obra audiovisual y la necesidad de formar espectadores competentes audiovisualmente.

En una segunda etapa, asumidas dichas posibilidades, los asistentes a estas didácticas recibieron la herramienta imprescindible para poder realizar un uso óptimo del audiovisual: un mínimo conocimiento del lenguaje cinematográfico o audiovisual, para poder hacer uso de la narración fílmica como generadora de pensamientos y para aprender a "traducir" la imagen. El seminario concluía con un ejercicio práctico apoyado en la visualización del cortometraje Un lugar mejor de Marisa Crespo y Moisés Romera (2014).

La Sociedad de la Información. Consecuencias de la Revolución Tecnológica

Para analizar y tomar conciencia de las consecuencias de la Revolución Tecnológica se hace preciso acercarse al concepto y entender su significado. La Sociedad de la Información es aquella en la que la revolución tecnológica ha hecho posible la generación, emisión, distribución, manipulación y recepción de información de manera masiva.

Junto a este término, también se emplea el de Sociedad del Conocimiento, acuñado por Havey Brooks y Daniel Bell, en alusión al empleo de la tecnología al servicio de la información (Bell, 1977), entre ellas: la microelectrónica, la informática, las telecomunicaciones y la optoelectrónica.

La revolución cultural y tecnológica ha supuesto un cambio en el modo de comunicarnos y de relacionarnos en el que la pantalla se impone como la ventana que nos comunica con el exterior, con la información. De esta manera, las pantallas de los teléfonos móviles, Leds, de ordenadores, de televisiones, publicitarias, etc., que, a diario, nos rodean marcan el modo de interactuar con el entorno. Esto no significa que estemos más y mejor informados que antes de que aconteciera esta revolución, la tecnología no garantiza calidad de la información, pero sí inmediatez, constancia y acceso a multitud de fuentes.

Características de la Sociedad de la información

Para que los asistentes al seminario entendieran las consecuencias de esta revolución, era preciso

que conocieran y se reconocieran en las características que distinguen a la denominada Sociedad de la Información (Trejo Delarbe, 2001):

- **Exuberancia**

Viene dada por la ingente cantidad de datos e información de la que disponemos. La magnitud es tal que ha dado lugar a un "espacio" en el que se desarrolla nuestra cotidianeidad, el "Ciberespacio". En él, los "Cibermedios" contribuyen de un modo más que importante al crecimiento de la pluralidad, la democracia, la participación y el control ciudadano (Pérez Martínez, 2009), entender su lenguaje y distinguir la procedencia de tales medios o de sus fuentes se hace imprescindible para ser usuarios conscientes.

- **Omnipresencia**

Los contenidos de información nos rodean durante todo el día y prácticamente, a cada momento. El ejemplo de las pantallas al que aludíamos más arriba es una muestra de la omnipresencia a la que también hace referencia Trejo Delarbe (2001).

- **Irradiación**

Esta irradiación no es sino la disponibilidad de acceder a informaciones en tiempo real, que proceden de cualquier parte del mundo. De esperar semanas para recibir una carta procedente de un país del otro lado del Atlántico, hemos pasado a la mensajería instantánea y a poder mantener reuniones de trabajo o encuentros lúdico sociales con varias personas a la vez, cada una desde un lugar del planeta, a través de Internet, empleando las redes sociales o las aplicaciones que permiten la realización de video llamadas sin coste económico.

- **Velocidad**

La comunicación es inmediata.

- **Multilateralidad / Centralidad**

A pesar de que la información y los contenidos audiovisuales que se distribuyen a través de la red pueden proceder de cualquier lugar, "Multilateralidad", ocurre que la mayoría de las producciones audiovisuales que se consumen (películas, series, noticias) tienen un origen muy concreto, "centralidad", principalmente Estados Unidos, al igual que las páginas Web que son visitadas mayoritariamente.

- **Interactividad / Unilateralidad**

En la comunicación mediática convencional, el receptor del mensaje, es decir, el público consumidor de periódicos, de programas de televisión o de programas de radio, se limita a desempeñar un papel pasivo en el acto de la comunicación, a ser receptor y a no interactuar con el

emisor. Si bien existe la posibilidad de escribir cartas al director del diario o revista que consume, de intervenir en un programa de radio, por teléfono o asistiendo al estudio de grabación, y de participar en un programa de televisión, como público, protagonista de algún concurso, o a través de SMS (mensajería instantánea de texto), el espectador mayoritario se limita a recibir el mensaje.

La propia naturaleza de los medios de comunicación convencionales, diseñados e ideados para emitir mensajes sin respuesta más allá de la del consumo, no facilita la interactuación. Sin embargo, Internet ha dado un vuelco al contexto del acto de la comunicación mediática ya que permite la interactuación del espectador, oyente y/o lector usuario con el medio de comunicación emisor.

Pero a pesar de esta facilidad, y a que son muchos los internautas que la aprovechan, aún son mayoría los usuarios que continúan en su papel de meros receptores y que se autolimitan en el uso del medio cibernético, de esta manera, la comunicación instantánea con los emisores, la participación en la creación de contenidos como (Wikipedia), la puesta en marcha de blogs sin coste y la participación en redes sociales (Facebook, Twitter, etc.) se limitan, en la mayoría de los casos, a ser empleadas como herramientas con la única finalidad de entretener.

- **Desigualdad**

La Sociedad de la Información ofrece unas posibilidades de intercambio de información impensables hace cincuenta años, con las ventajas y beneficios que el acceso gratuito a tal información pueden redundar en la sociedad, sobre todo a nivel de educación. No obstante, aún son muchísimos los lugares a los que la red de redes no alcanza, su presencia es prácticamente inexistente en los países no desarrollados y en muchas poblaciones marginadas de países sí desarrollados o en vías de desarrollo.

- **Heterogeneidad**

La facilidad de acceso a Internet y la multiplicidad de usuarios, emisores y/o receptores de información que a través de ella se comunican, posibilitan la proliferación de mensajes y contenidos tan numerosos como quienes los emiten y, por consiguiente, tan distintos.

- **Desorientación**

Esa proliferación de mensajes y de contenidos que, en muchos casos, puede ser de óptima utilidad, también propicia el acoso informativo y la desorientación al usuario, quien llega a confundirse y a no saber con qué contenidos quedarse y qué herramientas y fuentes descartar. De ahí que el uso de las nuevas tecnologías al servicio de la comunicación precisa de una formación mínima de los usuarios para que estos puedan disfrutar de la rentabilidad de este adelanto que ha provocado la revolución mediática sin perderse entre el maremágnum de informaciones y ofertas que ofrece.

- **Ciudadanía pasiva**

La pasividad de los ciudadanos de la Sociedad de la Información ha facilitado que el modelo de mediatización que predomina en los medios de comunicación convencionales se extienda a la red, de ahí que la mayoría de los contenidos que se divulgan a través de ella procedan de consorcios mediáticos. Además, la ausencia de formación de los usuarios les impide reflexionar sobre tales contenidos (veracidad, origen, consecuencias, etc.,). Ambas circunstancias dan lugar a que en la Sociedad de la Información cuenten con más peso los intereses comerciales y consumistas que la creatividad.

*Consecuencias de la revolución Cultural y Tecnológica. El uso de la Red*Conocidas las circunstancias y auto-reconocidos los asistentes al seminario como usuarios de esta tecnología, analizar las consecuencias de la revolución Cultural les permitía contar con un diagnóstico del panorama actual de la comunicación, incluida la precisa entre alumnado y profesorado para que el traslado de conocimiento se realice de un modo eficaz si se usa el audiovisual como herramienta, a la par que propiciando su empleo innovador y pedagógico.

- **Nuevos signos, nuevo lenguaje**

Cuando nuestra comunicación se realiza en un nuevo soporte que conlleva un nuevo lenguaje, necesariamente han de cambiar también los signos que empleamos para emitir nuestro mensaje. Nuevo canal, nuevo soporte, nuevo lenguaje. El desconocimiento del nuevo lenguaje, del nuevo código, por parte del emisor o del receptor, deteriora y hasta imposibilita la comunicación entre ambos. En el caso de la comunicación audiovisual, no solo puede "ensuciar" la comunicación entre emisor y receptor, sino que este último, puede verse privado de su capacidad de reflexión y por tanto, susceptible de ser manipulado.

- **Aceleración de la actualidad**

La inmediatez que permite la Red también implica una consecuencia; a la información que se transmite en tiempo real la van a seguir múltiples lecturas y otras tantas interpretaciones. Lo que va a dar lugar a que los fenómenos culturales, las corrientes sociales, las modas, las ideologías, etc., se desarrollen a gran velocidad e incluso hasta que pasen desapercibidos entre la marea de informaciones que se emiten constantemente a través de Internet.

Antes de la Red, si un grupo de jóvenes quería informar de un concierto de grupos locales de música con el fin de recaudar fondos para una causa, precisaba de varias semanas: diseño de cartel, impresión, pegada de carteles, edición de las entradas, venta ambulante de estas, venta a través de

negocios colaboradores, como tiendas de música o bares, etc. La presencia de los carteles, previamente pegados en las calles de la localidad y, con suerte, el apoyo de alguna entrevista realizada a la organización en un medio local, conseguían mantener despierto el interés hasta el día del concierto. Ahora, en una misma mañana, el colectivo de jóvenes puede realizar lo que antes en varias semanas, dando imagen y voz en la Red al concierto. Sin embargo, la atención y la repetición del mensaje requerirán de un minucioso programa de ejecución para impedir que, a solo unas horas de la puesta en marcha de este, la aparición de otros eventos, también interesantes para su potencial público, lo eclipse.

- **Imagen y superficialidad**

En la comunicación a través de Internet, el texto ha perdido protagonismo en favor de la imagen, del audiovisual. La rapidez con la que el audiovisual traslada la información y la comodidad del espectador, que no se ve obligado a realizar el esfuerzo intelectual de la lectura, han facilitado el debilitamiento de la palabra frente a la imagen.

La rapidez con la que se transmiten las noticias en Internet es directamente proporcional al tiempo en que el dicha información deja de ser actualidad para dar paso a otra noticia acontecida después, la rapidez con la que los medios apuestan por mantener informado a su público conlleva que el periodista no llega a profundizar en los contenidos de la noticia que está elaborando y que lo que se transmite se quede en lo superficial y en la mera apariencia.

Esta cuestión se agrava aún más cuando las informaciones se transmiten en un soporte audiovisual, la ventaja de la imagen, amparada en el conocido dicho “una imagen vale más que mil palabras” pierde su efecto ante la carencia de contenidos que sustenten las imágenes que se transmiten por la Red.

- **Incomunicación**

La globalización, sustentada en las Nuevas Tecnologías, permite a los mercados extenderse más allá de cualquier frontera por todo el planeta. Los grandes grupos de comunicación o industrias mediáticas han visto en las NNTT el medio a través del que expandirse facilitando que todo producto, cultural o no, pueda consumirse en cualquier lugar. Sin embargo, esta facilidad de comunicación ha sido aprovechada más por el emisor que por el receptor, como decíamos más arriba, la comunicación sigue siendo, principalmente, unilateral, (Giddens, 2000) lo que redunda en beneficio del emisor.

Cuanta mayor es la capacidad de comunicación de masas que permiten las NNTT al servicio de la información, menor es la comunicación personal. (Aguaded, 1993). El emisor o grupo mediático se

dirige a la masa y unifica mensajes en base al público destinado a consumirlos, una audiencia a la que, previamente, habrá generado en segmentos. Así, el espectador queda indefinido, mediatizado, en el conjunto de la sociedad de masas y, al mismo tiempo, en una creciente incomunicación con su entorno más cercano (Aguaded, 2005).

El uso de Internet para vivir en permanente comunicación social irá relegando a un segundo plano el valor de las relaciones personales. La posibilidad de descargar datos móviles en los smartphones y/o tabletas, permite el acceso a Internet (medios de comunicación, redes sociales, etc.) y así estar en permanente estado de recepción de información y de comunicación. Del número de usuarios que, actualmente, cuenta con el uso de datos en sus teléfonos móviles se deduce con facilidad que el fenómeno de la globalización, aplicado a las relaciones, está cambiando el modo de interactuar de las personas, quienes alternan su presencia en la realidad virtual, en la que se integran en redes sociales y grupos de chat, y en su vida cotidiana, real.

Según una encuesta publicada por la Unión Europea y que analizaba el diario El mundo (2013) el 57% de los españoles usuarios de teléfonos móviles disponían en 2013 de contrato de datos, lo que les permitía el acceso a Internet con su dispositivo. En Europa el porcentaje era ya entonces del 49% y por países, los que contaban con un porcentaje más elevado de usuarios de datos en móviles eran Suecia, Dinamarca, El Reino Unido, Francia y Finlandia.

Influencia de los Medios de Comunicación en la Realidad

La principal influencia de los medios de comunicación en la realidad deriva, precisamente, de su capacidad para realizarla, para reinventarla, sobre todo, a través del soporte audiovisual. Detrás de cualquier información audiovisual que consumimos (noticia, reportaje, documental, etc.,) existe una realización previa y un responsable de dicha realización. Cuando vemos un programa de televisión, las imágenes que nos llegan han sido antes realizadas, ¿qué significa esto?

Cuando se graba o emite en directo un programa televisivo, cada una de las distintas cámaras que hay en el plató graba desde una ubicación distinta, lo que da lugar a que las señales de cada una que llegan a la sala de realización, sean diferentes (un plano general, un plano grúa picado o cabeza caliente, travelling de izquierda a derecha del plató o viceversa, plano medio o primer plano del presentador, plano medio o primer plano del o de los invitados, etc.). Allí, el realizador, en el mismo instante en el que se está desarrollando el programa, es el responsable de ir seleccionado los planos que le llegan desde las distintas cámaras, de darles un tiempo de duración en antena o en montaje, y un orden, que será el que, finalmente, al espectador vea desde su casa.

Lo mismo sucede con las noticias y reportajes, el operador de cámara graba las imágenes de lo que está aconteciendo en el momento y en el lugar en el que ocurren los hechos noticiables, la grabación, normalmente, se lleva a cabo en base a cómo transcurren los acontecimientos y a las directrices que le han sido dadas al operador por el periodista o por el productor y/o el realizador del informativo. Finalizada la grabación, se visionan los 'brutos', todo lo que se ha grabado, es decir, la grabación en bruto, antes de ser trabajada, pulida o, lo que es lo mismo, realizada.

El realizador seleccionará las imágenes más acordes en base a la noticia o reportaje que quiere mostrar, al tiempo con el que contará para ello, e incluso a la hora de su emisión y al público al que la noticia va destinada. Lo que el espectador verá no son los hechos tal y cómo sucedieron, si no los hechos acontecidos, narrados por el realizador que siempre seguirá la línea editorial de la empresa periodística. Entre una noticia o una historia y el espectador siempre se interpone la mirada del realizador.

La imagen es todo en televisión y las emisoras generalistas potencian en sus estilos una gran preocupación por la estética en detrimento de la ética, por lo que el consumidor de imágenes acaba por adaptarse a este predominio. En su lucha competitiva por acaparar audiencia, las televisiones han traspasado los límites del espectáculo y, con sus contenidos, han conseguido hipnotizar las conciencias y homogeneizar el pensamiento de la masa a la que se dirigen.

La estructura del conocimiento en la Sociedad de la Información

Las personas nacidas en la era de la tecnología de la información tienen estructurada su cognición de un modo cualitativamente distinto al modo en el que la estructuran las generaciones precedentes (Aguaded, 1993).

Julián Marías (1992) explica cómo la educación sentimental en el siglo XIX se adquiría a partir de la lectura de novelas. Dada la demostrada influencia de doble dirección entre la literatura y el cine podemos completar esta afirmación añadiendo que, en el siglo XX, esta educación se adquiere a través del audiovisual, concretamente, del cine; y el XXI, por ir un paso más allá, a través de la Net ya que es a través de esta por donde se recibe el grueso de la información de la que se nutre nuestro aprendizaje social (Cruz López, 2012).

- La generación de la era de las tecnologías

Esta generación se caracteriza, principalmente, porque en sus relaciones con el entorno siempre media la tecnología. Conocen el mundo a través del televisor o de la pantalla de la Tablet, en la escuela las aulas cuentan con pizarras inteligentes y el alumnado dispone de portátiles con acceso a

Internet. Los jóvenes utilizan las redes sociales, en principio, para continuar desde casa la relación con los amigos del colegio, después para ampliar su círculo a partir de dichas redes, a partir de ahí, las relaciones se basan en compartir juegos y experiencias de modo virtual a través de los accesos a Internet de sus videoconsolas Wii, Xbox, etc., con jugadores de cualquier lugar del mundo sin moverse del salón de casa.

Dado que la franja de público que pertenece a la era de la tecnología ocupa un segmento de consumidores de información cada vez mayor, hemos de conocer las herramientas que nos permitan establecer con él una comunicación correcta en la que el mensaje llegue al receptor con la finalidad con la que ha sido generado y emitido. Los nuevos lenguajes construyen la realidad a una velocidad de vértigo, se ha pasado del conocimiento lingüístico cultural a la cibercultura y no podemos quedarnos fuera de este sistema de comunicación.

- Relaciones con el receptor en la Sociedad Audiovisual

A la hora de relacionarnos con los receptores de nuestros mensajes hemos de tener en cuenta que (Pérez Torneo, 2000):

- La escuela y los medios de comunicación tradicionales han perdido su papel hegemónico en la transmisión de valores y de conocimientos para la socialización. Por tanto, para poder comunicar han de adaptarse a los nuevos formatos y a los nuevos lenguajes.
- La alfabetización para desenvolverse en la Sociedad Audiovisual, la adquisición de nociones de lenguaje cinematográfico, se realiza de forma autónoma, fuera del ámbito escolar, pese a tratarse de un lenguaje. Sin embargo, los usuarios no parece que se sean conscientes. Ya como receptores, ya como emisores, si se quiere participar de un modo correcto en la comunicación audiovisual se ha de contar con unas mínimas nociones el código de signos en el que este se sustenta.

Como emisores, para que nuestro mensaje llegue a un número considerable de receptores hemos de apoyarnos en la imagen que potencia la Sociedad del Audiovisual, y en las Nuevas Tecnologías que la trasladan al público de masas. La rentabilidad que obtengamos de nuestro mensaje será directamente proporcional a la corrección con la que realicemos el uso del lenguaje en el que lo emitimos.

Como receptores, el desconocimiento de los mecanismos que estructuran el lenguaje audiovisual, potenciará las posibilidades de manipulación que ya de por sí el soporte audiovisual confiere al

emisor del mensaje.

- Moverse en la Sociedad Audiovisual, implica una dispersión. La ingente cantidad de información a la que tenemos acceso puede dificultar la búsqueda y la selección de mensajes para el receptor. El emisor, por su parte, deberá buscar la permanencia de su mensaje y evitar que desaparezca en el grueso de contenidos a los que el usuario tiene acceso.

La adaptación a los nuevos lenguajes y formatos que implica la Sociedad Audiovisual es necesaria para conseguir una correcta comunicación con el público potencialmente receptor de nuestros mensajes.

Los objetivos que el docente debe proponerse alcanzar en el marco de la Sociedad Audiovisual son:

- **Competencia Audiovisual**

Es necesario contar con una competencia audiovisual que permita al docente el uso de esta herramienta de modo óptimo, así como entrenar y dotar al alumnado de dicha competencia audiovisual para que consiga descifrar los signos del nuevo lenguaje y captar el mensaje correctamente, sin perder su capacidad de reflexión y, a su vez, emitir mensajes de un modo correcto.

- **Competencia Comunicativa**

Esta competencia comunicativa debe entenderse desde distintos puntos de vista: el de del receptor de la información, el del decodificador del mensaje, el del usuario y el de la expresión. Alcanzada dichas competencia, el receptor de la información podrá seleccionar y usar de modo consciente los mensajes que reciba, el decodificador estará capacitado para realizar una lectura del mensaje crítica y libre de manipulaciones, el usuario añadirá los MMCC a sus métodos de aprendizaje, investigación y comunicación y, desde el punto de vista de la expresión ambos, emisor y receptor, confeccionarán de modo correcto los mensajes.

Las posibilidades educativas y culturales del cine.

Para poder hacer uso de las posibilidades comunicativas y educativas del cine, generador de pensamiento, se hace preciso conocer los aspectos formales y los códigos en los que se apoya:

- Imágenes
- Signos escritos
- Sonidos
- Efectos especiales

Cualquier mensaje filmado que podamos recibir ha sido previamente rodado o grabado y, posteriormente, montado siguiendo las convenciones y códigos de la narrativa audiovisual. Los conocimientos básicos de este lenguaje permiten la correcta ejecución del papel del docente como emisor.

Una correcta comunicación

Para que el acto de la comunicación pueda tener lugar han de coexistir tres factores: el emisor del mensaje, el mensaje y el receptor. Para que esta comunicación sea efectiva, el emisor utilizará códigos propios del lenguaje en que el que se comunica y el receptor, a su vez, habrá de conocer tales códigos para realizar una correcta interpretación del mensaje que se le ha enviado.

En la comunicación audiovisual ocurre lo mismo, el emisor habrá de componer (montar) el mensaje empleando los códigos propios del lenguaje que utiliza, en este caso, el cinematográfico, y el receptor deberá conocer tales códigos para poder realizar una correcta "lectura audiovisual" de dicho mensaje.

Poder realizar esta idónea lectura audiovisual del mensaje que recibimos es imprescindible para:

- Reflexionar sobre el mensaje
- Comprender el mensaje
- Emitir juicios de valor sobre los resultados estéticos y narrativos de dicho mensaje, los cuales configuran el mensaje que recibimos. Desconocer los resortes de uno o de otro nos impide recibir y leer de modo completo y correcto el mensaje.

Cine, generador de pensamiento y reflexión

El cine, al igual que el resto de las manifestaciones artísticas de una cultura, no surge con una finalidad educativa si no de divertimento aunque hoy sí se aprovecha dicha posibilidad. Además, si tenemos en cuenta que el cine, en la actualidad, es expresión artística a la vez que industria y espectáculo de masas, podemos concluir que el cine es representación social, cultural y política de nuestro mundo.

La capacidad del cine para generar emociones lo dota de un elevado potencial educativo y, por tanto, generador de pensamiento y reflexión. Sin embargo, si esa capacidad generadora se utiliza en los mensajes diseñados para un público desconocedor de los recursos precisos para llegar a la reflexión, lo que podría ser un óptimo generador de pensamiento en positivo pasa a ser una herramienta peligrosa de manipulación. (Monge Miguel, 1992)

El cine, medio de comunicación

Los medios de comunicación formulan sus mensajes a través de un lenguaje icónico que transmite mensajes estructurados a partir de un lenguaje específico. Para recuperar conceptos y equiparar similitudes, durante el seminario se recuperaron conceptos claves para entender el sistema de lenguaje ampliado al ámbito cinematográfico:

El estudio del lenguaje icónico se realiza a través de la semiótica. El signo es la unidad menor de la oración, es una realidad que percibimos mediante los sentidos y que remite a otra realidad no presente. Este signo combina el significado y el significante a través de la significación. (Saussure, 1984)

Más tarde, Peirce (Serrano, 1988) agregó otro factor más a los dos anteriores, el referente: el elemento real al que se refiere el signo con el significante (que captamos por los sentidos) y el significado (la abstracción o imagen mental).

La dicotomía significado + significante = Signo también está presente en el lenguaje icónico de la comunicación audiovisual.

La percepción

Partimos de la existencia de tres niveles de percepción:

- Sistemas perceptivos básicos

El receptor o público que solo accede a este nivel básico de percepción se limita a recibir el mensaje a través de los sentidos de la vista y del oído. Cualquier persona, siempre que no padezca una disfuncionalidad de los órganos que aseguran tales sentidos, puede percibir información de la denominada sensorial.

- Lenguajes asociados a los sistemas perceptivos

En el segundo nivel de percepción, se recibe información configurada en lenguajes que pueden ser percibidos a través de los sentidos de la vista y el oído, entre estos, imágenes, sonidos fonéticos y sonidos musicales. Todos aquellos ruidos, audibles, y señales, visibles, que otorgan una amplia gama de referentes culturales.

- Lenguaje cinematográfico

El lenguaje cinematográfico viene definido por la disposición de los encuadres, los movimientos de cámara, el uso de la música y el movimiento interno que tiene lugar dentro del encuadre. Este tercer nivel de percepción nos permite obtener una información más completa, una mejor comprensión del

contenido argumental.

Cine, medio de comunicación de masas

El mensaje de una película es el resultado de una operación emisora de información hacia los tres niveles. La emisión de la película se realiza a través de distintos procesos de proyección (proyector cinematográfico o digital) para un público que la visualiza. El empleo de este verbo, "visualizar", no es casual. En el acto de visualizar se representa algo mediante imágenes que se hacen visibles a través de un monitor o pantalla. Mientras que "ver" es simplemente el acto de percibir por los órganos de la visión, los ojos.

El poder del cine como instrumento educador y generador de pensamiento se basa, fundamentalmente en la identificación; Todos nos podemos ver, en un momento determinado, identificados en una trama cinematográfica con alguno de los protagonistas, con la situación, etc., debido al hecho de que las historias contadas cinematográficamente, de un modo u otro, son una representación de nuestra sociedad.

- El cine, manifestación sociocultural

Como manifestación sociocultural, el cine nos permite saber cómo es, cómo piensa o cómo ha actuado una sociedad en un momento determinado ya que son muy pocas cosas las que quedan fuera del espejo fílmico, de hecho, este concepto de espejo fílmico existe debido a la convicción de que el cine es el espejo en el que se ve reflejada una sociedad y, por tanto, donde nos podemos ver reflejados nosotros, como integrantes de dicha sociedad. Durante el seminario se visualizaron secuencias de una selección de películas que ilustraban la función educadora del cine desde distintas perspectivas a la vez que servían como base de consulta y uso a los futuros docentes para trabajar en el aula:

- **Generador de pensamiento y valores**: En *Matar a un ruiseñor* (Mulligan, 1962), adaptación cinematográfica de la novela homónima de la escritora estadounidense, Harper Lee, que le valió la obtención del premio Pulitzer, podemos asistir de la mano de la protagonista, Scout, de 6 años de edad, a la vida en un ficticio pueblo de Alabama, Maycomb, conocer los problemas raciales que la población negra vivía durante la "Gran Depresión" (1929 y década de los años 30) y las distintas posiciones que adoptaba la población blanca al respecto.

Esta novela, clásico ya de la literatura moderna estadounidense, ha originado uno de sus héroes raciales más emblemáticos, Atticus Finch, el padre de la protagonista. La película, pues, no solo retrata la Norteamérica sureña de los años 20, si no que, su argumento y su narrativa visual, se

ponen al servicio de la generación de pensamiento y valores.

- **Transmisor de pautas de comportamiento social**: Son muchos los films que pueden utilizarse para adoctrinar en relación a pautas de comportamiento social. Un ejemplo es el de la película *A propósito de Henry* (Nichols, 1991) en la que un exitoso abogado (Harrison Ford) en tiroteado en la calle y, a consecuencia de ello, sufrirá unas lesiones cerebrales que le obligarán a empezar de cero, entre otras cosas, a saber hacerse el nudo de las zapatillas de deporte o a escribir y a leer. Se visionó la secuencia que transcurre entre Henry y su hija en la biblioteca. En esta secuencia, la hija entiende que el padre ya no sabe leer, le recrimina por molestar a los otros usuarios y sirve para mostrar cómo se ha de comportar un usuario de la biblioteca.
- **Como normalizador de situaciones:** 25 años después de su estreno, cada vez que la emite cualquiera de las cadenas de televisión españolas en Prime Time, Pretty Woman (Marshall, 1990) continúa batiendo récords de audiencia.

Esta película, identificada como paralelo cinematográfico del motivo de la "Madrastra caníbal" de los cuentos maravillosos, cuya versión más conocida es la de Cenicienta (Cruz López, 2012), es uno de los ejemplos más ilustrativos de la capacidad del cine para normalizar situaciones.

La romántica aventura de Edward, un atractivo hombre de negocios (Richard Gere), y Vivian (Julia Roberts), una joven prostituta, encubre el trasfondo de normalización del proxenetismo que él propicia al pagarle a cambio de sus servicios sexuales durante una semana. Lo "romántico" de la historia disfraza la práctica de una acción entendida hoy como una violencia contra la mujer.

- **Proporcionando conocimientos:** El cine sirve para explicar ciertos conceptos que pueden resultar complicados, de un modo lúdico y accesible. En *El genio del amor* (Schepisi, 1994) hay una secuencia que puede servir a los alumnos de bachillerato o de ESO para entender una de las paradojas de Zenón sobre las relaciones espacio, tiempo y movimiento.

En la secuencia visionada, Catherine Boyd (Meg Ryan), una física, a la sazón , sobrina de Albert Einstein, y Ed Waters (Tim Robin), un mecánico que se hace pasar por científico, refugiados de la lluvia en un bar, escuchan música y dudan entre bailar o no. Ella juega con la paradoja para hacerle entender que no podrán llegar a bailar porque nunca acabarán de recorrer la distancia física que les separa. En la secuencia, para satisfacción del público y de Ed, las distancias se salvan y pueden bailar.

- **Proporcionando conocimientos de sistemas éticos:** La repercusión social que tuvo la película Mar adentro (Amenábar, 2004), basada en la vida de Ramón Sampedro (1943-1998), marino y escritor gallego, tetrapléjico, que llevo a cabo una intensa actividad judicial solicitando la

muerte, fue tal que reabrió la polémica acerca de la eutanasia o el derecho a una muerte digna. Internacionalmente, muchas asociaciones defensoras del derecho a una muerte digna aprovecharon la repercusión mediática de esta película. Los numerosos premios y nominaciones que obtuvo, entre ellos el León de Plata en el Festival de Venecia, donde también obtuvo el premio Especial del Jurado y el premio al Mejor actor para Javier Bardem o el premio a la Mejor Película Europea en los premios David di Donatello, sirvieron para reabrir un debate social. El trabajo de Amenábar es uno de los ejemplos más esclarecedores de las posibilidades que ofrece el cine para generar pensamiento y reflexión.

- **Proporcionando conocimientos de otros sistemas culturales:** En 2006, Mel Gibson escribió y dirigió *Apocalypto* una película ambientada en la época del imperio maya. Una historia que transcurre en el siglo XVI y que permite al espectador acercarse a una de las culturas mesoamericanas precolombinas más importantes.

- ¿Cómo forma el cine?

El cine forma a través de las historias que traslada al espectador. Son numerosas las películas cuya trama permite su uso con intención formativa. Los modos de trasladar pensamiento, ética y conocimientos son variados, por ejemplo:

- **Ensalzando actitudes:** Mimí Leder dirigió la adaptación cinematográfica de la novela de Catherine Ryan Hide, *Favor por favor* (2000) en el año 2000. El título en español de la película fue *Cadena de favores* y estaba protagonizada por Kevin Spacey, Helen Hunt y Haley Joel Osment en sus papeles protagonistas.

La película cuenta la idea de un niño (H. J. Osment) de poner en marcha una cadena de favores que puedan facilitar la vida a quienes los necesiten. Se trata de un trabajo escolar a modo de propuesta de orden social.

- **Creando héroes:** Trasladar la idea de que los héroes no están limitados a la mitología o al mundo del cómic y apostar por la imagen de un héroe cotidiano y atípico, y por la idea de que todos podemos ser héroes, es para lo que pueden emplearse películas como *El protegido*, de Shyamalan.
- **Mostrando formas de comportamiento sociales:** El realizador italiano, Gabriele Muccino, por petición de Will Smith, dirigió la película *En busca de la felicidad* (2006), la lucha de un hombre por conseguir la felicidad al lado de su hijo. Un ejemplo del valor del esfuerzo, el tesón y la voluntad que en manos de Muccino evitó acabar siendo una muestra fílmica más del sueño

americano.

Leyendo imágenes. El cine y la realidad.

El cine escoge fragmentos de la realidad y nos la muestra. Olvidar que el cine nos enseña una mirada que no es la nuestra permite que adoptemos la versión de la realidad que se nos ofrece sin poner en tela de juicio su veracidad.

Sin embargo, la manipulación de la realidad no ha de tener siempre connotaciones negativas. La realidad también puede ser "rehecha" con una intención educativa. Como ejercicio práctico del seminario se propuso a los asistentes el visionado del cortometraje Un lugar mejor (Moisés Romera y Marisa Crespo, 2013) y responder a un breve cuestionario. El ejercicio debía realizarse del siguiente modo:

- Visionado desde el principio hasta el minuto 2' 30" segundos de la película.
- Vista esta parte, el alumnado debía responder a las siguientes cuestiones:

¿Cuál es la trama del cortometraje?

¿Dónde se desarrolla?

¿Cuál es la situación social de los personajes?

- Visionado del resto del corto
- Responder de nuevo al cuestionario

Realizado el ejercicio completo, se constató que la primera respuesta a las preguntas era completamente distinta a las segunda. El motivo no era otro que el desconocimiento del lenguaje cinematográfico, por lo que el alumnado vio la primera parte del cortometraje como espectador pasivo y dando por hecho que la realidad mostrada era la auténtica. En el caso de Un lugar mejor, la realidad de unos chicos africanos, sin recursos, vestidos con ropa donada, que, descalzos, juegan al fútbol con un balón roto mientras sueñan con poder escapar hacia el norte a un lugar mejor en el que las posibilidades económicas sean otras y ellos puedan tener opción a una vida diferente.

Vistos los últimos 45 segundos del excelente trabajo de Romera y Crespo la trama cambia radicalmente, se trata de hijos de inmigrantes nacidos aquí con un perfecto uso de la lengua española que juegan al futbol con poca ropa y descalzos, por gusto, mientras esperan la hora del partido de la selección española en el Mundial. Se desarrolla en España y no en África, los chicos están integrados o nacidos aquí, escolarizados. Quieren huir a un lugar mejor que España donde, según se quejan los personajes, existe mucho paro y mucha corrupción.

El desconocimiento del lenguaje visual y la aceptación de cualquier mensaje sin reflexionar les llevó a cometer el error de dejarse atrapar por la trampa de los realizadores cuya intención con el corto no es otra sino demostrar nuestro desconocimiento de la situación real económica y social en la que se encuentra España y como la hemos sustituido en nuestro inconsciente colectivo por la que nos trasladan los medios de comunicación de masas, sobre todo, a través del audiovisual (noticias tv e Internet, documentales, reportajes, etc.)

La conclusión extraída del 100% de los cuestionarios era que el desconocimiento del lenguaje cinematográfico, como espectadores-receptores nos hace vulnerables a la manipulación, por lo que se reconocía la necesidad de adquirir competencia audiovisual. Sin embargo, dicha manipulación, como quedó demostrado en el seminario, puede ser empleada por un lado, para intentar despertar el interés por la alfabetización visual y, por otro, para propiciar un debate con los espectadores a cerca de nuestras creencias y prejuicios, la falsa idea de que aún somos el primer mundo que nos mantiene ajenos a la verdadera realidad social de nuestro tiempo. Pero para llevar a cabo esta manipulación positiva, como emisores, también se hace precisa la adquisición de dicha competencia.

Bibliografia

Aguaded Gómez, J.I. (1993). *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada*. Huelva: Grupo Comunicar.

Aguaded Gómez, J.I. (2005). Estrategias de Edu-comunicación en la sociedad audiovisual. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 24, 25-34.

Bell, D. (1977). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza Editorial.

Cruz López, Y. (2012). "Oralidad y cine. Narrador y relato: Tim Burton y los cuentos maravillosos". Memoria diplomatura inédita. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Guiddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Barcelona: Taurus.

Lee, H. (2009). *Matar a un ruiseñor*. Barcelona: Zeta.

Marías, J. (1992). *La educación sentimental*. Madrid: Alianza Editorial.

Monge Miguel, J.J. (1992). La comprensión icónica: efectividad en el aprendizaje y condicionantes que la determinan desde el lector. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 127-136.

Trejo Delarbe, R. (2001). Vivir en la Sociedad de la Información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital [en línea], *CTS+I: Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación, 1*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En: http://www.oei.es/revistactsi/numero1/indice.htm

Pérez Martínez, V.M. (2009). *El ciberespacio: la* nueva *ágora*. Tenerife: Ediciones IDEA.

Pérez Tornero, J.M. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós.

Redacción, (13 agosto, 2013). España entre los países de la UE con más usuarios de móvil con tarifa de datos. [en línea]. *El Mundo*. http://www.elmundo.es/elmundo/2013/08/13/navegante/1376393567.html

Ryan Hyde, C. (2000). *Favor por favor*. Barcelona: Umbriel.

Saussure de, F. (1984). *Curso de lingüística general*. Madrid: Akal.

Serrano, S. (1988). *La semiótica. Una introducción a la teoría de los signos*. Barcelona: Montesino.

Filmografía

Amenábar, Alejandro (Director) (2004), *Mar adentro* [Ficción]. España: Sogecine, Himenóptero, UGC Images, Eyescreen.

Crespo, M y Romera, M (Directores) (2013). *Un lugar mejor* [Ficción]. España: Proyecta Films.

Gibson, Mel (Director) (2006), *Apocalypto* [Ficción]. Estados Unidos: Century Fox.

LEDER, Mimí (Directora) (2000), *Pay it Forward* [*Cadena de favores*] [Ficción]. Estados Unidos: Warner Bros Pictures, Bel-Air Entertainment, Tapestry Films.

Marshall, Garry (Director) (1990), *Pretty Woman* [Ficción]. Estados Unidos: Touchstone Pictures, Silver Screen Partners IV, Arnon Milchan Production.

Muccino, Gabriele (Director) (2006), *The pursuit of Happyness* [*En busca de la felicidad*] [Ficción]. Estados Unidos: Columbia Pictures, Overbrook Entertainment, Escape Artists.

Mulligan, Robert (Director) (1962), *To kill a Mockingbird* [*Matar a un ruiseñor*] [Ficción]. Estados Unidos: Universal. Productores: Alan J. Pakula & Robert Mulligan.

Nichols, Mike (Director) (1991), R*egarding Henry* [*A propósito de Henry*] [Ficción]. Estados Unidos: Paramount Pictures.

Shyamalan, M. Night (Director) (2000), *Unbreakeble* [*El protegido*] [Ficción]. Estados Unidos: Touchstune Pictures.

Shepisi, Fred (Director) (1994), *I. Q.* [*El genio del amor*] [Ficción]. Estados Unidos: Paramount Pictures

CAPÍTULO 58

REALIDAD AUMENTADA Y MOBILE LEARNING COMO MECANISMOS PARA EL DESARROLLO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL E INCLUSIVO

Noelia Margarita Moreno Martínez

Universidad de Málaga

Introducción: Las TIC como mecanismo para el desarrollo de la diversidad lingüística y cultural

En los últimos años nuestra sociedad, ha experimentado una profunda transformación en aspectos tan diversos como el económico, el social, el político, las tecnologías de la información y la comunicación, las relaciones familiares o los sistemas educativos, entre otros muchos, adquiriendo la sociedad denominaciones como: *la sociedad del conocimiento, la sociedad de la información, la sociedad digital o informatizada.*

Así pues, ante las nuevas demandas, retos y desafíos que nos plantea la sociedad actual, se hace necesario configurar un modelo de escuela comprometido desde una perspectiva pedagógica, intercultural e inclusiva en la implementación de propuestas e iniciativas basadas en la dotación de recursos informáticos con software libre y licencias creative commons a los centros para garantizar la accesibilidad a todos los miembros de la comunidad educativa. El objetivo es disminuir la brecha digital, como nueva fuente de discriminación que se establece entre aquellos que tienen acceso a las tecnologías y los que no por cuestiones económicas y desarrollar en los ciudadanos de la era digital la llamada actitud 2.0 basada en el intercambio de experiencias, información, trabajos, herramientas útiles para la comunidad educativa, constituyendo las redes telemáticas espacios para compartir y construir socialmente el conocimiento aprovechando la inteligencia colectiva.

Por lo tanto, para que esta transformación social, cultural, ideológica, política y tecnológica, lleve consigo más participación entre los pueblos, a través de proyectos transnacionales, informaciones, conocimientos de idiomas; también debe garantizar el respeto a la diversidad, la tolerancia, la solidaridad, la igualdad de oportunidades, la defensa de los derechos humanos, la defensa de la justicia social, el derecho a acceder al mundo del conocimiento, un mayor grado de socialización,

un mejor conocimiento de la realidad y una reflexión sobre el mundo global que queremos construir; para lo cual es fundamental el papel de la institución educativa (Monge, 2005).

Así pues, el objeto o propósito de estudio del presente trabajo se centrará en el análisis de los siguientes apartados para justificar el importante papel que desempeñan estas tecnologías emergentes aplicadas al ámbito de la enseñanza de idiomas y la educación intercultural:

- Aclaración epistemológica de los conceptos de Realidad Aumentada y Mobile Learning.
- Presentación de herramientas de Realidad Aumentada para la creación de una realidad mixta en la que se integran elementos virtuales en un contexto real para complementarlo y enriquecerlo y así ofrecer una escenario más estimulante y atractivo para la enseñanza-aprendizaje de idiomas.
- Propuestas de actividades con aplicaciones móviles y herramientas de realidad aumentada en el ámbito de la enseñanza de idiomas desde un enfoque comunicativo e intercultural.
- Conclusiones y reflexiones que suscita dicho estudio.

Aclaración terminológica: realidad aumentada y mobile learning

La ***Realidad Aumentada (RA)*** hace referencia a la visualización directa o indirecta de elementos del mundo real combinados (o aumentados) con elementos virtuales generados por un ordenador, cuya fusión da lugar a una realidad mixta" (Cobo y Moravec, 2011, p.105). También definida por Azuma (1997), Cobo y Moravec, (2011), Cabero (2013), Gómez (2013), Cabero y Barroso (2015) como aquel entorno en el que tiene lugar la integración de lo virtual y lo real. Las aplicaciones basadas en la realidad aumentada favorecen el aprendizaje por descubrimiento, mejoran la información disponible para los estudiantes ofreciendo la posibilidad de visitar lugares históricos y estudiar objetos muy difíciles de conseguir en la realidad. Este entorno permite que los discentes realicen su trabajo de campo, interactuando con los elementos generados de forma virtual.

Y por otro lado, el ***Mobile Learning***, puede entenderse como el e-learning a través de dispositivos móviles de comunicación (Quinn, 2000), y que posee tres elementos esenciales: el dispositivo, la infraestructura de comunicación y el modelo de aprendizaje (Chang, Sheu y Chan, 2003). Hace referencia al uso de la nueva tecnología móvil, como soporte de procesos de enseñanza aprendizaje (Kukulska-Hulme y otros, 2009).

Según Cruz y López (2007:4), "las aplicaciones utilizadas como agentes instruccionales y encaminadas a m-learning, están diseñadas dependiendo del tipo de aprendizaje que se pretenda explotar en el proceso, ya que dependiendo de éste, será también el modelo de uso de las aplicaciones móviles".

En definitiva, y siguiendo a Cruz y López (2007, p.2), podemos decir que el mobile learning "es un modelo tecnológico, donde el uso de los dispositivos móviles está fundamentado por un diseño instruccional previo, que deberá definir claramente el por qué, el para qué y el cómo se va a utilizar este tipo de tecnología inalámbrica". Por tanto, para que tenga lugar una correcta implementación de estas herramientas informáticas en el aula, es fundamental la figura del docente con una correcta formación no sólo técnica, científica e instrumental, sino pedagógica, siendo capaz de reutilizar, modificar y diseñar materiales informáticos acordes con las necesidades y características de su alumnado.

Herramientas de realidad aumentada y otras aplicaciones móviles para la diversidad lingüística y cultural

A continuación, se presenta un elenco aplicaciones para la enseñanza-aprendizaje de idiomas, teniendo en cuenta la importancia del desarrollo de las competencias lingüísticas para hacer posible la aproximación, el entendimiento y la relación entre culturas favoreciendo la integración del alumnado en el país de acogida a todos los niveles.

Mayoritariamente la metodología que utilizan estas aplicaciones presenta un alto componente de carácter lúdico aprovechando los beneficios de las técnicas basadas en la gamificación, empleando refuerzos y recompensas atractivas tras los logros alcanzados en los diferentes niveles y en la tecnología de realidad aumentada que nos permite crear entornos enriquecidos, flexibles, interactivos, dinámicos y atractivos de aprendizaje. Estos recursos didácticos electrónicos se ajustan a los diferentes ritmos de aprendizaje, niveles de competencia lingüística y se pueden utilizar en cualquier momento y en cualquier lugar.

Aplicaciones móviles de realidad aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idiomas (Moreno, Leiva y Matas, 2016):

- *Quiver:* aplicación basada en la realidad aumentada y la virtualidad, consiste en colorear láminas impresas que se obtienen de la web: http://quivervision.com/es/ y posteriormente, con la aplicación de móvil mediante la cámara se escanear las láminas para que adquieran vida los dibujos creando escenarios de realidad aumentada adecuados para el aprendizaje.

- *Chromville:* es una aplicación en la misma línea que la anterior siguiendo la misma dinámica basada en tecnología de realidad aumentada. Las láminas impresas para colorear que actúan como marcadores para la creación de entornos de fantasía aumentada a través de la cámara del dispositivo, se obtienen a través de esta web: https://chromville.com
- *Zookazam:* a través de esta aplicación podemos añadir un amplio repertorio de animales de diversas especie en nuestro entorno real haciendo posible la recreación de escenas de fábulas. Más información acerca de esta aplicación: http://www.zookazam.com
- *Layar:* es una aplicación móvil para escanear aquellos elementos (objetos, imágenes, páginas de libros) que hayan sido aumentados empleando la aplicación web *Layar Creator,* a través de la cual, podemos añadir información virtual complementaria (carrusel de imágenes, vídeos, música, botones de acceso directo a nuestro perfil en Twitter, en Facebook, para que puedan seguirnos en Twitter, para hacer un Like, para compartir, enviar un correo, etc) que se superpone a la realidad que ha sido editada y aumentada en la plataforma de Layar Creator. Disponible en: https://www.layar.com/accounts/login/?next=/creator/
- *Aurasma:* Es una aplicación de móvil multiplataforma, ya que está disponible para iOs (iPhone, iPad), Android y como aplicación web (Aurasma Studio). Ésta nos permite crear de forma sencilla y rápida escenarios de RA a partir de cualquier elemento de nuestro entorno o marcador/tracker. La aplicación nos ofrece una amplia galería con objetos tridimensionales animados, aunque podemos añadir nuestras propias fotografías, vídeos y modelos tridimensionales que constituirán aquellos elementos adicionales que enriquecerán el contexto real sobre el que hemos creado el escenario de realidad aumentada.
- *Augment:* Es una aplicación disponible para Android e iOS. Ésta permite crear entornos aumentados a partir de la creación de un marcador del cual se despliega un elemento virtual en 3D. Y a través de la plataforma web Augment: http://www.augmentedev.com/es, tras previo registro, se puede importar cualquier archivo 3D en formato .dae, .kmz .obj, .fbx o .3ds que podemos obtener de diversas galerías online como Warehouse 3D entre otras. Una vez que descargamos el fichero del modelo tridimensional de dichas galerías, lo comprimimos en .zip y lo importamos en la plataforma Augment (Figura 1), y desde allí a través del código Qr que se genera, lo escaneamos con la aplicación móvil augment y obtenemos el modelo 3D para poderlo visualizar con detalle desde un marcador/tracker (Figura 2).

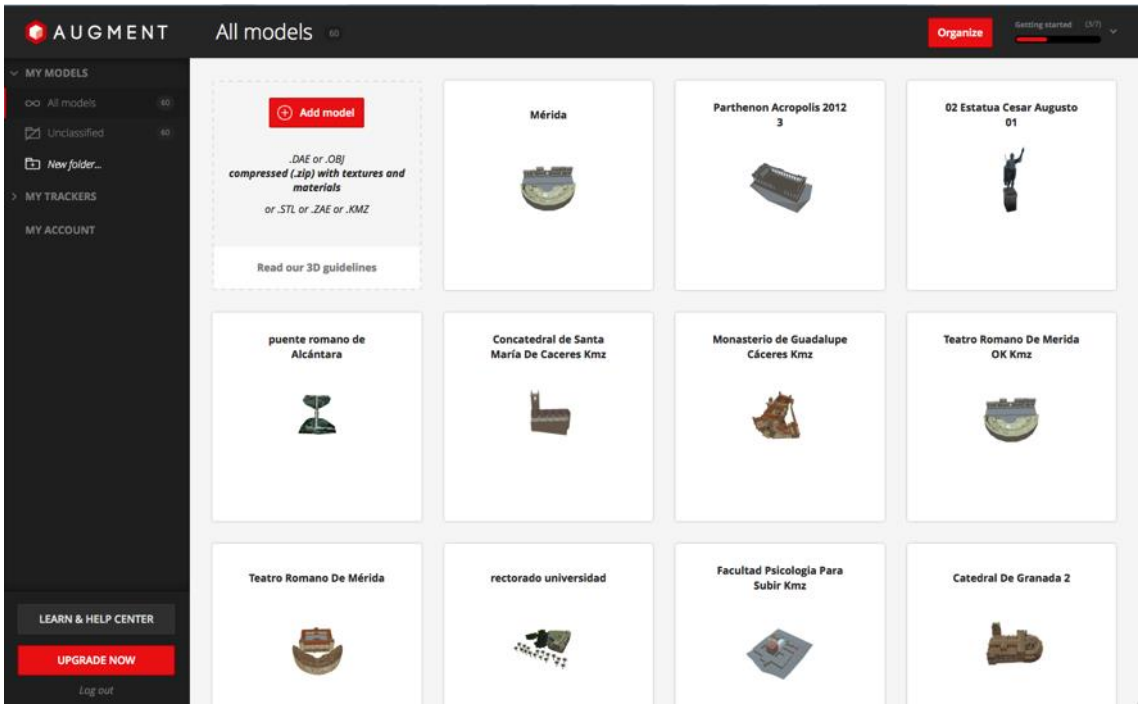


Figura 1. Plataforma de la aplicación Augment para importar modelos 3D que posteriormente se visualizarán con la aplicación móvil Augment.



Figura 2. Marcador oficial de Augment.

Otras aplicaciones móviles para la enseñanza-aprendizaje de idiomas:

- *Duolingo:* es una aplicación para aprender idiomas con entretenidos ejercicios para smartphone o tablet, y también está disponible para PC. Se precisa conexión a internet, ya que es necesaria para ir corrigiendo los ejercicios en tiempo real, así como para llevar el seguimiento de los cursos que se realizan. Está estructurado por bloques temáticos y niveles, desde el nivel básico hasta el avanzado. En Duolingo, podemos elegir aprender desde el español, los siguientes idiomas: inglés, francés, portugués y alemán. Sin embargo, desde inglés, tenemos más idiomas para aprender jugando. http://www.duolingo.com.es/

- *Wlingua:* esta aplicación constituye la plataforma de un curso de inglés que consta de 4 niveles de dificultad, cada uno dividido en sus correspondientes lecciones, contando con un total de 600 unidades. El curso comprende los niveles A1, A2, B1 y B2, lo que corresponde a los niveles Principiante e Intermedio, que son los que cubre este curso. No sólo se nos instruye en vocabulario, sino que también tenemos unidades dedicadas a gramática y fonética. Este programa constituye un recurso didáctico útil para ir asentando el vocabulario, saber cómo utilizarlo, comenzar a interrelacionarlo con otras palabras y saber cómo se pronuncia. http://www.wlingua.com/es/

- *Busuu:* esta aplicación está organizada por niveles y temas, donde el aprendiz estudia aspectos referidos a vocabulario, gramática, fonética (pronunciación) y realiza ejercicios al final de cada tema. Hace posible el aprendizaje de los siguientes idiomas: español, francés, alemán, italiano, portugués, polaco, ruso, japonés, chino y turco. https://www.busuu.com/es/

- *Vocabla:* es un servicio web que podemos personalizar para aprender vocabulario en inglés. Nos permite crear listas de palabras en inglés que deseemos aprender, para utilizarlas como una especie de tarjetas de memoria. Podemos crear una lista con palabras que nosotros agreguemos o tomando las palabras o listas que comparten otros usuarios; por ejemplo crear una lista de palabras para su uso en un contexto determinado: "Para utilizar en el supermercado" o "Palabras de la última lección". La plataforma no está pensada específicamente para usuarios en español, pero podemos utilizarla sin problemas como si fuera la función de traducción inversa que tiene el traductor de Google, sólo tenemos que escribir la palabra en inglés que deseamos agregar a nuestra lista y nos sugerirá una serie de definiciones para escoger la que mejor se adapte a determinados contextos. http://vocabla.com

- *Lingualia:* esta aplicación para el aprendizaje de idiomas basada en la nube podría ser considerada una red social de e-learning que hace uso de inteligencia artificial para adaptar el contenido de los cursos. Ésta ofrece un entorno de aprendizaje completamente versátil, personalizado y adaptado a las necesidades de cada uno de los estudiantes, partiendo de sus competencias lingüísticas previas en otros idiomas. http://www.lingualia.com/es

- *Funland:* constituye un recurso didáctico para que los niños aprendan inglés de una forma divertida y original, se trata de una aplicación desarrollada por la Universidad de Cambridge (en concreto el Cambridge English Language Assessment) que pretende incentivar a los más pequeños a practicar inglés a través de juegos integrados en un entorno de feria. Las lecciones tienen lugar en un parque de atracciones, donde cada ejercicio constituye una atracción de la feria (la ruleta, pescar

patitos, etc.) y conforme se va avanzando de nivel, se consiguen premios. Las actividades hacen posible la práctica en la mayoría de ámbitos lingüísticos esenciales, como la comprensión oral o escrita, y equivalen a los niveles A1 y B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), siendo el A1 el más apropiado para niños de menor edad que quieran alcanzar conocimientos básicos y el B1 para los que quieran seguir ampliando su conocimiento base. http://www.cambridgeenglish.org/learning-english/games-social/funland/

- *Juega y aprende idiomas:* es una aplicación gratuita de tarjetas flash incluyendo juegos para el aprendizaje de nuevas palabras, la gramática y fonética. Nos ofrece 8 temas gratuitos: los animales, la comida, las verduras, las frutas, las cosas, los números, las formas y los colores. Cada bloque temático contiene de 15 a 30 imágenes y se presenta en 23 idiomas. Incluye cuatro modos de aprendizaje: tarjetas flash, acertijo de palabras con diferentes niveles de dificultad, juego de memoria y puzzle de letras mezcladas para aprender el alfabeto y la ortografía.
https://play.google.com/store/apps/details?id=mobi.playlearn.languages&hl=es

- *Fun Spanish Learning Games:* para aprender nuevas palabras, frases y practicar conversación en el idioma español a través de juegos atractivos. El entorno de aprendizaje está dividido en lecciones, y cada lección recoge vocabulario específico y presenta palabras en diversas situaciones para consolidar el aprendizaje y la memorización.
https://play.google.com/store/apps/details?id=net.studycat.funspanish&hl=es

- *Bitstrips:* aplicación de facebook para crear avatares que se pueden incluir en multitud de escenas de viñetas que representan diferentes contextos de la vida diaria del usuario, permitiendo la interacción con avatares de amigos que tengan instalada la aplicación en facebook. Esta aplicación constituye una atractiva y divertida forma de aprender idiomas para comunicarse con otras personas expresando estados de ánimo, acciones, pensamientos. http://www.bitstrips.com/

Propuestas de actividades con aplicaciones móviles basadas en la tecnología de realidad aumentada

Las actividades que se presentan a continuación, se pueden usar de forma individual y grupal, permiten fomentar el trabajo colaborativo, exigen partir de las necesidades de comunicación de los sujetos y deben ir enfocadas al desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en el idioma en cuestión empleando una metodología de carácter lúdico con el objetivo de aplicar la gamificación en el aula orientada hacia el conocimiento práctico de la lengua en situaciones

virtuales para que pueda extrapolarse a situaciones reales desde un enfoque comunicativo y funcional.

- *Quiver y Chromville:* Con estas herramientas el profesorado puede trabajar el lenguaje espontáneo y dirigido, el componente pragmático (uso conversacional del lenguaje), a través de la descripción los personajes y objetos de su entorno en 3D empleando el idioma en cuestión. Al mismo tiempo que se favorece la motivación, la creatividad y los valores interculturales en el alumnado, fomentando la invención de historias a partir de los personajes y objetos diversos que nos muestran las láminas, la descripción de aspectos culturales que refleja el contexto. Ejemplos de láminas de Chromville y Quiver (Figuras 3, 4 y 5).

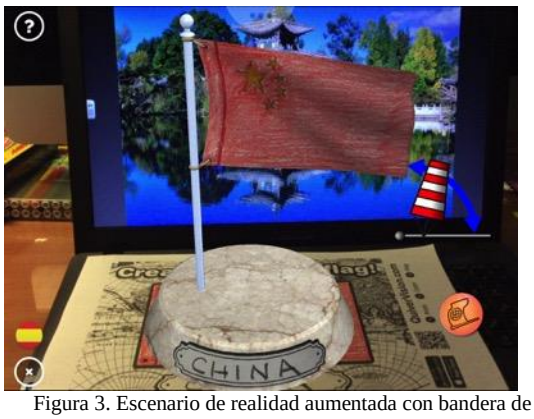




Figura 3. Escenario de realidad aumentada con bandera de china. Figura 4. Escenario aumentado que representa un viaje virtual en avioneta por diferentes países.



Figura 5. Contexto aumentado de un taller en el cual el alumnado puede interactuar con los objetos.

- *Aurasma, Augment y Zookazam:* haciendo uso de estas aplicaciones podemos crear contextos enriquecidos, atractivos y estimulantes tanto en el espacio físico del aula, pasillo, patio como en las páginas de libros y revistas impresos) en los cuales podemos añadir personajes y objetos virtuales (personas, animales y objetos) y elementos multimedia como vídeos a partir de marcadores con el

objetivo de estimular el uso del idioma en cuestión desde un enfoque comunicativo con un carácter instrumental mostrándole al alumnado la amplia flexibilidad del lenguaje como instrumento de comunicación y el extenso espectro de posibilidades que nos aporta su dominio y uso en diversos contextos de la vida diaria. Ejemplos de escenarios creados con Augment (Figura 6), con Aurasma (Figuras 7) y con la aplicación Zookazam (Figuras 8 y 9).





Figura 6. Contexto conversacional aumentado creado con Augment. Figura 7. Inserción de un vídeo en la página de una revista sobre Sumatra, una isla del sureste asiático perteneciente a Indonesia.





Figura 8 y 9. Escenarios de realidad aumentada generados con Zookazan para la descripción de los animales y su procedencia.

Conclusiones

En este trabajo hemos pretendido justificar las potencialidades de las aplicaciones móviles y la realidad aumentada en concreto para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas y para contrarrestar la brecha digital y propiciar la alfabetización digital de los miembros de la comunidad escolar. Estos entornos de aprendizaje amplificados que se generan, por un lado, hacen posible la puesta en marcha de metodologías más flexibles, activas, dinámicas y con un carácter lúdico acordes con las características diversas del alumnado. Y por otro lado, facilitan ese enfoque

comunicativo, inclusivo, instrumental y funcional necesario para la adquisición de una nueva lengua y el desarrollo de actitudes y valores interculturales. Además, las ventajas de su aplicación a este ámbito del *e-learning* son muy diversas. En estos contextos de aprendizaje aumentados, se espera que los estudiantes estén más motivados para participar en el proceso de aprendizaje, al tratarse de actividades más interactivas, flexibles, dinámicas, versátiles y en las que el discente puede experimentar y manipular diversas situaciones (Leiva y Moreno, 2015).

Aunque hay que tener en cuenta que para que su implementación tenga un sentido pedagógico, debemos plantearnos como objetivo primordial comprender este proceso innovador a través de la incorporación de nuevas tendencias y tecnologías emergentes en el campo educativo como: la realidad aumentada, la gamificación y el mobile learning, contando con la capacitación e interés del profesorado en la realización de las correspondientes adaptaciones metodológicas, didácticas, curriculares, organizativas, temporales y espaciales. En este sentido, no pretendemos un predominio de enfoques tecnológicos en el aula, de manera que el estudiante se centre en el manejo de aparatos, sino que es necesario que se promueva el diseño de programas pedagógicos en los que se integren herramientas multimedia basadas en el aprendizaje. Y en última instancia, en la misma línea discursiva de Ibáñez, Correa y Asensio (2012) debemos tener en cuenta que para poder apreciar en su totalidad el potencial de las tecnologías móviles para el aprendizaje, debemos ir más allá del uso individual y puntual de los aparatos, y tener en cuenta su uso integrado en la práctica o en la experiencia de aprendizaje como recursos complementarios del resto de materiales empleados en el aula.

Bibliografía

Cabero, J. (2013). Ponencia: E-Learning 2.0. *3er Congreso Internacional sobre Buenas Prácticas con TIC en la Investigación y la Docencia.* Universidad de Málaga. 23-25 de octubre.

Cabero, J. y Barroso, J. (2015). Realidad Aumentada: posibilidades educativas. En J. Ruiz-Palmero, J. Sánchez-Rodríguez y E. Sánchez-Rivas,(Edit.). *Innovaciones con tecnologías emergentes*. Málaga: Universidad de Málaga.

Cobo, C. y Moravec, J.W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col.lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Barcelona: Univesitat de Barcelona. Disponible en : http://www.aprendizajeinvisible.com/es/

Consejo de Europa (2003). *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.* Madrid: Anaya. Citado por Instituto Cervantes (2002). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Cruz, R. y López, G. (2007). Una visión general del m-learning y su proceso de adopción en el esquema educativo en *2o Coloquio Internacional: Tendencias Actuales de Cómputo e Informática en México, pp.16.* Disponible en: http://cux.uaemex.mx/~renecruz/papers/Paper2-Cruz-Flores.pdf

Chang, C.Y., Sheu, J.P. y Chan, T.W. (2003). Concept and design of ad hoc and mobile classrooms. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(3), pp. 336-346.

Gómez, M. (2013). Educación Aumentada con Realidad Aumentada. Investigación presentada en la conferencia virtual del *3er Congreso Internacional sobre Buenas Prácticas con TIC en la Investigación y la Docencia.* Disponible en: http://congresotic.uma.es/edicion2013/?page_id=381

Horizon Report NMC (2014). Higher Education Edition. Disponible en: http://redarchive.nmc.org/publications/2014-horizon-report-higher-ed

Horizon Report NMC (2015) Higher Education Edition. Disponible en: http://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2015-higher-education-edition/

Horizon Report NMC (2016). Higher Educatio Edition. Disponible en: http://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2016-higher-education-edition/

Ibáñez, A., Correa, J. y Asensio, M. (2012). *Mobile learning: aprendiendo historia con mi teléfono, mi GPS y mi PDA*. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: http://es.scribd.com/doc/110848890/Mobile-Learning#scribd

Kukulska-Hulme, A., Sharple, M., Milrad, M., Ardenillo-Sánchez, I. y Vavoula, G. (2009). Innovation in Mobile Learning: a European perspective, *International Journal of Mobile and Blended Learning,* 1-1, pp.13-35.

Leiva, J.J. y Moreno, N.M. (2015). Tecnologías de geolocalización y realidad aumentada en contextos educativo: Experiencias y Herramientas didácticas. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 31. Disponible en: http://dim.pangea.org/revistaDIM31/revista31ARgeolocalizacion.htm

Moreno, N. M., Leiva, J. y Matas, A. (2016). Mobile learning, Gamificación y Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 6, pp. 6-34.

Monge, M.C. (2005). *Aprender y desaprender con nuevas tecnologías. Propuesta didáctica.* Zaragoza: Mira.

Quinn, C. (2000). mLearning: Mobile, Wireless, in your Pocket Learning, en *LineZine*, Fall 2000. Disponible en: http://www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm

CAPÍTULO 59

INNOVER EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS FRANÇAIS DU PRIMAIRE : LE PLURILINGUISME COMME RESSOURCE ET OBJECTIF

Rita Peix

Équipe ALFA (Activité Langage Formation Apprentissage),
laboratoire LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation),
Équipe d'accueil n°3749, Université de Montpellier.

Introduction

Aujourd'hui, le multilinguisme fait partie du quotidien des enfants et les élèves sont dès leur plus jeune âge au contact d'une multiplicité des langues, qu'elles soient officielles, régionales, d'origine ou étrangères. Or, les acteurs de l'enseignement reproduisent parfois un enseignement peu intégré de ces langues, le contact avec d'autres langues étant parfois même perçu comme un phénomène négatif qui nuit à la maîtrise du français. En travaillant sur les représentations du répertoire linguistique des futurs enseignants et sur les concepts autour du plurilinguisme nous espérons faire évoluer les pratiques de classe.

Description succinte du projet

La première phase des travaux que nous présentons s'inscrit dans un projet Groupe Recherche Innovation Formation (GRIF) de la Faculté d'Éducation (Université de Montpellier) intitulé « Langues d'ici, langues d'ailleurs. Des représentations des étudiants aux pratiques de classe en langue vivante étrangère ou régionale ».

Ainsi, pour l'année universitaire 2015-2016, nos objectifs sont :

- relever les traces d'un état des représentations des étudiants en formation initiale se destinant à l'enseignement primaire sur leur propre bi/plurilingualité
- développer chez les étudiants en formation la capacité à reconnaître l'ensemble des ressources linguistiques et culturelles développées et acquises au cours du temps dans leur environnement familial, social et scolaire
- valoriser les répertoires linguistiques des étudiants
- développer chez les étudiants la capacité à prendre en compte leur propre « fond de connaissances et compétences » pour bâtir leur identité professionnelle

- encourager les étudiants à engager une réflexion sur l'impact de leur propre « fond de connaissances et compétences » dans leur approche de l'enseignement
- accompagner les étudiants dans la création de « Sacs d'histoires » plurilingues

Contexte de l'étude

Dans le contexte français qui nous concerne ici, la formation initiale aux métiers du professorat et de l'éducation est assurée dans le cadre de masters professionnels dont l'objet est de permettre aux étudiants d'acquérir les compétences indispensables à une bonne pratique. Le master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) est dispensé au sein des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Au cours des deux années d'études du master, les étudiants suivent une formation en alternance qui intègre la préparation aux épreuves du Concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE). Les épreuves de celui-ci ont lieu en fin de master 1.

Le site FDE de Perpignan se situe dans les Pyrénées Orientales (environ 480 000 habitants). Il accueille cette année 210 étudiants en première année de Master. Ce département français possède des affinités historiques, culturelles et linguistiques avec la Catalogne autonome en Espagne. Il appartient à une zone transfrontalière et euro régionale (Catalogne Sud, Îles Baléares en Espagne, région Midi-Pyrénées et Région Languedoc-Roussillon en France).

En France, la répression du catalan à l'école fut une des conséquences de ce traité du 7 novembre 1659, signé à l'Ille des Faisans au Pays Basque entre Louis XIV, roi de France et Philippe IV, roi d'Espagne. La langue catalane fut interdite dans les actes et documents officiels. Pour que le catalan retrouve le chemin de l'école, il fallut attendre la loi Deixonne (n^{o} 51-46 du 11 janvier 1951). Aujourd'hui, malgré les réserves de la République française sur les dispositions de conventions internationales relatives au respect des minorités, l'offre d'enseignement en catalan à l'école publique fait à nouveau partie du paysage éducatif. Depuis 1993, la langue catalane s'enseigne dans les écoles des Pyrénées Orientales avec la mise en place de sections bilingues. À la rentrée 2014, et d'après les données communiquées par la Direction académique des services de l'Education Nationale des Pyrénées-Orientales, sur un total d'élèves à l'école publique de 39 150, 6,56 % suivaient un enseignement bilingue à parité horaire.

Les Bulletins officiels de l'Éducation nationale hors-série n^{o}3 du 19 juin 2008 en vigueur jusqu'en juin 2016 et spécial n°11 du 26 novembre 2015 en vigueur à la rentrée 2016 fixent la durée annuelle de l'enseignement de la langue vivante étrangère ou régionale (LVER) à 54 h. À la fin de la

scolarité primaire, les élèves doivent atteindre le niveau A1 du Cadre européen de référence pour les langues (CECRL), c'est-à-dire le niveau minimal dans l'utilisation de la langue. Dans le département des Pyrénées Orientales, et ce malgré la proximité géographique avec l'Espagne, c'est l'anglais qui est majoritairement enseigné. Malgré la stratégie officielle en faveur de la diversité linguistique défendue dans les textes du ministère de l'Éducation nationale, au niveau étatique les élèves « n'étaient plus que 8% l'année dernière » dans le premier degré à étudier une autre langue que l'anglais (Éducation nationale, 2016, p.1).

Le défi de l'école aujourd'hui est de développer la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves dans des classes de plus en plus multilingues.

Appuis théoriques

La compétence plurilingue et pluriculturelle est définie dans le CECRL (2001) comme la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement. Elle est possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. Cette définition s'oppose à l'idée que la compétence plurilingue et pluriculturelle soit une simple superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes ; on considère au contraire qu'il existe bien une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.

Dans un contexte d'immigration économique, provoquée par la globalisation, nous avons vu se développer à la fin du XX^{e} siècle les premières approches plurielles des langues et des cultures (Candelier, 2011) destinées à un public scolaire avec l'objectif principal de susciter des attitudes positives envers les autres systèmes linguistiques. Le *Sac d'histoires* nous est apparu comme un instrument idéal pour valoriser aussi bien les LVRE que les langues d'origines des élèves allophones, et les langues du monde en général. L'idée du Sac d'histoires est née en 1997 en Angleterre (Story Sacks, Neil Griffiths) tout d'abord avec des albums monolingues destinés à l'apprentissage de l'anglais avec l'objectif de lutter contre l'échec scolaire. En 2001, l'expérience s'est exportée au Québec sous la forme d'albums bilingues français-anglais, accompagnés d'un CD avec les enregistrements de l'histoire et d'un jeu. Plus récemment, à Genève en 2007, Christiane Perregaux et Elisabeth Zurbriggen ont diversifié les versions bilingues en fonction des langues des familles et ont ajouté un glossaire et une surprise.

Considérant que les pratiques éducatives des enseignants sont en relation avec leurs représentations, nous nous appuyons sur le modèle de système de représentations, croyances et savoirs (RCS) des enseignants (défini dans Cambra et al., 2000 ; voir aussi Cambra, 2003). Nous entendons que les représentations sont élaborées et partagées par un groupe social ou une culture professionnelle, les croyances sont peu structurées et personnelles et les savoirs sont conventionnellement acceptés. Notre but est de contribuer à explorer des stratégies de formation initiale des enseignants plus adéquates aux défis d'innovation posés par les nouveaux besoins de l'école et d'offrir une éducation linguistique qui tienne compte des plurilinguismes des jeunes apprenants.

Méthodologie de l'étude

Le parcours du premier degré comprend une initiation à la recherche de 20h en première année et de 20h en deuxième année. Parmi les différentes Communautés de recherche thématiques (CRT) du site de la Faculté d'Éducation de Perpignan (ESPE Languedoc-Roussillon, Université de Montpellier), les formateurs de français et de langues vivantes étrangères et régionales ont proposé la thématique « Langue de scolarisation et diversité linguistique. Littérature, arts et humanité ». C'est dans ce cadre que nous avons pu inscrire les approches plurielles dans la formation des étudiants (2015-2016) ayant fait le choix de cette CRT en Master 1 et que nous avons pu recueillir les premières données. La maquette de Master 1 prévoit aussi une unité d'enseignement (UE) intitulée « Projet interdisciplinaire » de 20h. Cet espace va nous permettre de proposer en mai 2016 un projet autour de la création de « Sacs d'histoires » et notamment de l'écriture de contes plurilingues à partir des propres répertoires linguistiques et culturels des étudiants. Ce sont ces « Sacs d'histoires » que pourront expérimenter désormais l'année prochaine (2016-2017) les étudiants de Master 2 admis au CRPE pendant l'exercice à mi-temps dans une classe de l'école primaire comme professeur d'école fonctionnaire stagiaire.

Le processus adopté dans la première phase de notre étude (2015-2016) s'inspire de la recherche de type ethnographique de par son caractère à la fois participatif et génératif. Il s'intéresse aux participants, à leurs croyances, représentations et savoirs avec un regard critique. La recherche ethnographique sur l'enseignement se focalise sur les acteurs et tout particulièrement sur l'enseignant – ici l'enseignant en devenir – dans sa qualité du futur agent jouant un rôle fondamental dans l'application des programmes. Le tableau suivant présente les outils dont nous nous sommes dotés et les informateurs :

Tableau 1 : méthodologie (première phase : 2015-2016)

Objectif général	Questions	Outils	Informateurs
1. Représentations des étudiants sur leur/la plurilingualité 2. Les langues que les étudiants déclarent être présentes dans leur environnement proche	1-1 Vous considérez-vous bilingue ? plurilingue ? 1-2 Comment définiriez-vous la personne bilingue ? plurilingue ? Quelles sont les langues présentes dans votre environnement proche ?	Questionnaire	Nombre : 52 étudiants inscrits en master 1 Âge : entre 20 et 45 ans Moyenne d'âge : 26 ans
3- Croyances, représentations et savoirs	3-1 En excluant le français, quelles langues parlez-vous et avec qui ? 3-2 Quelle est votre langue maternelle ? 3-3 Comment avez-vous appris les langues citées précédemment ? 3-4 En qualité de futur professeur des écoles, quelle ou quelles langues aimeriez-vous enseigner ? Pourquoi ?	Entretien collectif	Nombre : 8 étudiants de master 1

Tout d'abord, nous nous sommes interrogés sur le lieu de naissance de ces étudiants qui ont fait le choix d'enseigner dans le département des Pyrénées Orientales considérant que le lieu de naissance influencerait les réponses de certains, notamment celles relatives à leur répertoire linguistique. Le tableau ci-dessous présente les résultats de notre enquête :

Tableau 2 : Lieu de naissance des étudiants

Lieu de naissance	Répartition des 52 réponses	Pourcentages
Pyrénées Orientales	28	53,84
Départements métropolitains	19	36,5
Départements d'outre-mer	1	1,92
Andorre	2	3,84
Autres états	2	3,84

Les résultats nous indiquent que presque la moitié des futurs enseignants qui passeront le CRPE dans les Pyrénées Orientales sont nés hors département, ce qui souligne la diversité des origines des professeurs des écoles se destinant à l'enseignement primaire dans ce département.

En plus du questionnaire, nous avons décidé d'intégrer à notre dispositif d'enquête un entretien collectif. Nous avons élaboré un guide d'entretien semi-directif qui nous a permis de lister les thématiques/questions à aborder. Pour ce qui est de la sélection des participants, nous avons fait le choix de composer le groupe en fonction de la catégorisation des réponses des étudiants à notre questionnaire (voir tableau 1). L'échantillon s'est composé de 5 femmes et de 3 hommes :

- 4 étudiants se déclarant bilingues et plurilingues dont 2 se déclarant bilingues avec le catalan ou une autre langue dite régionale et 2 se déclarant bilingues dans d'autres langues
- 4 étudiants se déclarant monolingues dont 2 se déclarant au contact d'autres langues que le français et deux disant n'être en contact qu'avec le français

Brève analyse des premiers résultats (phase 2015-2016)

Dans cette section nous commencerons par présenter les résultats aux questions formulées sur la bilingualité et les langues présentes dans l'environnement proche des participants (52) sous la forme de différents tableaux :

Tableau 3 : Question 1-1 : « Vous considérez-vous bilingue ? plurilingue ?

	Nombre et pourcentage d'étudiants se déclarant…	
1- bilingues avec le catalan ou une autre langue régionale	7 (6 cat. + 1 autre LR)	13,46%
2- bilingues dans d'autres langues	17	32,69
3- monolingues au contact d'autres langues que le français	24	46,15
4- monolingues et n'être au contact que du français	4	7,69

Bien que plus de la moitié des étudiants soient nés dans les Pyrénées orientales, seuls 11,54 déclarent être bilingues avec le catalan. Il est à noter que les étudiants qui se déclarent bilingues avec le catalan ou une autre langue régionale disent l'être aussi dans une autre langue étrangère. Ce faible pourcentage est à mettre en relation avec une rupture de la transmission intergénérationnelle du catalan. Mais il faudrait être prudent quant à l'interprétation des résultats car il ne s'agit aucunement d'une évaluation des compétences que ces futurs enseignants peuvent avoir dans telle ou telle langue mais bien de la représentation qu'ils ont de leur propre bi/plurilingualité. Les compétences linguistiques sont le critère le plus redondant dans les réponses recueillies (question 1-2) comme l'illustre la réponse de cette étudiante pour qui « est bilingue toute personne étant capable de parler deux langues parfaitement » (étudiant 07). C'est le bilinguisme appelé « bilinguisme équilibré » ou « équilinguisme », qui prévaut dans la représentation de ces futurs enseignants. Or, le bilinguisme comme maîtrise accomplie de deux ou plusieurs langues est un cas particulier et assez rare. Nous sommes très éloignés de la définition de la compétence plurilingue du Conseil de l'Europe présentée dans notre partie théorique.

Quant aux résultats relatifs aux langues que les étudiants mentionnent comme étant présentes dans

leur environnement proche, le tableau suivant synthétise les résultats de l'enquête :

Tableau 4 : « Quelles sont les langues présentes dans votre environnement proche ? » (question 2)

	Langues citées par les étudiants	Pourcentage par langue
1	espagnol	71,15
2	catalan	57,69
3	anglais	28,84
4	arabe	13,46
5	italien	5,76
6	portugais	5,76
7	allemand	3,84
8	ch'ti	3,84
9	*américain*	1,92
10	breton	1,92
11	créole	1,92
12	mirandês	1,92
13	réunionnais	1,92

Les langues citées par les 52 participants s'élèvent à 13. Six de ces langues ont en France un statut de langue régionale. Les quatre langues les plus citées comme étant les plus présentes dans l'environnement de ces futurs enseignants sont par ordre décroissant : l'espagnol, le catalan, l'anglais et l'arabe. C'est l'espagnol qui atteint le pourcentage le plus élevé et ce avant même le catalan, ce qui souligne que le phénomène de substitution linguistique du catalan par le français en Catalogne du Nord est avancé. La forte présence d'immigration espagnole pour des raisons historiques, économiques et géographiques a fait que nous nous attendions à ce que le castillan soit particulièrement présent. Par ailleurs, l'espagnol est souvent la deuxième langue apprise au collège et au lycée après l'anglais. Malgré la domination de l'anglais dans l'enseignement-apprentissage (Forlot, 2015) et sa forte présence dans les médias, l'écart entre la présence de l'anglais et de l'espagnol atteint 42,31%. Il est fort probable que l'emplacement de la FDE à la frontière avec l'Espagne influe sur les résultats supérieurs de l'espagnol. Il n'est pas surprenant non plus de trouver l'arabe en bonne position étant donné que la région du Languedoc-Roussillon est l'un des principaux pôles nationaux d'immigration et que les personnes d'origine maghrébine sur trois générations représentent 8,7 % de la population française des moins de 60 ans (Tribalat, 2011).

Le tableau 5 liste les langues que les personnes qui sont intervenues dans l'entretien collectif disent « parler » :

Tableau 5 : « En excluant le français, quelles langues parlez-vous et avec qui ? »

Participants	anglais	catalan	espagnol	myènè*	portugais	nombre de langues parlées
E1			X (en Espagne)			1
E2		X (avec ses enfants)				1
E3	X (en voyage)	X (famille et amis)	X (amis)			2
E4			X (famille)			1
E5			X (amis)	X (mère et grand-mère)	X (amis)	3
E6		X (des personnes âgées de son village)	X (des personnes âgées de son village)			2
E7		X (famille)				1
E8			X (en Espagne)			1

* langue parlée au Gabon

Le portfolio linguistique[1] déclaré par les participants contient de 0 à 3 langues, et l'anglais n'apparaît que dans un des profils. Alors que le myènè n'avait pas été mentionnée par E5 comme étant une des langues présentes dans son environnement proche dans l'enquête, cette langue parlée au Gabon est citée au cours de l'entretien collectif comme étant « la langue de la maison » et le français « la langue de scolarisation », ce qui montre que cet étudiant est conscient de la situation diglossique du Gabon d'où il est originaire. Il explique que « le français a pris la place de sa langue maternelle » et qu'il ne parle plus le myènè qu'avec sa mère et sa grand-mère, alors qu'avec ses frères il parle désormais en français.

Par ailleurs, deux des huit futurs professeurs des écoles déclarent comme langue maternelle une autre langue que le français ce qui met en évidence une certaine diversité linguistique chez ces futurs enseignants :

[1] D'après le Conseil de l'Europe, le Portfolio européen des langues est un document dans lequel tout apprenant en langues peut consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles, ce qui peut l'inciter à réfléchir sur son apprentissage.

Tableau 6 : « Quelle est votre langue maternelle ? »

Participants	Langue maternelle
E1	français
E2	français
E3*	catalan
E4	français
E5	myènè
E6	français
E7	français
E8	français

*E3 est une étudiante de nationalité andorrane se destinant à l'enseignement bilingue français-catalan en France

Pour ce qui est de la manière par laquelle ces étudiants disent avoir appris les langues étrangères ou régionales est évoqué principalement l'apprentissage scolaire et/ou universitaire. Certaines langues – comme l'anglais notamment – qui n'avaient pas été évoquées comme des langues dans lesquelles les participants seraient capables de tenir une conversation (voir tableau 5), sont par contre citées comme des langues ayant été « apprises ». Devons-nous en déduire que ces futurs enseignants différentient les langues qu'ils sont capables de « parler » des langues qui leur ont été enseignées ? Si tel était le cas, faut-il comprendre que pour certains de ces étudiants l'enseignement des langues au lycée et au collège n'a pas fait d'eux des « parleurs » ? Cette interprétation devrait alors interroger l'efficacité de l'enseignement scolaire tel qu'il est pratiqué aujourd'hui.

Tableau 7 : « Comment avez-vous appris les langues que vous avez citées » ? »

Participants	français	anglais	catalan	espagnol	myènè	portugais
E1	« langue maternelle »	- collège/lycée - « dans la vie de tous les jours, les chansons, les médias »				
E2	« langue maternelle »		« au lycée puis à l'université »	langue d'origine (père)		
E3	« langue de scolarisation »	collège/lycée	« langue maternelle »	- « dans la rue » - « en regardant la télévision » - « au lycée »		
E4	« langue maternelle »			- « à l'école » - « famille d'origine espagnole »		
E5	« langue de scolarisation »	collège/lycée /université		collège/lycée / université	« langue maternelle »	collège/lycée / université
E6	« langue maternelle »	← - collège/lycée - dans le milieu professionnel →				
E7	« langue maternelle »			« famille originaire de Catalogne »		
E8	« langue maternelle »	collège/lycée		collège/lycée		

Maintenant que nous connaissons mieux les représentations des participants sur leur bilingualité et

la conception qu'ils ont de leur propre répertoire linguistique, nous avons demandé aux huit personnes participant à l'entretien collectif de se projeter en tant que futurs enseignants afin de nous dire quelles étaient les langues qu'ils aimeraient enseigner à leurs futurs élèves du primaire.

Tableau 8 : « En qualité de futur professeur des écoles, quelle ou quelles langue(s) aimeriez-vous enseigner ? »*

Participants	anglais	catalan	espagnol
E1	1	3	2
E2	1	2	3
E3	1	2	3
E4			1
E5	1		2
E6	2		1
E7		1	2
E8			1

*Le chiffre indique l'ordre dans lequel la langue a été citée

Les langues citées sont trois : l'anglais, l'espagnol et le catalan. L'anglais est la première langue mentionnée par 4 des participants. Elle apparaît sans surprise comme la "lingua franca", la langue des échanges internationaux, que ce soit sur le plan des contacts scientifiques ou techniques, commerciaux ou touristiques. Ainsi, E5 fait le choix de l'anglais « de part son caractère universel », et E6 « [mise] sur l'anglais car ils [les élèves] vont en avoir de plus en plus besoin. Maintenant beaucoup de choses se font au niveau informatique et la langue de l'informatique c'est plus l'anglais que l'espagnol ». Si l'anglais apparaît comme la langue incontournable aujourd'hui dans un monde de plus en plus globalisé, de part la situation géographique des Pyrénées Orientales, l'enseignement-apprentissage de l'espagnol apparaît comme ayant plus de sens pour 3 des participants. Ainsi, E1 fait le choix de l'anglais parce qu'elle « a plus d'aisance » dans cette langue mais dit-elle « dans une region transfrontalière comme la nôtre [...] il m'apparaît plus intéressant d'enseigner l'espagnol, voir le catalan, même si ((en riant) je ne m'en sens pas capable) parce que je me dis que que l'anglais ils (les élèves) vont en faire de toute manière dans le cursus à venir (.) et comme c'est un incontournable de toute façon ils y seront amenés au bout d'un moment (.) donc peut-être que c'est l'occasion justement d'accentuer sur une autre langue que l'anglais à l'école primaire ». Tout comme E1, E7 défend pour l'école primaire un plurilinguisme local, davantage ancré dans l'environnement proche de l'élève:

> E7: moi/ au regard de la region pour y revenir dessus le catalan voir l'espagnol serait plus judicieux parce qu'ils (les élèves) ont tous les moyens maintenant >le TGV tout ça< on a plus d'accés plus rapidement à certains monuments patrimoine de l'histoire et c'est vrai que de petits les parents puissent leur inculquer ces valeurs en les amenant par exemple >juste en traversant la

frontière ou en Espagne ou en Catalogne ils (les élèves) pourraient avoir un certain suivi\[2]

Pour ces deux participants, chaque contexte régional nécessiterait une entrée spécifique dans l'enseignement plurilingue et interculturel.

Conclusions et perspectives

Le rôle vital des enseignants pour la réussite d'une éducation plurilingue et interculturelle nous paraissant évident, nous avons voulu relever les traces d'un état des représentations, croyances et savoirs des étudiants en formation initiale considérant que celles-ci entretenaient des liens forts avec les processus d'enseignement-apprentissage qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir. Les résultats obtenus nous font penser que le travail de recueil de représentations et croyances sur la bi/plurilingualité et sur les répertoires et biographies langagières a contribué à développer chez ces étudiants en formation la capacité à reconnaître l'ensemble des ressources linguistiques et culturelles développées et acquises au cours du temps dans leur environnement familial, social et scolaire.

Pour les formateurs, la première phase de cette étude a permis aussi d'identifier les points de résistance qui risquent d'entraver la mise en place aussi bien d'une éducation plurilingue – qui viserait le plurilinguisme comme valeur – qu'un enseignement plurilingue dont la finalité serait le développement de la compétence plurilingue**.** Nous avons relevé parfois une conception perfectionniste des langues qui risque de détourner les élèves de l'apprentissage des langues ou de certaines langues. L'entretien collectif a permis d'ouvrir des pistes de réflexions relatives au choix des langues du curriculum de l'école primaire favorables à un développement d'un plurilinguisme proche constitué par les langues des minorités linguistiques présentes dans le territoire national ou bien encore par les échanges fréquents avec les états limitrophes. Celui-ci s'inscrirait dans un continuum qui favoriserait la construction d'une compétence plurilingue enrichie de langues territorialement ou culturellement plus éloignées. Nous nous inscririons alors dans les orientations de l'Union européenne qui prônent l'apprentissage de trois langues avant 12 ans, la sienne, celle du voisin, et une troisième de grande diffusion internationale comme l'anglais (Tschoumy, 2008).

Enfin, notre projet GRIF s'échelonnant sur deux ans, il s'agira pour les formateurs de français et de langues vivantes étrangères et régionales d'accompagner les fonctionnaires stagiaires dans la conception, la mise en œuvre et l'analyse de séquences d'enseignement qui viseront l'inclusion au

[2] Conventions de transcription : intonation ascendante, descendante / \ ; pause courte (.) ; commentaire (commentaire) ; accélération du débit >...<.

sein des classes de tous les élèves. Ainsi, au cours de l'année universitaire 2016-2017, nous encouragerons l'expérimentation d'une démarche leur permettant de faire le lien entre la famille et l'élève grâce notamment aux « Sacs d'histoires » qu'ils auront créés pendant leur première année de formation dans le cadre du Projet interdisciplinaire. En nous inscrivant dans une approche plurielle des langues et des cultures, nous espérons agir sur les représentations et croyances des futurs enseignants convaincus qu'elles entretiennent des liens forts avec la posture de l'enseignant et par conséquent avec les processus d'apprentissage de leurs élèves.

Bibliographie

Cambra, M., Ballesteros, C., Palou, J., Civera, I., Riera, M., Perera, J., & Llobera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación, 17–18*, 25–40.

Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe, (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Editions Didier [en ligne]. Disponible sur [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf].

Forlot G. (2015). De l'anglais dominant dans l'éducation: contributions sociolinguistiques à des reinterpretations didactiques. In P. Monjo & R. Peix (coord.), *Plurilinguisme à l'école et formation des enseignants*. (pp. 7-20) Montpellier: Faculté d'Éducation de l'Université de Montpellier 2.

Michèle Tribalat, « Une estimation des populations d'origine étrangère en France en 2011 », *Espace populations sociétés* [En ligne], 2015/1-2 | 2015, mis en ligne le 01 juillet 2015, consulté le 08 mai 2016. URL: http://eps.revues.org/6073.

Ministère de l'Éducation nationale (1951). Loi Deixonne, no 51-46 du 11 janvier 1951.

Ministère de l'Éducation nationale (2008). Programme d'enseignement de l'école primaire. *BO hors-série núm. 3 del 19 de juny 2008*.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2016). Stratégie langues vivantes. Dossier de presse.

Tschoumy, J.-A. (coord.) (2008). La spectaculaire avancée des politiques d'éducation linguistique en Europe. In J.-A. Tschoumy, *Parler européen aujourd'hui.* Genève: AEDE.

NUEVAS TECNOLOGÍAS Y CONOCIMIENTO

CAPÍTULO 60

LA POLÍTICA DE COMUNICACIÓN EN RELACIÓN CON EL EMPLOYER BRANDING: EMPRESA Y GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS

Jara Bernués Oliván

jara@comunicacionyprotocolo.com

Objeto de estudio

El concepto de comunicación interna hace referencia a la comunicación dentro de una organización o empresa de más de dos miembros. Dentro de este término se incluyen tanto los comunicados oficiales, que se suelen realizar a través de memorándums, políticas, normas preestablecidas, etcétera, como la comunicación no oficial, es decir, aquella que promueve la relación entre los miembros y propicia los intercambios de ideas, opiniones, conversaciones y relaciones interpersonales necesarios para el buen desarrollo de las actividades de la organización.

Al entrar en materia de comunicación, la definición más básica de la palabra consiste en apelar al término de personas hablando con otras personas, sin embargo, el concepto va mucho más allá de lo que es la simple palabra. Es la esencia de la organización, sin la cual sería imposible llevar a cabo los distintos cometidos de la misma. Es la forma en la que se obtiene toda la información necesaria para llevar a cabo unas determinadas tareas. Una comunicación deficiente en una empresa u organización puede resultar en una cadena de malentendidos, descontentos y desinformación, además de provocar la mala sintonía entre trabajadores y compañeros y convertirse en el motivo de que los proyectos no lleguen a buen puerto.

El employer branding o proceso de construcción de la marca del empleador es una actividad en donde se aplican los principios de marketing a las actividades de recursos humanos dirigidas a los empleados actuales o potenciales de la empresa. El objetivo del employer branding es desarrollar la marca de la organización de cara a los empleados como uno de los públicos de la misma, con un elemento destacado que es sin duda la comunicación interna.

La comunicación interna no se reduce únicamente a las relaciones interpersonales de primera línea, es decir, la que se produce entre dos o más personas que se dedican a realizar un trabajo específico y trabajan en relación directa, sino que también incluye a otros rangos de trabajo como administrativos, supervisores y otros miembros del personal. Esta comunicación, esta transmisión

de ideas e información, es el motor que asegurará que las tareas a realizar se lleven a cabo de una manera óptima.

A la hora de proporcionar información dentro de un ámbito de trabajo, es importante anticipar cuál será la reacción de los receptores de la misma. Un buen comunicador debe saber identificarse con la audiencia y saber dirigirse a ella para que el mensaje sea comprendido de forma correcta y sin dar lugar a errores o malentendidos que dificulten la realización de los trabajos.

La comunicación se establece como herramienta de rentabilidad en la empresa. Kreps (1990) la definía como "el modelo de mensajes compartidos entre los miembros de la organización; es la interacción humana que ocurre dentro de las organizaciones y entre los miembros de las mismas".

Desarrollo de la política de comunicación

Dentro de una empresa u organización, una buena comunicación es primordial para garantizar su correcto funcionamiento. Sin embargo, la comunicación interna no es algo tan simple como la mera conversación entre los trabajadores y nunca puede ser unidireccional sino que es necesaria la respuesta y el compartir opiniones, lo que enriquece siempre la experiencia de trabajo.

- Comunicación descendente.

Esta categoría engloba toda aquella comunicación que parte de los directivos o altos cargos de la empresa y va dirigida a los demás niveles que se encuentran por debajo de su rango en la pirámide de jerarquía. Se trata del estilo de comunicación formal más utilizada e incluye todo tipo de instrucciones, objetivos, normas, políticas, etc dirigidas de forma masiva a la totalidad de los componentes de una institución o grupo organizado.

Esta categoría es la que se encuentra con una mayor frecuencia en empresas. Es la que tradicionalmente se ha utilizado para proporcionar a los trabajadores una información concreta de forma generalizada. Existe una amplia variedad de medios a través de los cuales se puede enviar dicha información. Se trata de métodos, en su mayoría tradicionales pero eficaces a la hora de llevar la comunicación dirigida a un público potencialmente alto. Aquí se incluyen desde formas de comunicación face to face como las reuniones periódicas y las juntas, los escritos, hasta manuales o circulares que puedan ser consultadas por los trabajadores de forma periódica, como pueden ser revistas, folletos o newsletters. En definitiva, la finalidad de la comunicación descendente es mantener informado al personal de todo lo que ocurre y afecta a la institución. Es decir, dentro de esta categoría se engloban todos aquellos medios de comunicación interna en los que se basa una

persona o un departamento concreto para proporcionar una información dirigida al grueso de la compañía.

- Comunicación ascendente

En el lugar opuesto a la categoría anterior, nos encontramos con la comunicación ascendente, que, como su propio nombre ya indica, circula de abajo hacia arriba en la cadena de mando o jerarquía de la empresa. Gracias a este tipo de comunicación, todos los empleados tienen la posibilidad de dirigirse a los altos directivos para plantear nuevas ideas, sugerencias e informaciones y responder así, como decíamos en el punto anterior, a la comunicación descendente.

El medio más clásico para este tipo de comunicación, que ha estado utilizándose desde muchos años atrás es el buzón de sugerencias, presente en muchas empresas a disposición de los empleados para facilitarles el trabajo de dirigirse a los altos cargos y entregar así sus ideas o sugerencias. Otros métodos para hacer efectiva la comunicación ascendente incluyen las reuniones periódicas pensadas precisamente para que, una vez cada cierto tiempo, los trabajadores puedan presentar sus ideas ante sus superiores, las entrevistas, los correos electrónicos o el uso de una intranet o red informática interna que permite a los miembros de una organización o empresa utilizar unos sistemas operativos determinados y compartir datos e información con los demás miembros. Según el III Informe sobre la comunicación interna en España, (…) "respecto a la implantación de las intranets, es el medio más consolidado que está contribuyendo a realzar el valor de la comunicación interna".

- Comunicación horizontal

El tercer grupo direccional de comunicación interna se realiza entre diversos miembros de la empresa, áreas de acción o departamentos que se encuentran a la par en la pirámide de jerarquía. En muchos de estos casos se trata de una comunicación más informal y relajada, con un tono más amistoso basado en las relaciones personales y de compañerismo. La buena relación entre trabajadores de una misma empresa u organización propicia un buen ambiente de trabajo y ayuda a aumentar la productividad, por lo que debe promoverse desde la empresa en sí. Este tipo de relaciones interpersonales fomenta la colaboración y el trabajo en equipo a través de reuniones de departamento, grupales, interdepartamentales o sesiones de información que ayudan a mantener un conocimiento de las tareas realizadas por el resto de equipos de trabajo. Aquí, como en las anteriores categorías, el uso del correo electrónico juega un papel crucial por su capacidad de poner en contacto a dos o más personas de una manera inmediata, pero además, el tono amistoso de la comunicación horizontal expande las posibilidades también al uso de otras herramientas de nueva generación como son hoy las redes sociales.

El uso de estas herramientas tecnológicas relativamente modernas es cada vez mayor en el campo de la comunicación interna porque permite ahorrar no solo en el plano económico al no necesitar de papel, tinta y otros elementos de similar índole, sino que permite actuar en el plano de la inmediatez. Además, cuentan con la ventaja de que permiten el intercambio de documentos digitales y enlaces a información proveniente de terceros, lo que facilita el trabajo y permite una mayor comprensión de los datos compartidos.

Costa, (1998), habla de comunicación interna como una herramienta que "ha de ser fluida, implicante, motivante, estimulante y eficaz en sí misma. Debe obedecer a una cultura y a una identidad. Y estar orientada a la calidad en función del cliente".

Gestión del Employer Branding

Esta estrategia de marcas del empleador es una técnica muy utilizada en la actualidad, que está tomando gran importancia en las corporaciones. Gracias a la utilización de internet, las barreras que tradicionalmente dividían los tipos de comunicación interna son cada vez más finas puesto que aparecen herramientas que permiten llevar a cabo cualquiera de las tres versiones en un mismo lugar y al mismo tiempo. De hecho, va más allá de la comunicación interna convencional, ya que propone la gestión de la marca como un valor estratégico para la organización en el mercado del talento, con implicaciones tanto a nivel interno como externo.

Cuando una empresa cuenta con un blog en el que de manera periódica un directivo escribe una entrada en la que proporciona al resto de trabajadores una información relativa a la entidad, estamos hablando de comunicación descendente. Sin embargo, al contar ese mismo blog con la opción de responder a la entrada, cualquiera de los receptores puede compartir una idea en relación al tema tratado que llegará de manera inmediata al directivo que lo escribió en primer lugar, dando paso así a la comunicación ascendente. Y siguiendo con esta herramienta, cualquier otro compañero puede responder dicho comentario por lo que una comunicación primeramente descendente se termina convirtiendo también en horizontal y colectiva.

Cabría pensar que en una empresa o grupo, las tareas se completarían correctamente dejando que cada uno de los miembros realizase su trabajo de forma individual y sin necesidad de conexión alguna con el resto de compañeros, puestos, departamentos o rangos jerárquicos. Esta creencia es, sin lugar a dudas, errónea. Si bien es cierto que toda organización de trabajo debe ser una máquina bien engrasada en la que cada miembro realiza su parte del trabajo, al fin y al cabo es un todo, por lo que el trabajo de uno afectará a las tareas de los demás y viceversa. Por ello es siempre necesaria

la existencia de un buen sistema de comunicación interna que organice y gestione las tareas de cada uno de esos departamentos, grupos de trabajo y personas e informe de los avances, novedades o incluso problemas e imprevistos que pueden darse en cualquier momento. Las situaciones inesperadas son el detonante de un mal ambiente de trabajo. Por ello, y relacionado con la comunicación se establece la utilización de las marcas en el ámbito laboral y su aplicación a la gestión del talento en las compañías.

Si todo el mundo puede participar de la comunicación, estar informado de lo que ocurre o ayudar y ser ayudado cuando se necesita, se está tratando a todos los miembros por igual y el sentimiento de equidad respecto a los compañeros crea una atmósfera laboral óptima donde realizar las tareas asignadas para cada uno.

Jiménez , (2015) en relación al Employer branding establece "La satisfacción del empleado se percibirá fuera que sumada a otros instrumentos (…) hará que conformemos una "imagen pública de marca como empleador" y a su vez, dicha imagen pública, (…) hará que los empleados se sientan orgullosos con la empresa en la que trabajan".

La comunicación interna, batalla fundamental de las empresas para dirigir esfuerzos importantes y lograr los efectos deseados, la difusión de la marca entre nuestros clientes, que se convierten en prescriptores de la misma, las redes sociales y todo el mundo de nube tecnológica en red 3.0 puede ayudar a gestionar esa marca personal de la empresa donde el punto vital y fundamental es una buena política de comunicación.

Respecto a la estrategia de Employer Branding, y como establece Jiménez, (2011) "para competir con éxito en la actualidad es necesario identificar, captar y retener a los mejores profesionales. En este contexto, tan importante como ser es transmitir lo que uno es".

- Participación de miembros

Una las grandes ventajas que ofrece un buen sistema de comunicación interna es que posibilita la existencia de un feedback. La participación de los diferentes miembros de un organismo, el intercambio de información y la posibilidad de opinar y proporcionar ideas abre nuevos caminos para la solución de problemas y conflictos y evitar así que nuestra marca como empresa se dañe.

Si existe la posibilidad de recibir información proveniente de otros departamentos, el sentimiento de pertenencia se amplía a algo más que a un grupo limitado. Como indica Blasco-López, F; Rodriguez-Tarodo, A; Fernández-Lorés, S; (2014), "Los beneficios que el employer branding aporta a las organizaciones son claros. (…), la marca del empleador es una de las pocas soluciones a largo plazo para el problema de "escasez de talento".

Gracias a la posibilidad de compartir y recibir información sin importar el lugar que se ocupe en la pirámide de jerarquía, se crea una atmósfera de justicia e igualdad entre los miembros de la organización.

Este artículo aborda la cuestión de cómo afecta un sistema de comunicación interna a los recursos humanos de la empresa y a la productividad de los trabajadores y recursos humanos que conforman la totalidad de la entidad laboral, a través de la educación y formación de los mismos. De la misma manera que se proyecta la imagen de la empresa a través de esos elementos, para crear la imagen interna, creando una actitud positiva del empleador. Por ello esa comunicación de la que se habla maneja y conforma los inputs que los posibles empleados tienen de la empresa.

- Beneficios que aporta

El sentimiento grupal, de pertenencia a un equipo es crucial para mantener viva la motivación de los empleados en su trabajo y la comunicación es la clave para crear ese sentimiento.

Los mismos trabajadores de la empresa –usuarios directos de los sistemas de comunicación interna- conciben el uso de las nuevas tecnologías como el medio idóneo para gestionar la información que se genera dentro del ámbito empresarial. Además de facilitar la accesibilidad entre compañeros y entre trabajadores de otros rangos, lo que se traduce en una mejora de las relaciones laborales y del ámbito de trabajo.

Sin embargo, cuando se trata del contacto entre un trabajador y sus superiores, se prioriza el uso de métodos más tradicionales, como la convocatoria de reuniones, que impliquen la presencia física de ambas partes y no den cabida a posibles malentendidos.

La comunicación y el mensaje no se limitan a las palabras sino a más factores determinantes, que siempre dependerán de lo que se quiere transmitir, de quién lo transmite y quién lo tiene que recibir e interpretar dependiendo de factores sociales, demográficos o culturales.

A la hora de clasificar los distintos tipos de comunicación interna, como se ha visto anteriormente, hay otros factores no direccionales que también hemos de tener en consideración. Entre estos factores encontramos los medios a través de los que es transmitida la información. Desde la comunicación directa, donde la principal ventaja es que el mensaje no se pierde o distorsiona en algún punto desde su salida hasta su llegada. Elimina prácticamente en su totalidad la comunicación no verbal, utilizando la palabra hablada sin necesidad de valerse de otros medios. Sin embargo, hay métodos de comunicación directa como el correo electrónico o las plataformas de chat en directo que, a pesar de ser escritos y no hablados, mantienen ese sentido de rapidez y la llegada directa desde la fuente a su destino y permiten la respuesta inmediata por parte del receptor.

Como beneficios de esta política de comunicación podemos nombrar la mejora en la imagen de marca, que crece desde dentro con los propios empleados, y hacia fuera, a través de los clientes. Ese reconocimiento de cliente es un pilar fundamental para tener una imagen corporativa fuerte, de calidad, que va a facilitar la mejora de nuestra marca como empleador. La idea es vender, no hacia afuera, sino hacia dentro. Cuanto mayor sea el nivel de satisfacción interno, mayor será el nivel de imagen proyectada al exterior.

Conclusiones

A pesar de la importancia que adquiere los distintos elementos de comunicación, el peso de la misma radica en las personas, es decir, en los recursos humanos englobados en el entorno de la empresa. Aun cuando la tendencia actual trata de proveer de una destacable significancia a los medios de transmisión de información, éstos son un medio para un fin, que es el de crear enlaces entre las personas de las que están a disposición. Esta comunicación interna es, junto al sentimiento de pertenencia a la marca y la transmisión de valores y de ventajas, los pilares de la construcción de la marca del empleador.

Con el paso de los años, los métodos utilizados en la comunicación interna van más allá del simple hábito de utilizar la lengua hablada. Hoy disponemos de medios que resultaban impensables hace unos años. La tecnología ha facilitado métodos de comunicación más directos y multidireccionales que los tradicionales y continuará en un futuro proporcionando nuevas herramientas que permitan compartir datos, informaciones y conocimientos esenciales para el trabajo en equipo.

En realidad la idea es asociar la marca y atributos de identidad corporativa con las características que buscan empleados y candidatos a un puesto de una organización que valoren en desarrollo, el crecimiento personal, y el buen ambiente laboral. Todo ello combinado con el éxito y una buena reputación social suponen una táctica vital para la cultura organizacional de una compañía.

Bibliografía

Blasco-López, F., Rodriguez-Tarodo, A., Fernández-Lorés, S., (2014). Employer Branding: estudio multinacional sobre la construcción de la marca del empleador. *Universia Business Review*.

Costa, J. (1998). La esquemática: visualizar la información. Madrid: Paidos Ibérica..

Jiménez, A. (2015). *Revista Capital Humano*,302, p. 85-91.

Jiménez, A. (2011). Harvard Deusto Márketing y Ventas, 102, 20-27

Kreps, G. (1990). *La Comunicación en las organizaciones*. Addison-Wesley, NY

Instituto de Empresa, Inforpress y Capital Humano, (2002). El liderazgo en Comunicación Interna. III Informe sobre el Estado de la comunicación interna en España. *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 15 (159), 73-85.

CAPÍTULO 61

THE EFFECT OF TOP MANAGEMENT ROLE, SUPPLIER RELATIONSHIP, PURCHASING STRATEGIES AND SUPPLY CHAIN INTEGRATION ON PURCHASING PERFORMANCE IN CONSTRUCTION COMPANY.

Hotlan Siagian[a]; Hatane Semuel[a]; Lydia Loaharjo[b]

[a]Petra Christian University, Surabaya, Indonesia
[b]Supply Chain Researcher, Surabaya, Indonesia
hotlan.siagian@petra.ac.id

Introduction

Similar with products and services industry, construction service will perform well when there is a match between the planned design, budgets and timelines, commonly known as quality, time and cost. All of these three factors have an inverse relationship among them (Soeharto, 1991). It, therefore, needs a proper management skills to manage the process of design and the implementation as well (Asiyanto, 2005). Addressing the implementation of the construction work, procurement and logistics plays an important role to make sure the result of the work meet the time and cost without sacrificing the design quality (Yeo & Ning, 2002). It might be noticed that cost of material required in performing a construction work can reach from 50% to 60% of the total cost of the project and improper supply chain strategy can increase up to 10% of the total cost (Bertelsen, 1993). Taken together, total cost of materials and services could reach approximately up to 90% of the turnover of a construction project. In other word, construction companies has no choice other than to improve the performance of the purchasing division leading to better performance of the company (Bemelmans, Voordijk, & Vos, 2013).

Main goals of purchasing management is to achieve efficiency and effectiveness of the company (Monczka, Handfield, Giunipero, & Patterson, 2011). The strategic purchasing used by the company plays an important role in enhancing the performance of the purchasing division (Widow & Seshadri, 2001). The appropriate purchasing strategies used depends on financial condition of the company and each strategy has different effect on purchasing performance. There is no definitive strategy for certain circumstances, so the purchasing manager's capability is very important to make sure the purchasing performance achieved in any circumstance (Wu & Closs, 2009).

Today, the relationship between supplier and company is evolving in the pursue of mutual benefit through the operation of the business in cooperation with related parties (Heinritz, Farrell, Giunipero, & Kolchin, 1974). The relationship paradigm has shifted from cheapest price orientation into mutually beneficial relationship (Emiliani, 2010). In general, the construction project is an interdependent work which involves many partner organizations, such as the owner, designer of construction organization, equipment providers, material suppliers, bankers, lawyers, government and the surrounding community. The integration among those organizations is very important to ascertain the sustainability of the project activities and most importantly, to achieve the promised lead time, cost and design quality (Yeo & Ning, 2002). Purchasing manager proper competence becomes an obligation needed to establish cross-functional integration and coordination, (Foerstl, Hartmann, Wynstra, & Moser, 2013). Relationships between companies and suppliers are inseparable from building of the trust between each party through communication and negotiation performed by manager (Jack & Powers, 2015).

This research focused on the upstream of the supply chain involving four (4) related variables namely: top management role, strategic purchasing, supplier relationship, and supply chain integration. The role of top management is expected to create establish strategic purchasing, facilitate the relations with suppliers, and promote integration within and outside the organization. Allegedly, strategic purchasing improved purchasing performance directly or through the mediation of supplier relationship and supply chain integration. These three variables, namely strategic purchasing, supplier relationship, and supply chain integration, can increase the purchasing company's Performance. As previously known, the performance of purchasing will improve the performance of the company so that it is not examined on this study. Based on this discussion, this research will examine the influence of top management role on the purchasing performance through strategic purchasing, supplier relationship and supplu chain integration.

Literature review

Supply chain management (SCM) uses the opportunity to improve service quality and reduce costs through the coordination and cooperation in the supply of raw materials and distribution (Siagian, 2005). The theory of supply chain management in the manufacturing industry can be applied in the construction projects (Yeo & Ning, 2002): Procurement functions to convey the value of each chain to optimize the stakeholder satisfaction through 1) development of appropriate strategies and tactics to ensure on time delivery of materials and equipment, 2) applying a good information system to communicate the schedule, the material field requirment, facilitate the shipment of material in the

purse of on time material arrival, 3) continuous improvement process in reducing delays, non value added activity and eliminating the supply and demand uncertainty, 4) reducing the procurement of non critical material and priority on critical material, 5) applying just in time procurement to minimize warehouse and care provision cost and 6) developing relationships with partner who have the ability, commitment and the same goal.

Each company has different view in placing the purchasing function in the management system, (Monczka, Handfield, Giunipero, & Patterson, 2011). In practice, purchasing division and engineering have different approach in addressing the requirement. Engineers tend to have full authority in determining the limitation of quality, safety and performance, while purchasing tends to narrow this authority and ask the engineer only the minimum requirements. Engineers tend to look for material and equipment being able to meet the ideal requirement which generally exceeds the expected costs, while purchasing seek adequate material and achieve the minimum cost to meet the quality, delivery and service. With this difference in the perception, it needs the best cooperation among all division to make the best decision in the pursue of company benefit. Among issues that needs joint decision between division are the amount of minimum stock, order quantity and a reduction use of the warehouse.

The purpose of measuring the purchasing performance is to assess the degree to which procurement meets the requirement. Through this assessment, management understand what action to be taken in enhancing the decision-making process, communication between departments and the perception and motivation of the buyers. Purchasing performance measurement has two key objectives, namely the effectiveness and efficiency, (Heinritz, Farrell, Giunipero, & Kolchin, 1974). Purchasing performance for construction company measure the degree to which the planning and controlling activities ensures the quality and quantity of materials and equipment meet specification, delivery time at minimum cost, (Safa, Shahi, Haas, & Hipel, 2014)

Top management role

Managers play a central role in resolving any problem hindering the strategy execution, and in coordinating various purchase transactions over a variety of suppliers. Improvement of soft skills such as team leadership and relationship management in the division as well as increased technical skill, will lead to increased acceptability by other functions within the company. In other word, better soft skill of manager can support his presence in expediting contribution in the management activity, such as decision-making (Foerstl, Hartmann, Wynstra, & Moser, 2013). Top management takes role in organizing any situation and resolving any obstacles present within the company. Top

management also needs to support and facilitates the professional implementation of supply chain management, improvement in coordination, be involved and take personal responsibility for overseeing the spread of information both within the division and across departments. Companies should not hesitate to invest in providing training and education for the top management personnel to encourage and strengthen their capability in the pursue of facilitating and driving change within the company. One of the long-term investment on supply chain that company can do is building relationships and technology systems. This can certainly be done with the intervention of top managers since it needs certain resources allocation (Sandberg & Abrahamsson, 2010). Top management can support the effectiveness of the relationship with suppliers through collaboration (Jack & Powers, 2015).

Strategic purchasing

Strategic purchasing generally refers to the goal of individual businesses, it focuses on the overall elements of strategic purchasing which is comprised of planning, implementation and control of the purchasing. The main goals is to pursue the enterprise long-term objectives. This is characterized by the presence of communication between the managers and the focus on short-term decisions that affect long-term goals of companies, (Roderiguez, 2009). Relationship between managers will enable them to share the characteristics of each organization, such as willingness to share the risks and benefits and the desire to share resources. Alignment of goals, trust each other and the company value contributes positive benefits to the performance of the company (Jack & Powers, 2015). Strategic purchasing is expected to enhance the company's ability to achieve long-term goals (Roderiguez, 2009). Purchasing and supply strategy initially oriented just as a function of cost efficiency , but today, it is about the choice of make or buy. Since then, the integration with suppliers is a main dimension of strategic purchasing which is more popularly known as partnership sourcing, strategic sourcing, co-markership or reverse marketing (Gonzalez-Benito, 2010).

Supplier relationship

Strategic relationships with suppliers, commonly called supplier relationship, comes out with a collaboration to achieve a common goal instead of individual benefit. Good relationship with supplier will bring in line the customer's wishes, factories and suppliers which at the end lead to better competitiveness in the entire stage f supply chain in the long term run. By collaborating with other companies, organizations can develop economies of scale, improve supplier competence, service quality and inventory management. Thus, each stage of the supply chain can reduce their

unit costs and provide better customer service through collaboration (Jack & Powers, 2015). Through well established relationship with suppliers, the company fosters suppliers to serve as part of the company in order to achieve an efficient and effective production and enhances the company performance (Roderiguez, 2009). Satisfaction, trust, and commitment are the three main key in fostering relationships with suppliers. Awareness of both parties to build a positive relationship, commitment, and confidence requires a well established relationship between company and supplier (Choo, Jung, & Chung, 2009). Today, Company is more focused on their core competencies and consequently it needs to build long-term relationships with fewer suppliers, and integrate them into the company's operating system (Prajogo & Olhager, 2012). It might be noted that addressing supplier assessment, only contributes on the quality of the material, while the establishment of long-term relationships with supplier contributes not only to quality but also on operational performance, particularly in term of cost and time, (Parjogo, Chowdhury, Yeung, & Cheng, 2012).

Supply chain integration

In general, management has responsibility to develop new products and human resources which is required by the company in order to achieve its goals. In case management is not able to do it in the short time, they have choice to temporarily outsource part of its activity to other party being capable of performing better than they do. In the context of construction industry, many activities are outsourced to its sub-contractors since construction consists of complex activities. It means the integration between prime contractors, sub-contractors and suppliers must be in place in order to succeed in accordance with the purpose of outsourcing (Errasti, Beach, Oyarbide, & Santos, 2007). In the same manner, the integration between departments within an organization and coordination over the stages of the supply chain also influence the purchasing performance in term of cost reduction, quality improvement, and product innovation. For a well established purchasing department, it is advised to focus on the improvement of professionalism on the the supply chain function, then later on cross-functional (Foerstl, Hartmann, Wynstra, & Moser, 2013). In other word, improvement within a departement is not less important than cross functional improvement. It might be also noticed that the incorporation of supply chain into company oprational activity will benefit the company with the condition that integration strategy is clearly defined such that each party, suppliers and other parties involved understand its position and responsibilties. Integration may happen when any element in the supply chain is involved during the stage of planning and execution. Integration between organizations can be well established if the integration within company is also well established. (Mellat-Parast & Spillan, 2014).

Hypotheses

The relationship between research variables is described in the research model as shown in Fig. 1. Based on this model, authors propose the following hypotheses as follows:

H1: Top management role affects supply chain integration.

H2: To management role affect supplier relationship.

H3: Top management role affects strategic purchasing

H4: Strategies purchasing affects supplier relationship.

H5: Supplier relationship affects supply chain integration

H6: Integration of supply chain affects purchasing performance

H7: Supplier relationship affects purchasing performance.

H8: strategic purchasing affects purchasing performance.

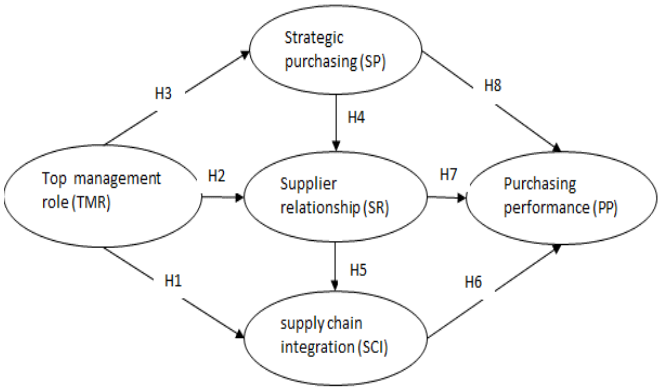


Fig. 1. Research model

Methods

The population of this study were the whole companies engaged in the construction company having legal entity and domiciled in east java Indonesia with the company size ranging from small size up to large size with the experience of 5 years minimum and having applied purchasing system. The data was obtained from primary sources through distribution of questionnaires. Top managers are assigned as respondent for the reason they are the most knowledgeable in respect of company strategy and direcly involved in management decision making. Based on this criteria,136 companies are listed for this study and 125 respondents have completed the questionnaire which means overall response rate was 91.9%. This response rate is high compared to other previous research. The collected data is subsequently analized using smart PLS v2M3. and SPSS version 16.

Operational Definition of variables

Top management role is defined as the extent to which management facilitates and drives the changes in the organization through the determination of company strategy, establishment of relationship with supplier and to integrate all department involved in the process of supply chain. Hence, top management role was assessed by 5 subjective indicators that asked the respondent if management have a clear vision and mission, used standard sytem, assessed individual performance, regularly made changes, resolved the problem and the last, provide training for the human resources development. Strategic purchasing is defined as the degree to which the purchasing department was involved during the process of decision making such that purchasing department performed the procurement efficiently and effectively. Based on this definition, strategic purchasing was assessed using 5 indicators that asked the respondent if purchasing department was involved in the planning process, making plan on the long term horizon, selecting supplier properly, procure the required material and services at the right time and sharing the information with other party. Supply chain integration is operationally defined as the integration of all parties involved in the implementation of the construction work in enhancing the performance of the purchasing. Supply chain integration was measured using 4 indicators that asked the respondent about sharing information with other party, collaboration with other party to resolve the problem, synchronizing all related activities, consulting each other for decision making and understanding each party on any existing pressure. Supplier relationship was defined as the long term relationship between supplier and company in the frame of enhancing company performance through efficiency and effectiveness. This variable was measured with 5 indicators i.e. long term relationship between supplier and company, sharing of resources and performance innovation, evaluation of supplier performance, regular communication with supplier to evaluate current issue and the last, sharing information about stock, price and quality. Those indicators used were assessed using 5 point Likert type scale (1:strongly disagree and 5:strongly agree).

Analysis

Based on its kind of business, all companies included on this study are grouped into four sub-group namely sub-contractors (44%), main contractor 32%, consultant 13%, and developper 11%. Sub – contractor itself covers several kind of business such as piling sub-contractor, bore-pile steel contractors, and others. Among the companies are Boreland Nusantara Ltd. and Perkasa roof Ltd.

Meanwhile, based on respondent position within organization, all respondents are grouped into supervisor (52%), top management (directors, manager and project leader) 30% and field staff 18%.

Table 1. Outer model analysis result

Indicator	Original Sample	Sample Mean	Standard Deviation	Standard Error	T Statistics
PP1	0.627	0.617	0.096	0.096	6.514
PP2	0.706	0.705	0.065	0.065	10.792
PP3	0.752	0.741	0.070	0.070	10.725
PP4	0.671	0.663	0.090	0.090	7.481
PP5	0.761	0.759	0.053	0.053	14.391
PP6	0.744	0.748	0.057	0.057	13.047
SCI1	0.664	0.657	0.124	0.124	5.338
SCI2	0.772	0.770	0.063	0.063	12.182
SCI3	0.702	0.694	0.084	0.084	8.406
SCI4	0.598	0.583	0.117	0.117	5.103
SCI5	0.670	0.666	0.103	0.103	6.515
SP1	0.707	0.696	0.081	0.081	8.757
SP2	0.881	0.875	0.033	0.033	26.947
SP3	0.553	0.535	0.123	0.123	4.483
SP4	0.699	0.680	0.094	0.094	7.414
SP5	0.815	0.815	0.040	0.040	20.207
SR2	0.639	0.636	0.087	0.087	7.307
SR3	0.727	0.721	0.075	0.075	9.643
SR4	0.694	0.693	0.081	0.081	8.586
SR5	0.708	0.705	0.071	0.071	9.953
TMR1	0.630	0.624	0.086	0.086	7.283
TMR2	0.590	0.587	0.100	0.100	5.872
TMR3	0.705	0.699	0.078	0.078	9.029
TMR4	0.791	0.785	0.059	0.059	13.455
TMR5	0.679	0.673	0.077	0.077	8.776
TMR6	0.722	0.716	0.073	0.073	9.932

Analysis result of the inner and outer model can be seen in Table 1 and Table 2, while the path diagram result is shown in Fig. 2. As shown on the Table 1, it can be seen that all indicators of variables are valid as all loading factors exceed the minimum accepted value of 0.5. Model fitness was assessed by determining the value of Q-square, which on this study, equal to 0.866. This value is greater than zero which meant that inner model has predictive relevance. In other word, exogenous latent variable has sufficient magnitude predictive relevance for the endogenous latent variables. Based on Table 2, two hyphoteses from total eighth hypotheses are not supported on this study since its T-statistic <1.96 for significance for $\alpha = 0{,}05$, namely H4: the relationship between strategic purchasing with the supplier relationship (H4) and H6: the relationship between supply chain integration with the purchasing performance. Meanwhile the remaining 6 hyphoteses are supported as expected.

Table 2. Inner model analysis result

	Original Sample	Sample Mean	Standard Deviation	Standard Error	T Statistics
TMR -> SCI (H1)	0.328	0.328	0.087	0.087	3.785
TMR -> SR (H2)	0.417	0.423	0.109	0.109	3.839
TMR -> SP (H3)	0.576	0.583	0.090	0.090	6.413
SP -> SR (H4)	0.194	0.205	0.109	0.109	1.778
SR -> SCI (H5)	0.459	0.465	0.084	0.084	5.481
SCI -> PP (H6)	0.009	0.011	0.120	0.120	0.075
SR -> PP (H7)	0.513	0.515	0.096	0.096	5.317
SP -> PP (H8)	0.261	0.257	0.123	0.123	2.050

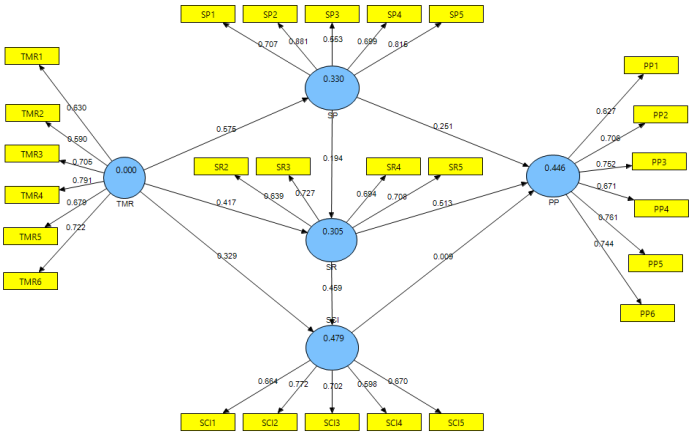


Fig. 2. Model path diagram result

Discussion

As expected, top management role (TMR) has impact on supply chain integration (SCI). However, supply chain integration (SCI) did not affect purchasing peformance (PP) which means that supply chain integration was not a mediating variable between top management role and purchasing performance. The finding that supply chain integration did not affect purchasing performance might be explained due to the reason that supply chain integration was not yet considered by the management as a strategy in enhancing the company goals. It has been also indicated during deeper discussion with several managers that they did not understand well how to establish a good supply chain integration. They take into account only the party directly connected with their department

respectively and did not pay attention how to integrate the supply chain as a whole into the company system.

Other finding from this study is the fact that H6 was not empirically supported on this study. It means that strategic purchasing (SP) did not affect supplier relationship (SR). The explanation for this finding might be due to nature of the construction business itself. It has been well understood that business of construction is naturally a onetime project. It did not repeat the same work all the time. Each time they have a new project, it is normally a different specification and consequently, they need different kind of subcontractor or main contractor. Hence, strategic purchasing they implement does not always take into account the supplier relationship. As explained previously, two from eight hyphoteses were not empirically supported while the remaining six hypotheses were supported. As expected, top management role affects strategic purchasing, supplier relationship and supply chain integration. Meanwhile strategic purchasing and supplier relationship affect purchasing performance. Additional finding resulted in from this study is top management role indirectly affect purchasing performance through strategic purchasing and supplier relationship as mediating variable. Top management role did not affect indirectly purchasing performance through supply chain integration means that the integration of supply chain into company process can be better if at the same time company also establishes an appropriate relationship with capable supplier. Top management gives positive and significant impact on the supplier relationship. The relationship between the construction company with more supplier suppliers. In the world of construction, negotiation is done to achieve the agreed budget together and often in the process of bargaining may be detrimental to either party. While the projection method, is more directed to the company as a determinant contractors and suppliers must strive to meet the needs of the project. The problems that occur was resolved by the parties together, while the supplier is acting as a conduit of information. Any activity that occurred from the supplier typically delivered directly and precisely to the contractor so that the contractor can manage the smooth running of the project.

Top management provides a positive and significant effect on the strategic purchasing. In the use of the strategy, the construction industry is very good at doing the supplier selection. In the process of procurement, the appropriate strategy is chosen to ascertain the smooth procurement process and it is entirely the responsibility of purchasing division. Project leaders are normally not directly involved, but roles more on the controll of material availability at the right time, quantity and quality. From the results of the respondents opinions, it appeared that the purchasing division are rarely involved in the planning process. This means that purchasing division involvement was

considered less important in the planning process. Yet when we look at the research Yeo & Ning, 2002, the greatest opportunity to minimize the price is when the purchasing division involve in the process of planning. Strategic purchasing did not affect the supplier relationship. Strategic purchasing and supplier relationship was just the opposite each other, when the company emphasizes on price to achieve the production performance, then the relationship with the supplier tend to be worse. For that reason, in implementing strategic purchasing, need to do a lot of things to be considered (Chen, Paulraj, and Lado, 2004). Generally, collaboration was not easy to take place because the collaboration should leads to the long-term viability.

As expected, supplier relationship has positive and significant impact on supply chain integration. Good relationships with suppliers and sub-contractors was possible in a good term, but this integration does not necessarily produce a positive performance. Good integration can be demonstrated by the frequent coordination meetings in the project to synchronize all related activities. Commonly, integration in construction project was triggered by a reliable project leader through the fostering of relationship between project managers, sub-contractors and suppliers.

Supply chain integration has no significant effect on the performance of purchasing. The construction industry strongly focused on completion of the project within budget and on schedule. The cost of construction company is highly sensitive against any delays of the finishing. Normally the contraction company resales any waste material and pay additional work. This means that construction industry was not able to finish the work of construction in the manner of efficiency and effectiveness rather, they only focused to performs the project without considering other factor. This circumstances, frequently caused excess of material after finishing the project and subsequently the manager normally resaled the waste material. Otherwise, it will expose another problem on the warehouse availability for the storage of waste material. As well understood, each project leader was ony lresponsible to individual project and orenot allowed to handle more than one project at the same time. The construction work involves many suppliers and sub-contractors and it can be said that it involves many of human resources during the process of work. Consequently, cooperation between parties is a must, otherwise it will raise new. This also caused a more difficult controll on the standard of workmanship as compared to manufacturing companies. In addition, the communications technology built in the construction industry is still lagging behind when compared to the manufacturing industry

Supplier relationship significantly influence purchasing performance. The relationship between the company and the supplier is an investment for both companies (Wagner & Bode, 2014).

Achievement of purchasing performance is affected by contract or policy of the company and suppliers, so the contract and policy guidance as well. Collaborative relationships tend to be avoided because of the development process involves a human and not a technology and likely to occur large deviations (Ritz, 1994). Progress of the construction company itself relies on innovations made by suppliers to create new products in order to achieved a more efficient and effective performance. Supplier relationship is a dominant variable in supporting purchasing performance. Successful relationships will encourage companies to use the same supplier continuously. Evaluation by the company was generally addressed to each supplier to make sure if it the company may use the same supplier in the future. On the other side, form the supplier point of view, contractor relationships with suppliers can be maintained if the construction company performed well its obligations such as timely payment. In addition, the company size also affects the relationship. Normally, large construction companies will give more benefit because the supplier may have a number of projects so that suppliers tend to sustain the relationship.

Strategic Purchasing provides positive and significant impact on the performance of purchasing. The construction project more stressed purchasing strategies to obtain the lowest possible prices and the highest quality possible (Safa, Shahi, Haas & Hipel, 2014). In the process of strategic purchasing, purchasing performance goals are not the same, but it depends on the type of each building project. High-rise buildings pay more attention to material quality and timeliness, as well as ruling out the price. For low-rise buildings, such as low-income housing, generally the performance of purchasing more emphasis on price. In the use of its strategy, the construction industry is not the same as the manufacturing industry for performance assessment and the different types of procurement perproyek to procurement processes in the manufacturing industry.

Conclussion and recommendation

The finding from this study showed that purchasing performance was affected by strategic purchasing and supplier relationships. Purchasing performance is not affected by supply chain integration. The integration of the supply chain is affected by the supplier relationship. Supplier relationship is not significantly affected by the strategic purchasing. Purchasing strategies, supplier relationship, and supply chain integration significantly influenced by the role of top management. Other finding is that top management role indirectly affected purchasing performance through strategic purchasing and supplier relationship as mediating variable.

This research can provide an academic view about the state of the supply chain on the construction industry. Companies need to improve the integration of the system particularly in respect of purchasing and supplier relationship in order to reduce lead time, cost and better quality. The relationship between the companies should be objective so as to create a good collaboration. Moreover, construction firms are expected to be involved in the development of the construction industry. For further research, it is advisable to focus on certain types of companies, such as consultants, main contractors or sub-contractors and if possible, research must be done to compare the performance of companies using materials management company with project management.

References

Asiyanto. (2005). Manajemen Produksi untuk Jasa Konstruksi. Jakarta: Pradnya Paramita.

Bemelmans, J., Voordijk, H., & Vos, B. (2013). Designing a too for an effective assessment of purchasing maturity in construction. *Benchmarking: An International Journal* , 342 - 361.

Bertelsen, S. (1993). Material Management in the Building Process. Boligministeriet: The Danish Ministry of Housing and Builidng.

Chen, I. J., Paulraj, A., & Lado, A. A. (2004). Strategic purchasing, supply management, and firm performance. *Journal of Operations Management* , 505 - 523.

Choo, H. J., Jung, J. W., & Chung, I. H. (2009). Buyer supplier relationships in Dongdaemun fashion market: relationship quality model. *Journal of Fashion Marketing and Management: An International Journal*, 481 - 500.

Emiliani, M. L. (2010). Historical lessons in purchasing and supplier relationship management. *Journal of Management History* , 116 - 136.

Errasti, A., Beach, R., Oyarbide, A., & Santos, J. (2007). A process for developing partnerships with subcontractors in the construction industry: An empirical study. *International Journal of Project Management* , 250 - 256.

Foerstl, K., Hartmann, E., Wynstra, F., & Moser, R. (2013). Cross-Functional Integration and Functional Coordination in Purchasing and Supply Management: Antecedemts amd Effects on Purchasing and Firm Performance. *International Journal of Operations and Production Management*, 689 - 721.

Gonzalez-Benito, J. (2010). Supply Strategy and Business Performance: An analysis based on the relative importance assigned to generic competitive objective. *International Journal of Operation & Production Management*, 774 - 797.

Heinritz, S., Farrell, P. V., Giunipero, L. C., & Kolchin, M. G. , (1974). Purchasing : Principles ad application. New Jersey: Englewood Cliff.

Jack, E. P., & Powers, T. L. (2015). MAnaging Strategic Supplier Relationships: Antecedents and outcomes. *Journal of Business & Industrial Marketing* , 129 - 138.

Janda, S., & Seshadri, S. (2001). The influence of purchasing strategies on performance. *Journal of Business & Industrial Marketing* , 294 -308.

Mellat-Parast, M., & Spillan, J. E. (2014). Logistics and supply chain process integration as a source of competitive advantages: An empirical analysis. *The International Journal of Logistics Management*, 289 - 314.

Monczka, R. M., Handfield, R. B., Giunipero, L. C., & Patterson, J. L., (2011). *Purchasing and Supply Chain Management.* Canada: Cengage Learning.

Parjogo, D., Chowdhury, M., Yeung, A. C., & Cheng, T. C., (2012). The Relationship between supplier management and firm's operational performance: A multi-dimensional perspective. *Internation Journal of Production Economics*, 123 - 130.

Prajogo, D., & Olhager, J., (2012). Supply chain integration and performance: The effects of long-term relationships, information technology and sharing, and logistics integration. *International Journal of Production Economics*, 514 - 522.

Ritz, G. J. (1994). *Total Construction Project Management*. Singapore: McGraw-Hill, Inc.

Roderiguez, C. S. (2009). Effect of strategic purchasing on supplier development and performance: a structural model. *Journal of Business & Industrial Marketing* , 161 - 172.

Safa, M., Shahi, A., Haas, C. T., & Hipel, K. W., (2014). Supplier selection process in an integrated construction materials management model. Automation in Construction , 64-73.

Sandberg, E., & Abrahamsson, M. (2010). The Role of Top Management in Supply Chain Management Practices. *International Journal of Retail and Distribution Management* , 57 - 69.

Siagian, Y. M. (2005). *Aplikasi Supply Chain Management dalam Dunia Bisnis.* Jakarta: Grasindo.

Soeharto, I. (1991). *Manajemen Proyek.* Jakarta: Erlangga.

Wagner, S. M., & Bode, C. (2014). Supplier Relationship - Specific Investments and The Role of Safeguards for Supplier Innovation Sharing. *Journal of Operation Management* , 65 - 78.

Wu, S. J., & Closs, D. J. (2009). The Impact of Integrating Return Components Planning with Purchasing Decisions on Purchasing Performance: A Contingency Perspective. *The International Journal of Logistics Management*, 57 -78.

Yeo, K. T., & Ning, J. H. (2002). Integrating supply chain and critical chain concepts in engineer-procure-construct (EPC) projects. *International Journal of Project Management*, 253 - 262.

CAPÍTULO 62

DOCENCIA Y TIC s EN LOS CAMPAMENTOS DE REFUGIADOS SAHARAUIS

Ana Mª Díaz-Meco Niño[1]; Rosario Oliveros Valenzuela [2]; Inés Moral Gutierrez[3]; Mª José Calero García [4]; Manuel Linares Abad [5]

[1,3] *Enfermeras del Complejo Hospitalario de Jaén.*
[2] *Enfermera. Agencia Sanitaria Alto Guadalquivir.*
[4,5] *Profesorado Titular Universidad de Jaén.*
adimeni64@hotmail.com

Introducción

El objetivo 4 de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos"(Naciones Unidas, 2013). Y entre las metas de este objetivo se encuentra que para 2030, debe aumentarse sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, al trabajo decente y al emprendimiento. Bajo este paradigma de la Agenda 2030, hemos realizado una serie de actividades en los Campamentos de Refugiados Saharauis, en consonancia con los ODS.

El Sahara Occidental es un territorio situado en el noroeste de África. Tiene una superficie de 252.120 km² y limita, al norte, con Marruecos; al nordeste, con Argelia; al este y sur, con Mauritania, y al oeste con el océano Atlántico, su capital es El Aaiún y otras ciudades importantes son Smara, la ciudad sagrada, Dajla, la ciudad portuaria más importante, Auserd (Yallah, 2016).

El clima es seco y con pronunciadas diferencias térmicas aunque suavizado por la influencia marítima. En el interior los inviernos son secos y los veranos extremadamente calurosos, en la costa, la vegetación y la flora son abundantes gracias a la humedad. Su tipología viene determinada por zonas, teniendo la zona litoral algunas lloviznas y la interior lluvias tormentosas sin periodicidad. El Sáhara Occidental posee una flora y una fauna relativamente ricas.

En 1.975 habitaban en el Sáhara casi 1.000.000 de personas, que vivían de la ganadería nómada, de los célebres fosfatos (descubiertos en Bu-Craa) del Sahara y de los bancos de pesca en el Océano Atlántico "banco de pesca sahariano".

La presencia de España en el Sáhara Occidental se inicia en el año 1884 y finaliza en febrero de 1976, hasta el 14 de noviembre de 1975 fue la 53 provincia española, fecha en la que España entrega la administración del Sáhara a Marruecos y Mauritania, conservando en la actualidad la

soberanía. España en el año 1975 atraviesa momentos muy difíciles, Franco agoniza. Se produce una enorme presión interna y externa para que España comience una nueva democracia, Por aquel entonces, España –presionada por al ONU- ya había decidido abandonar el Sáhara Occidental y celebrar un referéndum para que los propios saharauis pudieran decidir sobre su futuro. Marruecos reclama la soberanía del Sáhara ante la Corte Internacional de Justicia del Tribunal de la Haya, quién el 16 de Octubre de 1975 concluye que no existe ningún lazo de soberanía territorial entre el territorio del Sáhara por una parte y el reino de Marruecos o el conjunto mauritano por otra y prescribiendo la descolonización. Sin embargo, las tropas de Marruecos y Mauritania comienzan el 26 de Octubre de 1975 la invasión del Sáhara y el rey de Marruecos Hassan II inicia el 6 de noviembre del mismo año la "Marcha Verde" sobre el Sáhara, un operativo que movilizó a 350.000 civiles y 25.000 soldados marroquíes que cruzaron la frontera, hacia el sur. El 14 de noviembre de ese año se hacen públicos los "Acuerdos Tripartitos" de Madrid entre España, Marruecos y Mauritania, a través de los cuales España les cedía la administración del territorio del Sáhara Occidental a los segundos. Con la ocupación militar del Sáhara se inició un éxodo masivo de población civil hacia el interior del desierto. El pueblo saharaui huye al exilio asentándose en primer lugar en el propio territorio del Sáhara. Estos primeros campamentos son bombardeados con fósforo blanco y napalm por la aviación marroquí y empieza el éxodo hacia la zona de Tinduf (Argelia). El 4 de marzo se crea el primer gobierno de la Republica Árabe Saharaui Democrática (RASD), y ya refugiados en el sudoeste de Argelia, cercanos a la ciudad de Tindouf levantan los Campamentos de Refugiados y el 30 de agosto de 1978 en el III Congreso del Frente Polisario se proclama a Mohamed Abdelaziz secretario general y presidente de la RASD.

La República Árabe Saharaui Democrática cuenta con una Constitución, aprobada el 20 de junio de 1991, que consagra el multipartidismo, las libertades fundamentales, la democracia y la economía de mercado. Esta Constitución será provisional hasta ser aprobada por el primer congreso que se celebre después del referéndum, y tendrá que ser refrendada por la población saharaui (Paz, 2009).

A lo largo de los años y con un esfuerzo, fundamentalmente humano, dado los escasos recursos existentes y el clima extremo, los saharauis levantan los Campamentos de Refugiados. Actualmente viven de forma permanente en los Campamentos de Refugiados Saharauis (Tinduff, sudoeste de Argelia) alrededor de 180.000 personas.

Las condiciones de vida son extraordinariamente difíciles debido, por una parte, al largo exilio y por otra a las condiciones climáticas de la zona donde están asentados los Campamentos (clima árido con temperaturas de hasta 50º a la sombra, vientos de arena extremadamente secos 12% y

hasta 115Km/h.). Los Campamentos de Refugiadas Saharauis, se dividen en cinco asentamientos o campos que reproducen la estructura administrativa de su territorio(Sáhara Occidental) . Cada uno de los asentamientos, denominados "wilayas" (provincias) se subdivide a su vez en seis o siete "dairas" (municipios), excepto Bojador (Naciones Unidas, 2013) que cuenta con tres dairas y éstas a su vez en barrios. Los nombres asignados son los mismos del territorio del Sáhara Occidental. Las wilayas distan entre 20-30 Km de Tinduff, excepto Dajla que está a unos 180 Km.

Tabla 1: Distribución política del territorio.

AAIÚN	SMARA	DAJLA	AUSSERD	BOJADOR
Dchera	Farsia	Nzaran	Zug	27 de Febrero
Amgala	Edcheidiria	Ain Lbaida	Agueni	Agti
Guelta	Hausa	Glaibat Lfula	Tichla	Lamsid
Bucra-a	Bir Lehlu	Bojador	Guera	
Hagunía	Mahbes	Um Draiga	Bir Ganduz	
Daora	Tifariti	Aargub	Mivek	
	Meheiris	Yraifía		

Fuente: Elaboración propia.

Desde el punto de vista organizativo (Paz, 2009), los Campamentos de Refugiados se dividen en cinco comités:

1. Comité de Salud: Está integrado por dos subcomités, uno de profesionales con función asistencial y otro de salud preventiva que se responsabiliza de aspectos relacionados con la calidad de las aguas, el ambiente, etc.
2. Comité de Educación: A su vez se divide en dos subcomités, uno se encarga de los temas de guarderías y escuelas primarias y el otro de los temas relacionados con el bienestar de los niños y la alfabetización de los adultos. Todos los niños se encuentran escolarizados.
3. Comité de Suministros: Un subcomité se ocupa de la distribución de alimentos, ropa, tiendas, gas,... etc. Y otro informa del valor nutritivo de los alimentos y su preparación. Una vez al mes se da a cada familia una cantidad determinada de alimentos básicos. La cantidad a recibir por cada familia esta en función del número de miembros de la unidad, de las edades, del estado de salud y de las existencias.
4. Comité de Desarrollo Económico o Producción:Un subcomité responsable del trabajo en los huertos o granjas locales, regionales y nacionales. Otro subcomité a cargo de la producción de artículos de artesanía. Actualmente, desde la unión de mujeres saharauis están surgiendo cooperativas que se financian con micro créditos.

5. Comité de Justicia y Asuntos Sociales: Un subcomité de Justicia responsable de los asuntos judiciales, matrimoniales,... y otro de Asuntos Sociales responsable de la organización de actos sociales, servicios sociales de minusválidos, ancianos, etc.

   El sistema económico de los Campamentos de Refugiados Saharauis es prácticamente inexistente, dada la situación de conflicto que vive en la lucha por su independencia. La ausencia de una base económica estable dificulta e imposibilita la satisfacción plena de las necesidades más elementales que exige el desenvolvimiento de toda colectividad humana. De las características anteriormente citadas, se deduce la gran importancia que tiene la cooperación exterior en el apoyo al pueblo saharaui.

Sistema educativo

Quizás sea en este campo (Sopags, 2014) donde la RASD a conseguido uno de los éxitos más espectaculares. En diez años se ha pasado de una tasa de analfabetismo de un 73 % a la total escolarización de la población de 3 a 16 años. Es un éxito sin precedentes contando con las desfavorables condiciones de una situación de guerra, un medio inhóspito, falta de programas educativos autóctonos, etc.

Estructura educativa

1. Ministerio de Educación: Determina las directrices, la metodología, los contenidos, la organización del profesorado, coordina la distribución de los recursos…
2. Dirección Regional de Educación de la Wilaya: Realiza el seguimiento de la educación en los colegios, distribuye los recursos entre los centros, coordina los proyectos que llegan de fuera, promueve iniciativas, distribuye a los niños en los centros, en los grupos, trabaja en coordinación con los directores…
3. Centros Educativos: Son el motor clave pues llevan a cabo el proceso educativo, desarrollan los proyectos, iniciativas…

Organización del Sistema Educativo Obligatorio

El sistema Educativo Saharaui Obligatorio comprende desde los 4 a los 12 años divididos en dos etapas educativas:

Infantil: Se realiza en las “Tarbias” (Guarderías); Se trabajan aspectos para consolidar la base para el aprendizaje del niño, empezando por el aprendizaje de los colores, las formas, el alfabeto árabe…

Está dividida en 3 cursos:

4 años - 5 años - 6 años

Primaria: Se realiza en las "Madrasas" (Colegios); En ellas se trabajan todas las asignaturas que proporcionen al niño una formación básica y un desarrollo integral, al tiempo que puedan prepararle para continuar sus estudios de la secundaria.

Está dividida en 6 cursos:

1er Grado - 2º Grado - 3er Grado - 4º Grado - 5º Grado - 6º Grado

Para atender dichas etapas, el Ministerio de Educación Saharaui posee diferentes "Tarbias" y "Madrasas" en cada una de las Wilayas, aproximadamente una por daira.

Tanto la etapa de Infantil como la de Primaria son obligatorias para todos los niños, y es este un aspecto muy cuidado, pues es uno de los pocos países africanos con el 100% de niños escolarizados.

Para la Educación Secundaria existen varias opciones, a las que los alumnos/as pueden optar o no en función de su expediente:

- Cuba, Argelia y España:
- La Escuela-Internado Saharaui "12 de Octubre";

Por otro lado, aunque no se trata de educación secundaria propiamente dicha, encontramos la Escuela de Mujeres "27 de Febrero", dirigida a mujeres de todas las edades y en la que reciben formación en distintos ámbitos.

Para la Educación Superior Universitaria es imprescindible salir al extranjero. Existen muchos programas en distintos países, pero los más frecuentes son los estudiantes universitarios saharauis en Argelia y Cuba. Ambos prestan un apoyo muy importante en el aspecto educativo, haciéndose cargo de todos estos niños… aunque con la dificultad que entraña para las familias estar separadas durante tanto tiempo.

Se acusa la falta de personal sanitario preparado subsanada habitualmente con misiones de personal extranjero a lo que hay que añadir el preocupante descenso de las ayudas de cooperación y la "fuga de cerebros". Por todo ello, se plantea la formación continuada en salud para profesionales y en general agentes de salud mediante la capacitación de los mismos a través del manejo de las TIC s.

En este contexto de Educación Superior Universitaria, la Universidad de Jaén, esta llevando a cabo un proyecto financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID),denominado " Contribución a la mejora de la calidad de vida de la población saharaui mediante el fortalecimiento institucional de la Universidad de Tifariti y de las capacidades de autogestión en materia de salud, energía y agua de la población de los Campamentos de

refugiados/as saharauis" (Expte 2014DEC/008);para mejorar la formación de los agentes de salud en los Campos de Refugiados de Tindouf.

En la identificación de necesidades previas a la creación e instalación de la plataforma de formación, se detectó la falta de conexión a internet en las escuelas de enfermería de Smara y Dajla así como los escasos recursos informáticos.

Objetivos

- Poner en marcha la formación a distancia y la capacitación de los profesionales sanitarios para su aprovechamiento.
- Diseño y creación de un espacio web para formación continua y soporte de consulta permanente con actividades formativas específicas para profesionales sanitarios/as.

Metodología

Estudio enmarcado en una metodología de investigación-acción.

Participantes

Profesorado de la Facultad de Ciencias de la Salud, profesionales sanitarios e informáticos de Jaén. Docentes de las Escuela de Enfermería de Smara y Dajla, alumnado y profesionales de medicina y enfermería del Hospital Nacional de Rabuni.

Temporalidad de las actividades

-Diseño de la plataforma web: durante el año 2015

-Conexión a internet: Marzo de 2016. Se han activado tres puntos de formación online en Smara , Dajla y Rabuni para profesionales de la salud con una página web adaptada a sus necesidades y alimentadas desde España y terreno.

-Implementación de la plataforma: Octubre de 2015 a Marzo de 2016

Resultados

Puesta en marcha la formación a distancia y la capacitación de los profesionales sanitarios para su aprovechamiento.

Se realizan cursos prácticos de manejo de página web a 7 docentes de la Escuela de Enfermería de Smara y Dajla,2 alumnos de enfermería y 5 médicos en el Colegio de Médicos en Rabuni. Los talleres fueron impartidos en español por algunos de los integrantes del proyecto, médicos y enfermeras pertenecientes al Complejo Hospitalario de Jaén y con el apoyo de los técnicos informáticos. En cada sesión se alentó a los participantes a intervenir activamente en el manejo de la plataforma. Se hizo entrega de pen drives con el tutorial de uso de la pagina web para la formación en cascada a los diferentes agentes de salud. En total se impartieron 9 horas de formación y se les entregó certificado acreditativo por parte de la Universidad de Jaén.

Descripción del espacio web para formación continua y soporte de consulta permanente con actividades formativas específicas para profesionales sanitarios.

El espacio web está alojado en la dirección www.formacionsaludsahara.es. . A continuación se describe la utilización de los recursos que configuran el espacio web.

- *Sección publica:*

Inicio: Presentación de la plataforma y posibles novedades y noticias. Enlace que conecta con la cuenta de Facebook asociada a la plataforma. También un espacio reservado para contenidos, videos, fotos relacionados con el material de trabajo. A través de un formulario se puede enviar un correo a una dirección establecida para contactar.

- *Sección privada*

Se inicia sesión con cuenta y contraseña. Se hace click para acceder. Una vez, hayamos iniciado sesión, nos aparecerá una pantalla con las especialidades. Lo siguiente que haríamos, seria elegir el menú que necesitemos, pasaríamos el cursor por encima del menú, y se nos desplegara una pestaña, donde aparecerán los submenús. Por ejemplo: en este caso necesitamos el menú de "Enfermeria quirúrgica" pasaríamos el cursor y nos aparecerían 3 submenus.

Cuando se hayan desplegado los submenús, necesitaremos elegir el que mejor nos convenga, y pinchar en él para acceder a los contenidos. Una vez hecho click, nos aparecerá la siguiente pantalla, ya con los contenidos. Podremos bajarlo con la barra lateral, o bien descargar el archivo pdf.

- Ahora se explica como usar el apartado de contenidos; primero pincharemos en el apartado de "contenidos" . Una vez dentro, nos aparecerá una pantalla donde podremos crear un contenido, modificar los creados anteriormente, o simplemente eliminar los que ya no nos interesen.

Tenemos la opción de elegir en que menú colocaremos los contenidos desplegando la pestaña. Una vez elegido podremos "crear contenido" haciendo click en el espacio destinado para ello.

- Cuando tengamos el texto terminado, bajando la barra de desplazamiento, podremos visualizar la parte inferior del apartado de contenidos, donde tenemos otra opción que seria la de darle a "examinar" para poder subir al contenido archivos multimedia, pdf`s, etc.. y por ultimo le daríamos al botón de "guardar".

Este espacio web nos permite una conexión permanente con dos médicos, tres enfermeras y dos docentes de la Facultad de CCSS de la Universidad de Jaén y nos garantiza la formación de los profesionales sanitarios, a la vez que procura una formación en cascada

Conclusiones

- La utilización de las TICs en este contexto permite a los profesionales actualizar conocimientos, solventar dudas y estar en contacto con otros análogos de cualquier parte del mundo.
- Posibilidad de ampliar la formación a otros profesionales a través del soporte técnico.
- Como futuras líneas de actuación se contempla la ampliación de instalación de nuevas antenas y router wifi en los Hospitales Regionales de las cinco Wilayas para dar acceso a formación a mayor número de profesionales.

Bibliografia

Naciones Unidas (2013). *Agenda 2013 para el desarrollo sostenible*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Disponible en http://www.undp.org/content/undp/es/home/sdgoverview/post-2015-development-agenda.html.

Yallah (2016). *Contexto Geográfico*. Disponible en: http://www.yallah27febrero.blogspot.com.es.

Congreso del Frente Polisario (1999). La Constitución de la R.A.S.D. [Internet]. *Sahara Press Service.* Chahid Alhafed: Sahara Press Service. Disponible en: http://www.spsrasd.info/es/content/la-constituci%C3%B3n-de-la-rasd.

Paz, Bienvenida. (2009). *Campamentos de Refugiados de Tinduff Argelia*. Blog. https://bienvepaz.wordpress.com/2009/07/26/campamentos-de-refugiados-de-tinduf-argelia/.

Solidariedade Galega co do poblo Saharaui, (2014). *Campamentos de refugiados saharauis.* http://www.sogaps.org/index.php?option=com_content&view=article&id=120:campamentos-de-refugiados-saharauis&catid=49&Itemid=245&lang=es

CAPÍTULO 63

EL USO DE LAS TIC EN ALUMNOS ADOLESCENTES: UN RECURSO MOTIVADOR Y PROBLEMÁTICO.

Raquel de la Fuente Anuncibay
raquelfa@ubu.es

Introducción

Desde hace algunas décadas el fenómeno tecnológico ha penetrado sin tregua y a una velocidad trepidante en la sociedad, en las instituciones, en los hogares, invadiendo el entorno y el tejido socioeconómico de los países desarrollados, lo que hace años estaba al alcance de algunos, hoy llega prácticamente a toda la población.

Para los niños y jóvenes de este siglo las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son tan cotidianas como lo eran hace unas décadas el teléfono o la televisión, su conocimiento y manejo superan en muchas ocasiones a los que poseen los padres y educadores, verdaderos "analfabetos tecnológicos" comparados con sus hijos.

A raíz del vertiginoso de avance de las nuevas tecnologías podemos observar una modificación importante de la sociedad tanto en su manera de relacionarse con la información, como en el modo de comunicarse con el resto de las personas. Los videojuegos, Internet, el teléfono móvil o la televisión están presentes en gran parte de la vida de casi cualquier persona.

La escuela no puede quedarse atrás en esta revolución tecnológica, en ella las nuevas tecnologías también deben hacerse presentes. Lo cual debe llevar a un cambio en la metodología y en la forma de entender la educación en la sociedad actual, en el siglo XXI. Además las nuevas tecnologías han modificado la forma de pensar de los niños y adolescentes, su forma de ver e interpretar la realidad y su modo de definir el mundo (Muñoz, 2009).

La importancia del uso y abuso de las tecnologías y sus consecuencias para los niños y jóvenes, es un tema de primer orden y que ocupa buena parte de estudios investigaciones de la comunidad científica. Hacer un mal uso de las TIC es un factor de riesgo que aumenta la probabilidad de un consumo problemático. El riesgo no se presenta tanto por su potencial adictivo ni por la vulnerabilidad del sujeto, sino por una interacción abusiva y continuada.

Estudios como los de Santiesteban (2005) sobre una muestra de 2.322 niños y jóvenes, señala que las puntuaciones medias en agresividad aumentan en aquellos grupos que pasan más tiempo viendo TV o con videojuegos, siendo mayores si los contenidos son más agresivos.

Vázquez (2006), por su parte, realizó un estudio sobre la prevalencia del juego y el uso de internet así como la detección de conductas problemáticas y población de riesgo en las Islas Baleares, con una muestra de 800 personas, concluyendo entre otros resultados que, un 6% hace un uso problemático de la red, no tiene control sobre el tiempo que pasan frente a la pantalla, hay una disminución del rendimiento académico y manifiestan ansiedad e irritabilidad cuando no se pueden conectar. Estudios más recientes apuntan a un incremento en la utilización de las Nuevas tecnologías.

Los primeros trabajos surgen a partir de 1995 cuando Goldberg, comenzó a abordar el tema de las adicciones a las tecnologías, en concreto sobre Internet Addiction Disorder. Los estudios relacionados con este tipo de dependencias o adicciones psicológicas señalan que también afectan al trabajo y/o los estudios, en el caso de adolescentes, dando lugar al fracaso escolar y a la disminución del rendimiento en el trabajo, en la adaptación a la realidad, en la generación de conductas antisociales así como en una disminución de la capacidad de aprendizaje.

Estas tecnologías pueden también alterar comportamientos y crear dependencias que aíslan y despersonalizan, en relación con el autocontrol las nuevas tecnologías, pueden ser también un vehículo facilitador para desarrollar conductas repetitivas y abusivas.

El problema se agrava porque existe un gran desconocimiento por parte de los padres ante estos medios, no saben cómo actuar y a veces no saben identificar los primeros signos de abuso, fracaso escolar, aislamiento, agresividad, etc. del que ignoran las verdaderas consecuencias.

Objetivo

El objetivo general del proyecto es el de determinar el grado, motivos y percepción de la dependencia de la utilización de las diferentes tecnologías que están al alcance de los jóvenes entre 12 y 21 años y que consideramos de mayor riesgo por darse las condiciones de acceso y de intereses que despiertan las nuevas tecnologías en estos grupos de edad.

Metodo

Se realizan tres estudios longitudinales con diferente tamaño muestral. Se realiza un primer estudio (2010) a partir de un cuestionario en una muestra por conglomerados estratificado de 2.063 alumnos

-12-21 años- pertenecientes a 27 centros educativos de Burgos y provincia. Con un nivel de confianza superior al 95,5% y margen de error inferior a ± 2,11%. Se hacen dos seguimientos longitudinales aleatorios a los 2 y 5 años respectivamente del primer estudio (2012 y 2015), con muestras de 96 y 88 jóvenes respectivamente. El análisis estadístico se ha realizado con el programa estadístico SPSSS-19.

Resultados

Se presentan los principales resultados descriptivos de los estudios longitudinales. A partir de las conclusiones obtenidas, la propia evolución de las tecnologías y su uso, las investigaciones realizadas han ido profundizando en diferentes medios.

El primer estudio representativo de toda la población escolarizada (2010), analiza el uso de las distintas tecnologías: ordenador, móvil, televisión, videojuegos, aparatos musicales, internet. El segundo (2012) se centra en el uso de internet, videojuegos, móvil y uso de tv y el tercer estudio (2015) profundiza en el uso del móvil e internet.

Primer estudio

Los resultados del *primer estudio* señalan que el promedio de horas dedicadas a las NT es de 36,33 horas a la semana. El 29,1% de los jóvenes no realiza actividades extraescolares. Siendo el intervalo más frecuente de los que realizan estas actividades entre 3 y 6 horas semanales.

Con respecto a la *televisión***,** el 86% de los jóvenes posee más de una Tv en casa. El número de horas diarias que ven la tv es de 2 horas en días laborables y 2.75 en días festivos, no habiendo diferencias significativas en función del sexo. La progresión aumenta en función de la edad, a más edad más horas. Los programas que más ven son las series (89,39%), películas (81,94%) y programas deportivos (48.57%), los primeros son preferidos en mayor proporción por chicas y los últimos entre los varones.

En cuanto a la utilización semanal del *ordenador*, la media se sitúa en 4,4 horas semanales, destaca un 14,2% que lo utiliza 9 horas o más. Siendo mayor entre los varones (4,9) que entre las mujeres (3,9). El 75.5% dispone de conexión a internet .El uso que hacen del ordenador es en su mayoría para trabajos escolares y navegar por internet (75,1% y 73,8% respectivamente). El 30,8% pasan de 1 a 3 horas semanales consultando el correo electrónico. El 36.7% dedica de 1 a 3 horas a la semana a juegos y el 23.3% a chatear, dedicando a esta actividad las mujeres más tiempo que los varones.

Los diferentes aparatos para escuchar música son utilizados más de 15 horas semanales por un 18% y de 5 a 10 horas el 26%, en ambos casos, las mujeres lo utilizan más que los varones.

En cuanto al *móvil* una gran mayoría (81,1%) disponen del mismo, 79,7% de los varones y 825% de las mujeres. El principal uso que hacen del mismo es para contactar con los amigos (87,5%), con la familia (83.9%), bajar juegos (12.6%), escuchar música, enviar mensajes, hacer fotos (22.3%)…etc. El 45.1% lo tiene siempre conectado. Un 43.1% cuando está en clase lo desconecta, y solo un 6.3% cuando está en casa.

La *valoración que hacen los jóvenes* en cuanto a las Nuevas tecnologías presenta altas puntuaciones resultando recursos *interesantes y divertidos*. Un alto porcentaje jóvenes (42%), se siente muy mal si no pueden utilizar el móvil o no poseen conexión a internet, encontrando diferencias entre sexos según el medio valorado.

Destaca que los alumnos con peor rendimiento son los que presentan mayor nivel de frustración si no pueden utilizarlos. Un porcentaje muy elevado de alumnos manifiesta sentimientos negativos asociados a la falta de estos aparatos.

Segundo estudio

Se realizó un muestreo aleatorio y polietápico de 88 alumnos con edades entre 12-16 años, (39 mujeres y 49 hombres). El 13.64 % no realiza actividades extraescolares, incrementándose la proporción según avanzan en edad. Las Nuevas tecnologías que más valoran son internet y el móvil

Con respecto al *móvil,* el 84% disponen de el en primer curso y el 100% en 3º. La edad del primer móvil se sitúa a los 11 años (51,14%), sin embargo antes de los 14 años el 91% tienen móvil. La sensación de dependencia varía por cursos, y se va incrementando según la edad, en 1º de la ESO el 31,58%; en 2º, 55%, en tercero 17% y en 4º el 63,64%. El 29.55% no lo desconectan nunca y el 31.82% por la noche.

En cuanto al uso de los *ordenadores,* más de un 40% tiene dos ordenadores en casa. El 100% disponen de conexión a internet. El tiempo que dedican al mismo es de 1 a dos horas diarias (20% mujeres y 16,33% hombres) y de 2 a más de 3 horas diarias (10% mujeres y 21% hombres). El principal uso del mismo está dedicado a redes sociales (82,05% mujeres y 89,80% hombres) navegar por internet (79,49% mujeres y 87,76 hombres) y realizar trabajos (84,62% mujeres y 69.39% hombres).

Las páginas de música son más visitadas por mujeres (82,05%) y 71,43% varones. Un alto porcentaje piensan que las redes sociales mejoran su vida social (70% varones, y 53,85% Mujeres) el 58% han hecho amigos a través de redes sociales.

Destaca que el 98% usan el chat, Messenger o alguna red social para estar en contacto con sus amigos, conocer gente nueva (9%) y ligar con otras personas (7.95%)

Tercer estudio

Muestreo aleatorio de 96 alumnos con edades comprendidas de 13 a 16 años, que cursan de primero a cuarto curso de la ESO. La muestra es de 44 mujeres y 52 hombres.

Con respecto al *móvil*, encontramos cifras sobre los alumnos que poseen móvil que van desde un 80% en 1º de la ESO a un 100% en 4º de la ESO. La edad media del primer teléfono se sitúa en entre los 11 y los 13 años.

La sensación de dependencia en caso de no tenerlo aumenta del 47.6% para alumnos de primer curso a un 63,6% en cuarto curso. La comprobación continua de las llamadas es mayor entre los chicos siendo bastante elevada, ya que ésta se sitúa entre bastantes veces (24,4%) a casi siempre (16,7%).

Todos los adolescentes reciben mensajes en el teléfono móvil, con más o menos frecuencia, lo que nos puede llevar a pensar que pasan mucho tiempo pendientes del teléfono bien sea viendo quién les escribe o contestando, lo que puede llegar a generar pautas de dependencia.

Solo un 23% de los encuestados considera que no abusa del teléfono móvil.

Con respecto al *ordenador*, los resultados nos muestran que aproximadamente solo un 1% afirma no tener ordenador en su casa. El 3.12 % no dispone de conexión a internet y de los que la tienen el 82,29 tienen conexión rápida de ADSL.

Un 50% lo utiliza de media una hora al día y el 18% lo utiliza de 3 a más de 5 horas diarias. Siendo su principal uso para trabajos escolares (60,20%), chatear (33.30%) y bajar música (72%), observamos diferencias según sexo 25% mujeres lo utilizan para trabajos escolares frente al 18.3% de hombres). Las páginas más visitadas son las de música, deporte y las que necesitan para estudiar. Más de la mitad de la muestra (54%) considera que las redes sociales han mejorado su vida social y solo un 7.3% manifiesta abusar de internet de un modo recurrente.

Conclusiones y Discusión

En la actualidad, el uso de ordenador, televisión, o móvil, escuchar música, utilizar videojuegos, internet o ver programas de tv, no están ligados a una tecnología exclusivamente, ya que pueden acceder a diferentes actividades por cualquiera de estos medios, ver series en el ordenador o móvil, mandar mails a través del móvil, escuchar música en móvil y ordenador…etc.

Es evidente que los jóvenes dedican gran parte de su tiempo al teléfono móvil y a Internet. La gran mayoría de los encuestados no presentan una relación desajustada con las TIC, si bien existen casos en el que las horas dedicadas a chatear sean excesivas.

Observamos como en el trascurso de los años se ha extendido el uso de estas tecnologías en población cada vez más joven.

Podemos afirmar que existe una mayor dedicación de horas, como entretenimiento, a las Nuevas tecnologías entre los alumnos con peor rendimiento, repetidores de curso, Cursos de Garantía social. Sin embargo, el incremento en el uso de las nuevas tecnologías no es la causa-efecto de un menor rendimiento escolar, ya que influyen una gran cantidad de variables.

Uno de los aspectos a tener en cuenta y que no debemos olvidar, es favorecer y conocer lo positivo de todas estas herramientas, las NNTT. Es obvio que demonizar el uso de las nuevas tecnologías estaría fuera de lugar, por lo que tenderemos a normalizar su uso con conductas adecuadas. Las acciones de prevención deben ser un motor fundamental en la intervención. Es necesario implicar, desde edades tempranas, a padres, y a jóvenes y profesores. La formación a padres es una acción importante para que conozcan el fenómeno sin alarmismos y sean capaces de detectar posibles problemas, para atajarlos.

Con respecto a los resultados de nuestro estudio, encontramos coincidencia con otras investigaciones, según un estudio de la Fundación Pfzier (2009) los datos obtenidos revelan un uso muy alto, casi universal, del grado de uso de las TIC entre los jóvenes españoles. Casi todos los jóvenes de 11 a 20 años (98,1%) es usuario de Internet, tanto dentro como fuera del hogar. La proporción es algo superior entre las chicas (99%) que entre los chicos (97,1%).

Por su parte, Perez y Martín (2007) advierten de las contradicciones en los resultados sobre las consecuencias de la utilización a la Red, así Kaunt, (1998) en su estudio afirmaba que la Red genera depresión, distiende los lazos sociales y afecta al bienestar psicológico. Por el contrario Wellman y Gulia (1999) sostienen que Internet no genera depresión, más bien puede ser beneficioso para quienes se comunican con sus familiares lejanos (Pérez y Martín, 2007).

Estudios realizados en España sobre Internet señalan que un 4,9% de los encuestados afirman tener problemas frecuentes con la Red, sentimientos de culpa, deseo intenso de estar conectados, pérdida de control (Gracia, Vigo, Pérez y Marcó, 2002).

Burguera (2008) aludiendo a un informe que revisa 173 estudios sobre salud y medios en las últimas 3 décadas en Estados Unidos, señala que la media de exposición a las nuevas tecnologías (TV, los juegos, móviles, Mp3, etc.) es de 45 horas por semana frente a las 17 horas que pasaban

sus padres y frente a las 30 que pasan los jóvenes en la escuela en la actualidad revela que existe una alta correlación entre exposición a medios y problemas de salud a largo plazo.

Podemos interpretar, que algunos de estos jóvenes, cuando tienen dificultades en iniciar o mantener las amistades reales, fácilmente recurren a los soportes tecnológicos como una alternativa de encuentro afectivo con los otros.

Las futuras líneas de investigación deben apuntar entre otras cosas a identificar: en qué medida si las TIC son mal utilizadas pueden incrementar la vulnerabilidad de las personas para desarrollar una adicción, o si correlaciona con otras variables como, el fracaso escolar, la salud, etc.

Es importante por tanto, incidir en el tema de la prevención, fomentar factores de protección, entendidos como aquellos que apoyan o favorecen el pleno desarrollo del individuo, orientados hacia estímulos de vida saludables y que a su vez sirven como moderadores de los factores de riesgo. Entre estos podemos señalar el espíritu crítico, al fomento y uso propio y racional del tiempo libre, al consumo inteligente. El mal uso o la mala interacción que se tenga con el soporte es lo que provoca problemas, ya que en sí mismo los soportes tecnológicos no tienen nada de malo si son bien utilizados.

En el ámbito educativo, las TIC tienen una serie de características como: inmaterialidad, interconexión, interactividad, instantaneidad, gran calidad de imagen y sonido, innovación (Castillo, 2011) que las hacen ser un recurso muy importante a tener en cuenta desde la escuela. Esta no debe ser la última en integrar los descubrimientos tecnológicos que surgen en el campo científico, acceder a más información y a relacionarnos con personas de manera más rápida.

El profesional docente tiene una labor muy importante a la hora de concretar el uso de las nuevas tecnologías en la práctica educativa del aula, aprovechando las ventajas que las TIC aportan en la mejora de la calidad en la educación (Carbonell, Graner y Quintero, 2010).

Bibliografía

Burguera, A. (2008). *La sobredosis de televisión daña la salud de los niños.* Disponible en https://www.aceprensa.com/articles/la-sobredosis-de-television-dana-la-salud-de-los-nios/

Carbonell, X., Graner, C., & Quintero, B. (2010). Prevenir las adicciones a las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela mediante actividades educativas. *Trastornos adictivos,* 12(1), 19-26.

Castillo, A. (2011). Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación Física. Revista Digital. *Innovación y experiencias educativas,* 39. Disponible en innovaciondocente2013.files.wordpress.com/2014/03/alfonso_castillo_rodriguez_1.pdf

Goldberg, I. (1996). *Internet addiction disorder*. Disponible en : http://www.cog.brown.edu/

Gracia, M., Vigo, M., Pérez, M., y Marcó A., (2002). Problemas conductuales relacionados con el uso de Internet. *Anales de la psicología*, *18* (2), 273-292.

Kaunt, R.; Patterson, M.; Lundmark, V.; Kiesler, S.; Mukophadhyay, T.; y Scherlis, W. (1998). Internet Paradox. A social technology that reduces social involvement and psychological well-being. *American Psychologist APA 53*(9) ,1017-1031.

Muñoz, F. (2009). El impacto de las pantallas: televisión, ordenador y videojuegos. *Pediatr Integral*, *13,* 881-890.

Pérez, F., Martín, I. (2007). *Nuevas Adicciones: ¿Adicciones Nuevas?* Guadalajara: Intermedio Ediciones.

Pfizer, F. (2009). *La juventud y las redes sociales en Internet. Informe de resultados de la Encuesta.* Disponible en https://www.fundacionpfizer.org/sites/default/files/pdf/INFORME_FINAL_Encuesta_Juventud_y_Redes_Sociales.pdf

Santiesteban, C. (2005). Auditorio de la Once, Madrid: Proyecto Hombre. *VI Jornadas de Drogas violencia y menores.*

Vázquez, J, Mª. (2006). *Estudio para determinar la prevalencia del juego y el uso de Internet, así como detectar las conductas problemáticas a fin de estimar la población de riesgo*. Palma de Mallorca: Consejería de Salud y Consumo.

Wellman, B., y Gulia, M. (1999). Net-surfers don't ride alone: Virtual communities as communities. In B. Wellman (Ed.), *Networks in the global village: Life in contemporary communities* (pp. 331 – 366). Boulder, CO: Westview Press.

USO DE LAS TIC EN LA SALUD

CAPÍTULO 64

ESTUDIO DE LOS PROBLEMAS QUE OCASIONAN EN LA SALUD, EL USO DE LAS TICS EN LOS ADOLESCENTES DE LA PROVINCIA DE ALMERÍA

Francisco Gabriel Pérez Martínez; Verónica Díaz Sotero; Olga Martínez Buendía

franual1982@gmail.com

Introduccion

A lo largo de las últimas décadas las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), han tenido un gran impacto en nuestra sociedad, provocando un cambio importante en la vida de las personas y en el funcionamiento de la sociedad, ya que su utilización afecta a ámbitos muy variados.

Hoy, ser adolescente significa estar inmerso en las redes sociales, el intercambio de audio y video, los juegos virtuales, y otras tecnologías emergentes, el mayor riesgo del uso excesivo de las nuevas tecnologías es la posibilidad de generar un comportamiento adictivo que lleve no solo a una dedicación desmedida, lo que puede apartar al chico o chica de otro tipo de actividades más saludables y muy necesarias a ciertas edades, sino a una verdadera dependencia y falta de control sobre sus conductas. Esta adicción es más probable que se genere más en el adolescente que en el adulto (Oliva, 2007).

Las tecnologías sociales, incluyendo el correo electrónico, las redes sociales y los teléfonos móviles, proporcionan los medios para que las familias interactúen, se desarrollen y se adapten. La rápida adopción y evolución de las TIC pueden responder a una profunda necesidad cultural de mantener y consolidar la intimidad familiar y los vínculos con la comunidad, aumentando así el capital social (Horst, 2006). Sin embargo, el discurso clínico y popular sobre el efecto de las TIC suele adoptar un tono más bien alarmista y amenazante más que de interés por su potencial para fortalecer a las familias (Bacigalupe & Lambe, 2011)

Las limitaciones propias de las tecnologías, sin embargo, pueden ser origen de inconvenientes, tales como las dificultades propias de la comunicación mediatizada carente de señales no verbales. En algunos casos, la utilización de las tecnologías puede resultar problemático cuando los miembros de la familia, en especial los adolescentes, excluyen a otros miembros de sus actividades y relaciones mediante el uso del teléfono móvil, o pasan más tiempo en sus habitaciones conectados a Internet.

Estudios realizados en España sobre el uso del ordenador

Un estudio realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas en 2014 sobre el uso de TIC en los menores (de 10 a 15 años), se visualizó un elevado uso de éstas tecnologías. Así, el uso de ordenador entre los menores alcanza el 93,8% y el 92,0% utiliza Internet. Por sexo, las diferencias de uso de ordenador y de internet apenas son significativas.

En nuestro país, (Estévez, 2010) han utilizado diversos instrumentos para evaluar la adicción a internet de adolescentes madrileños de entre 14 y 18 años. Utilizando el test de Young, este autor encontró que un 42,3% de los adolescentes evaluados serían usuarios de riesgo y un 3,3% se considerarían problemáticos.

Factores de riesgo del uso del ordenador

Pasar demasiado tiempo "enganchado" a la red.

Hacerse amigo/a de desconocidos.

Pérdida/invasión de la privacidad.

Ciberacoso o "Ciberbullying".

Hacer amistad con un mayor y que éste persiga fines sexuales ("Grooming" o acoso sexual)

Envío de fotos, vídeos o mensajes explícitos sobre sexo ("Sexting").

Abuso, adicción a las TIC (sedentarismo, empobrecimiento de los contactos personales no virtuales…)

Efectos sobre la salud del uso del ordenador

Fatiga ocular: esfuerzo excesivo a la hora de leer en la pantalla de ordenador. Pueden producir resequedad en los ojos y derivar con ello en miopía o vista cansada.

Daños cervicales: a causa de la adopción de malas posturas durante largos periodos de tiempo. Esto es debido a que las nuevas tecnologías pueden ser usadas prácticamente desde cualquier lugar.

Problemas de audición: debido a los audiolibros, sobre todo cuando se escuchan con auriculares y alto volumen.

Insomnio: la luz que emiten los dispositivos reducen los niveles de melatonina del cerebro, la hormona que favorece a la relajación.

Estudios realizados en España del uso del móvil

Un estudio realizado por (ditrendia, 2015), expone que la cantidad de tiempo que las personas están conectadas a internet desde el móvil ha aumentado de manera destacable en los últimos dos años. Si en el 2012, un 28% de los españoles se conectaba a internet durante un máximo de tiempo de 15

minutos al día, hoy más de la mitad se conecta diariamente durante más de media hora y 1 de cada 10 está enganchado a su móvil durante más de cuatro horas al día

Otro estudio realizado por (Guillermo, 2014) refiere que el acceso a las TICs se está produciendo a edades cada vez más tempranas. El 30% de los niños/as españoles de 10 años de edad, tiene un teléfono móvil, a los 12 años, casi el 70% dispone ya de este tipo de tecnología, y a los 14 nada menos que el 83%.

Otro estudio realizado por (INTECO, 2011), se observa que la edad media de inicio en la telefonía móvil por parte de los menores españoles se sitúa entre los 10 y los 12 años.

Factores de riesgo del uso del móvil

España es uno de los países donde los menores (de 10 a 16 años) afirman ver menos imágenes sexuales online: 11% frente a media europea del 14%, también somos uno de los países con menor incidencia del ciberbullying: 4%.

El 2,5% de los menores confiesa haber sido objeto de *ciberacoso* a través del móvil por parte de otros menores.

El 82,3% de los menores usan su móvil para hacer y enviar fotografías, y el 4,8% de los menores encuestados reconoce que su imagen ha sido difundida por otros sin haber prestado consentimiento.

El 4,3% de los menores ha recibido imágenes *sugerentes* de personas de su entorno (*sexting pasivo*), y un 1,5% reconoce haberse hecho a sí misma/o fotografías de carácter *sexy* (*sexting activo*).

El sexting activo es más practicado por chicas (2,2%) al contrario que sexting pasivo, más practicado por los chicos (5,1%).

Un 3,8% de los menores afirma que ha recibido llamadas o SMS de adultos desconocidos que querían *conocerles* y el 17,8% de los menores dice haber sido objeto de perjuicio económico (estafas, fraudes, etc.) con su móvil.

Efectos sobre la salud del uso del móvil

Postura encorvada de la espalda: causar maltratando de las articulaciones, y la columna vertebral, lo cual se expresa con dolores, molestias lumbares, tensión en el cuello, entre otras.

Síndrome del túnel carpiano: un espacio reducido en donde pueden producirse inflamaciones o irritaciones, que generalmente se reconocen por un dolor intenso.

Dolor en la región del pulgar: "Síndrome de Darquevain". Se prevé que en el futuro, las lesiones podrían ser más frecuentes, cuando las generaciones adictas a teclear el teléfono móvil.

Insomnio adolescente: Una gran parte de jóvenes duermen con los teléfonos móviles debajo de la almohada y contestan llamadas y mensajes incluso en sus horas de descanso nocturno.
Adicción: muchos usuarios se sienten dependientes de sus dispositivos móviles. Los afectados no pueden dejar de revisar sus mensajes, notificaciones o llamadas. La adicción al móvil es conocida como "nomofobia".

Estudios realizados en España sobre los videojuegos

Finalmente, en relación con los videojuegos, nos encontramos con una de las nuevas tecnologías que más alarma social ha creado por sus supuestos efectos negativos sobre el desarrollo infantil y adolescente aunque, según los datos empíricos disponibles, se trata de la tecnología a la que menos tiempo dedican los jóvenes (especialmente los de mayor edad), donde los propios usuarios perciben menos problemas de dependencia y en la que se observan menos síntomas de adicción (Labrador y Villadangos, 2009).

Efectos sobre la salud del uso de videojuegos.

Síndrome visual del ordenador. . Sus síntomas son dolor de cabeza, cansancio visual, visión doble, dificultad para enfocar, ojos secos o enrojecidos, fotofobia.
Wiitis. Trastorno que afecta de manera particular a usuarios de videojuegos de la consola Wii de Nintendo, se trata de una tendinitis aguda o crónica que afecta principalmente a quienes juegan con los simuladores de deportes como el golf, tenis o boliche.
Hidradenitis palmar de la PlayStation. Sus síntomas son irritación dolorosa y ronchas rojas en las palmas de las manos.
A parte de las mencionadas tenemos también, consumo de sustancias, conductas delictivas o antisociales, bajo rendimiento escolar, aislamiento social y agresividad.(Tejeiro, 2009)
Con lo expuesto queremos centrarnos en nuestro trabajo sobre los efectos que provocan en la salud las TICs en los adolescentes de Almería, sobre todo a nivel de la salud.

Objetivos

Describir el uso que les dan los adolescentes de Almería, al ordenador, móvil y videojuegos,
Observar los efectos sobre la salud, que ocasiona el uso del móvil, ordenador y videojuegos, en los adolescentes de la provincia de Almería.

Metodología

Se ha realizado un estudio descriptivo transversal durante un periodo de tiempo de un año, llevado a cabo el estudio desde febrero de 2015 hasta febrero del 2016

Participantes: 1075 con ordenador, 616 con móvil, 161 con videojuegos.

Criterios de inclusión: adolescentes de edad entre 11 y 17 años que usaran el ordenador, móvil y videojuegos, sin distinción de raza, sexo y nivel socioeconómico.

Criterios de exclusión: niños menores de 11 años y adolescentes mayores de 18.

Diseño: se ha hecho una encuesta de elaboración propia, donde hay 11 preguntas referidas al uso del ordenador, 6 preguntas sobre uso del móvil y 8 preguntas del uso de videojuegos, cada pregunta consta de multirrespuestas.

Las opciones de respuesta por cada alumno eran de marcar todas las que se adaptarse a su situación actual.

La encuesta se ha realizado de forma anónima y preservando la intimidad del adolescente, realizándose en el ámbito escolar y en horario educativo con presencia del profesorado.

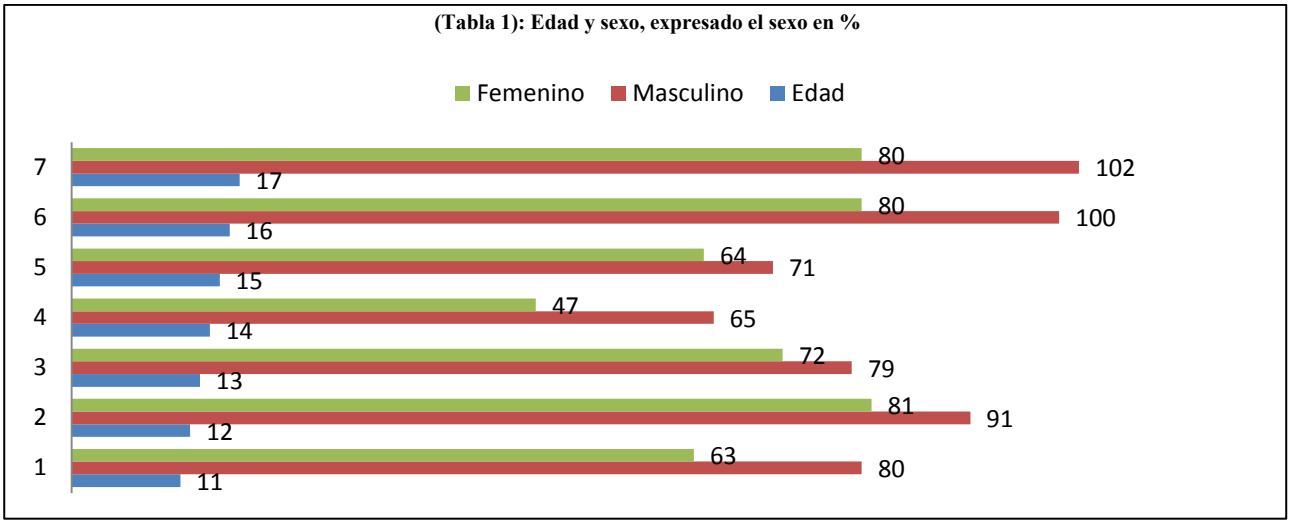
Los datos fueron analizaron por tablas estadísticas y dando un % de cada pregunta, con el total de alumnos que marcaron la respuesta.

Resultados

Los resultados fueron divididos en tres bloques. Uso del ordenador, uso del móvil, uso de videojuego. Ya que cada bloque contiene diferencia en el número de muestras.

Uso del ordenador

Número de alumnos fueron 1075, El rango de edad entre (11 a 17 años), los cuales el 45.30% eran del sexo femenino y el 54.70% del sexo masculino. En la (tabla 1) se observa la relación entre la edad y sexo.

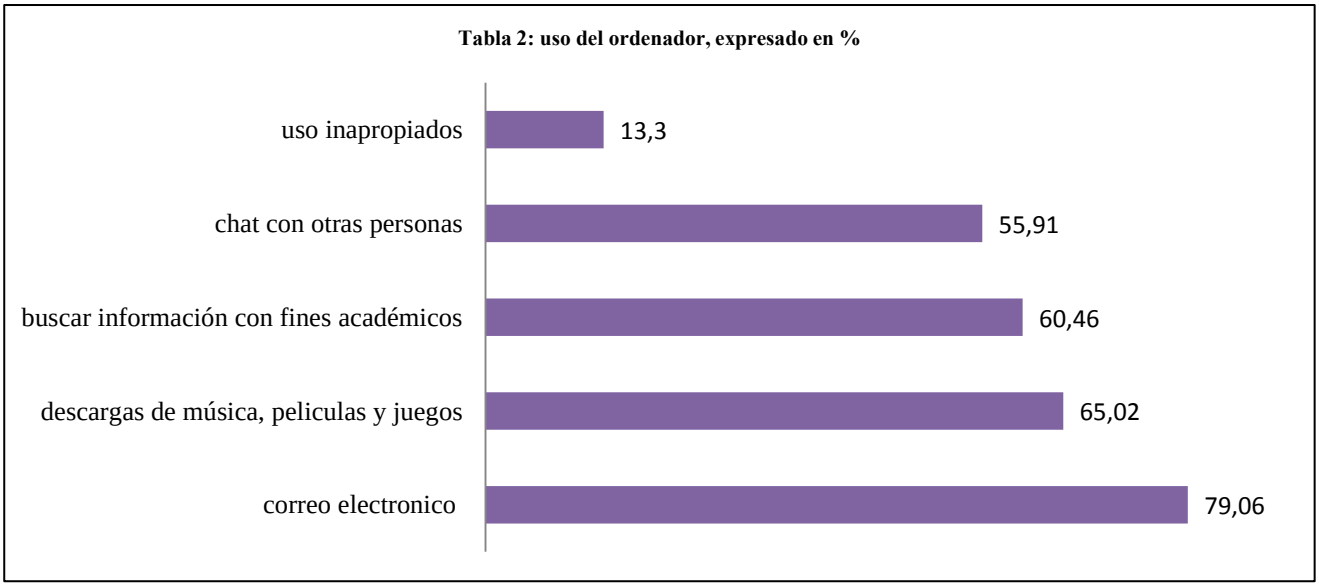


El lugar, donde nuestros alumnos usaban el ordenador fue en un 93.9% en su propia vivienda, en los centros de estudios o colegio un 100%, un 57.21% en vivienda de familiares y amigos/as, 11.16% en cibercafés o centro público y 9.30% en otros lugares.

La finalidad del uso del ordenador fue: para trabajos académicos en un 93.95%, para ocio, juegos y escuchar música 90. 70% y uso inapropiados el 16.28%.

La frecuencia de uso del ordenador se observó que nuestro adolescentes lo usaban todos los días con un 75.63%, de 2 ó 3 veces por semana lo usan un 11.16%, una vez a la semana lo usan un 9.3% y una vez en varias semana lo usan un 3.9%, el rango de edad entre 13 y 17 años es donde lo usan diariamente.

Nuestro adolescente han usado el ordenador para: (tabla2)



Nuestro adolescente han manifestado que el 94.51%, usa el ordenador parar el rato, el 91.35% lo usan para compartir videos y fotos con otros usuarios, un 66.99% para hacer ciberamigos/as y el 10.42% como forma o escusa para no salir de casa.

Causas del uso del ordenador

Un 8.3% fueron víctimas de acoso sexual, el 47.63% vieron imagines o videos de contenido sexual o violento, el 1.49% para hacer dietas y de peso, un 21.40% sacaron ideas para hacer bromas a otros compañeros/as, un 9.20% fueron víctimas de bulling, un 14.51% dieron información privada o personal por internet, y un 1.86% fueron ignorados por sus compañero o amigos por estar siempre pendiente del ordenador.

El control paternal fue de un 88.93%, pero un 11.06% nos manifestaron que sus padres no los controlaban.

El castigo paternal por usar indebidamente el ordenador fue de un 91.16% limitándoles el número de hora, el 85.40% prohibirles chatear con desconocidos, un 48.18% tener los padres tenía sus contraseñas de sus redes sociales, el 16.74% manifestó que sus padres revisaban su historial de páginas web visitadas, un 75.90% los padres prohibieron el acceso de internet mientras ellos no estuvieran presentes, un 91.81% prohibieron compartir claves personales con otros usuarios, y un 93.95% prohibieron enviar fotos o videos pornográficos.

Problemas de salud ocasionados por el uso del ordenador

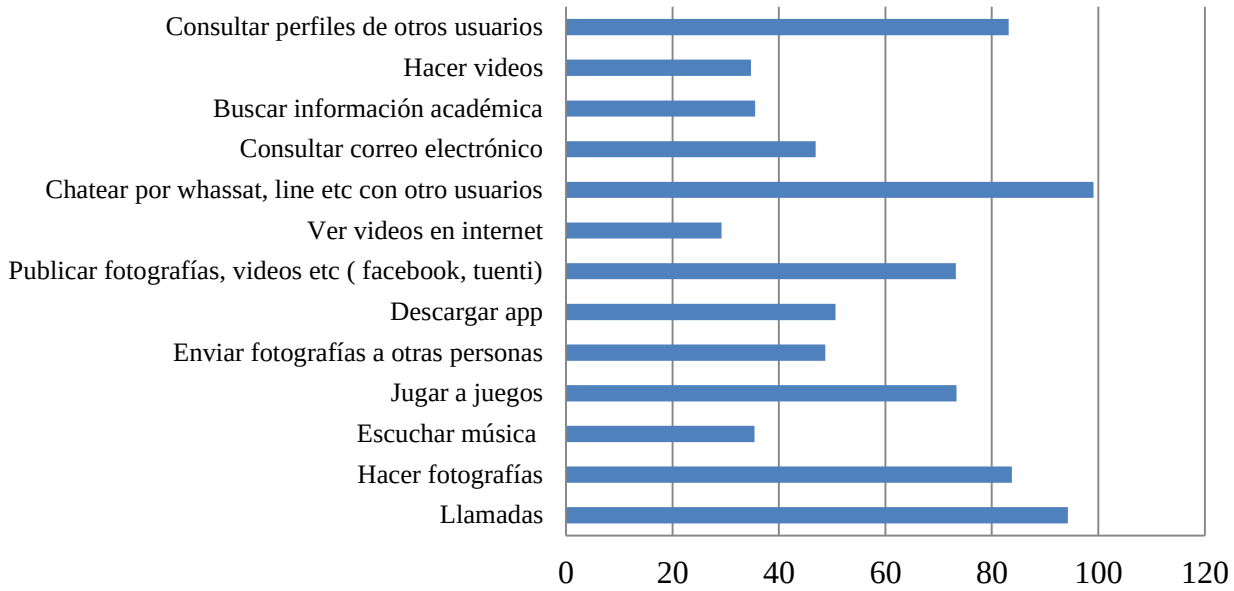
Dolor cervical 29.02%, fatiga ocular 38.69% dolor en articulaciones 11.44% aislamiento social 10.42% insomnio 3.49%, problemas de audición 3.35% y enfrentamiento con los padres (agresividad, desobediencia, irritabilidad etc) el 47.63%

Uso del móvil

Número de adolescentes fueron 616 siendo, el 49.67% de sexo femenino y 50.38% del sexo masculino. Con una media de edad de 15.05 años.

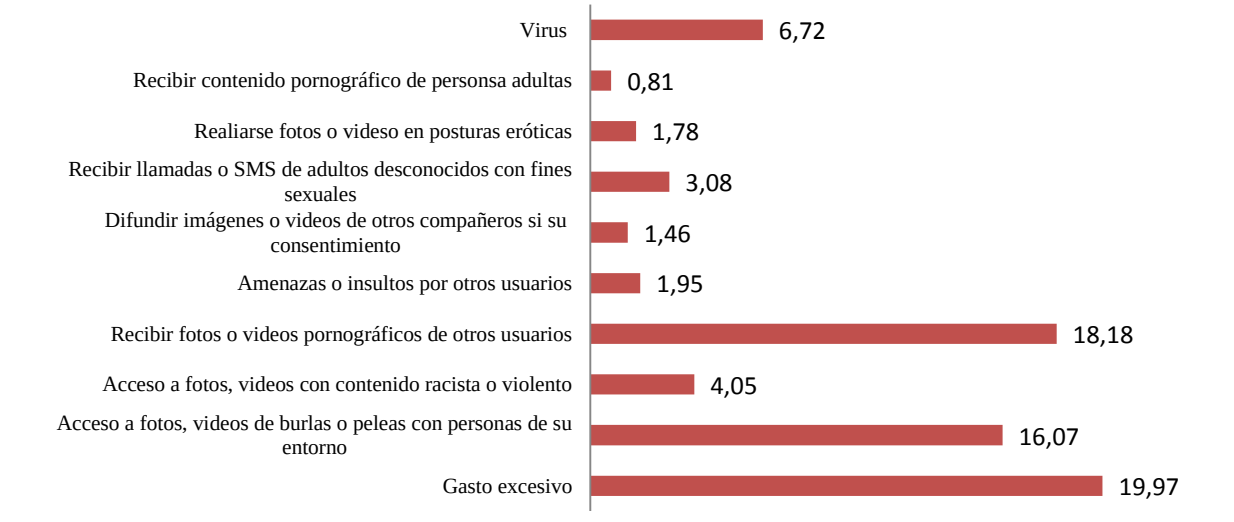
Uso del móvil en estos adolescentes (tabla 3)

Tabla 3: Usos del móvil, expresado en %



Los problemas que les han ocasionado a nuestros adolescentes el mal uso del móvil han sido ver (tabla 4)

Tabla 4: Problemas del mal uso del móvil expresado en %



Las medidas tomadas por los padres por el mal uso del móvil han sido:

68.01% retirado del móvil durante un tiempo (iba desde un día hasta 1 mes), vigilancia del contenido del móvil 50.32%, revisión de facturas 97.40% de los casos.

Problemas de salud ocasionados por el uso del móvil

Insomnio adolescente en un 5.68% de los casos, monofóbia en un 1.95%, dolor de espaldas un 14.94%, problemas de visión 1.95%, distracciones que provocaron un accidente de tráfico un 0.32%, estar siempre pendiente del móvil en un 80.52% de los casos y conflictos familiares un 83.76%.

Uso de los videojuegos

Número de adolescentes fue 161 cuyo sexo masculino corresponde al 62.73% y de sexo femenino correspondía al 37.27% la edad media de ambos sexo fue de 14.22 años.

Número de videojuegos que presentaban nuestros adolescentes: el 76.39% solo tenía uno, el 18.63% tenía 2, el 4.35% tenía 3 y el 0.62% tenía 4 videojuegos.

El tipo de juego que suelen jugar nuestros adolescentes, según la clasificación de (Entertainment Software Rating Board, 2010)

E10 para mayor de 10 años el 9.31%

T mayor de 13 años el 36.64%

M para mayor de 17 años el 44.72%

AO para mayor de 18 años el 37.26%

El lugar donde suelen jugar a los videojuegos nuestro adolescente manifestaron que el 98.76% en su casa y el 1.24% en otros lugares.

Problemas de salud que ocasiona el uso de videojuegos

Efectos sociales que le han ocasionales el uso de los videojuegos a nuestros adolescentes:

Un 1.24% sufrieron aislamiento social, un 16.15% manifiestan que los juegos les distraen de los estudios, el 65.21% suelen jugar online con otros usuarios y el 16.77% suele jugar acompañados con otras personas de su entorno.

Efectos psicológicos que le ha ocasionado el uso de videojuegos a nuestros adolescentes:

El 1.24% piensa que los videojuegos les comprenden mejor que sus amigos, el 16.14% no han podido descansar hasta poder terminar la partida, el 22.35% han sentido frustración a no acabar una partida, el 36.06% siente cansancio después de jugar, solo el 28.57% les gusta los juegos activo tipo Wii y el 71.43% prefiere los juegos pasivos (estar sentado mientras juegan).

Otros efectos han sido: problemas de visión un 40.37%, dolor articular un 16.15%, insomnio en un 16.15% y conflicto familiar un 41.61%.

Conclusiones

En este estudio, hemos observado que el sexo que mayor consume videojuegos, ordenador y móvil es el sexo masculino, con edades superiores a 13 años, y la mayor problemática observada ha sido confito familiar en los 3 tipos de TICs encuestados, alcanzado más de 40%.

En el uso del ordenados, se puede apreciar los aspectos positivos, usarlos para fines académicos en el 100% de los adolescentes y como aspectos negativos, se observa un consumo de pornografía en el 16% de los casos y la partes más alarmante ha sido un 9.20% de cirberbullng y 8.20% de grooning.

A pesar de todo, los padres de nuestros adolescentes se implican en el control de la red social educando, aconsejando y prohibiendo su mal uso.

El problemas de salud que podemos deducir en el caso del uso del ordenador ha sido físico como dolor muscular y problemas en la visión en más del 25% de los caso, y como problemas psíquicos encontramos aislamiento en el 10.42% e insomnio en el 3.49% de los casos.

El uso del móvil, ha sido una libertad e independencia de nuestros adolescentes, ya que el 50% de los padres controlan la información que sus hijos reciben o envía a otros usuarios, a medida que aumenta la edad existe menos control paternal.

Un dato positivo del uso del móvil es que no hemos encontrado ciberacoso, aunque en cuanto al sexting se observó que un 1.78% practicaron sexting activo y un 18.18% recibieron contenidos eróticos.

Los problemas de salud por el uso del móvil ha sido principalmente psicológicos, como dependencia de estar siempre pendiente al móvil en un 80.52%

En cuanto al los videojuegos se reduce el número de usuarios que lo usan, como aspecto positivo encontramos el uso de juegos activos y de movimiento como la Wii, y educativos, y como aspectos negativo observamos en nuestro adolescentes, sedentarismo y frustración.

El problema de salud más notorio ha sido dolor de la visión en más del 40% de los casos, seguido de dolor muscular e insomnio con un 16.15% en ambos casos.

Para finalizar este trabajo, vemos que las TICs son una herramienta fundamental en nuestro tiempo y el buen uso, depende de la educación, aprendizaje y recomendación que les demos, tanto el personal sanitario como los educadores y familiares, y aún así el adolescente, utilizará las TICs, según sea sus necesidades.

Bibliografía

Bacigalupe, G., & Lambe, S. (2011). Virtualizing intimacy: Information communication technologies and transnational families in therapy. *Family Process, 50*(1), 12-26.

Cánovas, G. García de Pablo, A. Oliaga San Atilano, A y Aboy Ferrer, I. (2014). El Estudio: "Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones. *PROTEGELES, dependiente del Safer Internet Programme de la Comisión Europea Edición: Enero de 2014,* disponible en http://www.diainternetsegura.es/descargas/estudio_movil_smartphones_tablets_v2c.pdf

Carrión Gordón H. (2014). Redes sociales: ¿ambiente apto para menores? Centro de investigación para la sociedad de la información. IMAGINAR. Quito.. Disponible en http://www. imaginar.org/docs/A_redes_sociales_menores.pdf

Estévez , A. , Villardón , L. , Calvete , E. , Padilla , C. P., y Orue , I. (2010) . Las víctimas adolescentes de " cyberbullying " . *La psicología del comportamiento,* 18 (1) , 73-89

Horst, H. A. (2010). Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media). *Cambridge, London: The MIT Press. pp* 149-194

Informe ditrendia (2015). Mobile en España y en el Mundo 2015. Disponible en: http://www.ditrendia.es/wp-content/uploads/2015/07/Ditrendia-Informe-Mobile-en-Espa%C3%B1a-y-en-el-Mundo-2015.pdf

Instituto nacional de estadísticas 2014 [consultado 16/4/2016] disponible en: http://www.ine.es/prensa/np864.pdf

Labrador, F. J. y Villadangos, S. (2009). Adicción a nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes. *Pirámide* (pp. 45-75).

Ochaita, E, Espinosa, Mª. A., Gutierrez, H. (2011). Las necesidades adolescentes y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En: Adolescentes digitales. *Revista de estudios de juventud. Injuve,* 92, 87- 110. Disponible en http://www.injuve.es/contenidos.item.action?id= 480136891

Oliva, A., Parra, Á., Sánchez-Queija, I. y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología, 23*(1), 49-56**.**

Pablo Pérez San-José, P. De la Fuente Rodríguez, S y García Pérez, L.(2011). Estudio sobre seguridad y privacidad en el uso de los servicios móviles por los menores españoles. *elaborado por INTECO*P 1-153. Disponible en: http://www.pantallasamigas.net/pdf/estudio_sobre_seguridad_y_privacidad_en_el_uso_de_los_servicios_moviles_por_los_menores_espanoles.pdf

Redacción, (2014). Los riesgos del uso excesivo de las nuevas tecnologías. *ABC familias* http://www.abc.es/familia-vida-sana/20140818/abci-problemas-salud-tecnologias-201407011823.html

Tejeiro Salguero, R. Pelegrina del Río, M y Gómez Vallecillo. J.L. (2009). *Efectos psicosociales de los videojuegos Comunicación,* 7(1), 235-250

CAPÍTULO 65

LAS TIC COMO DETERMINANTES DEL ENVEJECIMIENTO ACTIVO

José Manuel Aguilar Parra; Juan Miguel Fernández Campoy; Remedios López Liria; Ana Manzano León; David Padilla Góngora

University of Almería,
jmaguilar@ual.es

Introducción

Es evidente que estamos inmersos en un cambio continuo en el que la presencia de las TIC es condición indispensable para que se produzca un desarrollo adecuado de la persona mayor en la sociedad, de forma contraria, la persona mayor queda excluida por la brecha digital. Las Tic se están convirtiendo en una excelente herramienta para contribuir al desarrollo de un envejecimiento activo adecuado.

La investigación y las estadísticas muestran que las competencias digitales sobre Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) entre las personas mayores están en constante aumento, pero no al mismo ritmo que las generaciones más jóvenes (Esteller y Escuder, 2012). Castells (2006) afirma que los principales usuarios de herramientas TIC son los adolescentes y los adultos jóvenes. Han incorporado la tecnología a su vida diaria, no sólo como una herramienta de trabajo, sino también como un medio de interacción, de ocio, etc. Aceptan e incorporan las nuevas posibilidades de las TIC tan pronto como aparecen, gracias a su sentimiento de pertenencia a la red. Sin embargo, las personas mayores utilizan la red, sobre todo como una herramienta básica de comunicación (correo electrónico), para obtener información (leer noticias y búsqueda de información) y otros servicios (banca electrónica). En la mayoría de los casos, estas funciones son suficientes para sus fines, ya que sólo quieren comunicarse con amigos y familiares a través de correo electrónico o servicios de mensajería y consultar a ciertos sitios web para obtener información (Chadwick, Tedesco y Tullis, 2004).

Las TIC pueden ser un elemento determinante del envejecimiento activo de una persona mayor. Esteller, Escuder y Traver (2009) muestran que el significado de "activo/a" está directamente relacionado con el uso que les dé a herramientas TIC como el ordenador, el teléfono móvil, cámara,

internet, etc., no sólo a su uso instrumental, también refleja la capacidad de ser consciente de la realidad y su capacidad de actuar e influir en la red.
Con estos recursos se pueden eliminar las barreras y abrir nuevos caminos de dimensión lúdica, prá ctica, creativa, productiva y de aprendizaje.

Tabla 1: *Diferencias entre el aprendizaje de competencias digitales entre las personas mayores y los adolescentes o jóvenes adultos*

Adolescentes/Jóvenes adultos	**Personas mayores**
Propensos a comprender la funcionalidad de un dispositivo o servicio a la perfección.	Propensos a preocuparse por las particularidades de cada dispositivo que utilizan. No se produce un dominio instrumental.
Extrapolan conocimientos para facilitar el aprendizaje del uso de otras herramientas TIC.	Encuentran algunos dispositivos enormemente contrarios a su intuición (Por ejemplo, que la mayoría de teléfonos móviles se encienden, manteniendo pulsada la tecla "Off").
Tratan de conocer y aprender a utilizar todos los dispositivos posibles, tratando siempre de estar actualizados.	Si aprenden a utilizar un dispositivo, tratan de utilizar ese dispositivo todo el tiempo posible. El estado del dispositivo significa poco o nada para ellos.
Tienen menos inhibiciones sobre el comportamiento exploratorio. Aunque estén seguros que el dispositivo puede dañarse, consideran que la mayoría de datos son recuperables.	Tienen más inhibiciones sobre el comportamiento exploratorio debido a la preocupación sobre el costo de los servicios.

Elaboración propia a partir de Taylor (2016).

En los últimos años se ha producido un considerable interés en explorar maneras de promover el envejecimiento activo con éxito, la esperanza de vida saludable y una buena calidad de vida en la vejez. Las propias personas mayores, por supuesto, quieren vivir esta etapa de una manera saludable y activa; y los gobiernos quieren que lo hagan con el fin de frenar los crecientes costos de la salud y promover la continuidad del empleo para reducir el coste de las pensiones estatales (Gilhooly, Gilhooly y Jones, 2010).

La Comisión Europea (2007) realizó un plan de acción sobre Tecnologías de la Información y Comunicación y envejecimiento, donde señalan que las TIC pueden ayudar a las personas mayores a mejorar su calidad de vida, permiten reducir considerablemente el gasto sanitario y en servicios sociales, y permite fomentar la creación de una base industrial informática en Europa. Este tipo de iniciativas hacen que las TIC cada vez permitan a más personas mayores permanecer activas y

productivas durante más tiempo, continuar participando en la sociedad de manera más accesible y disfrutar de una calidad de vida por más tiempo.

Desarrollo

Barrera, Pinto y Sánchez (2007) consideran que el gasto sanitario se reduce y la calidad de vida aumenta con el uso de TIC, ya que la describen como una herramienta para proporcionar apoyo social, crear redes de apoyo y proporcionar un sistema de comunicación con un mejor seguimiento, integrado a través de conexiones y soporte en línea, lo que facilita las interacciones permanentes entre la persona mayor con o sin enfermedad crónica, sus cuidadores y los sistemas de salud. De Hert y Gutwirth (2006) señalan algunas herramientas de tecnología de asistencia que ya se están utilizando por y para las personas mayores como son: computación afectiva, asistencia de la memoria, robótica, inteligencia artificial, sensores, formación TIC para el desarrollo físico y cognitivo, interacción cerebro-ordenador, sistemas de navegación, informática sanitaria, interacción con dispositivos (usuarios virtual y artefactos virtuales), redes sociales, traductores de idiomas, comunidades virtuales de aprendizaje y comunidades y videojuegos online.

Las tecnologías de la información y la comunicación permiten la recolección, sistematización y difusión de información con el fin de promover el autoconocimiento, el aprendizaje y habilidades en las personas mayores (Struk y Moss, 2009), lo que disminuye las barreras de accesibilidad y mejora su calidad de vida (Weiner, Cudney y Winters, 2005). Otras investigaciones como la de Chaparro y Barrera (2013) muestran que, a pesar de existir esta tecnología y sus posibilidades para mejorar la calidad de vida de las personas mayores, aún no se han utilizado de manera suficientemente sistemática, ni se realiza suficiente formación para la alfabetización digital no sólo instrumental, si no para la participación a través de las TIC.

A pesar de conocer las ventajas que las TIC pueden ofrecer al envejecimiento activo de las personas mayores, tenemos que tener en cuenta que existe una gran brecha digital en el colectivo, lo que impide su acceso y participación en la sociedad de la información en la que nos vemos inmersos. En Europa, la brecha digital está principalmente relacionada con la edad. El 38% de la ciudadanía europea son usuarios regulares de Internet, pero sólo el 8% de las personas mayores de 65 años son usuarios regulares (Comisión Europea, 2005, citado por Mordini, Wright, De Hert, Thestrup, 2009).

Rodríguez (2006) afirma que se pueden identificar las variables de la brecha digital. La brecha digital se determina por:

- La tecnología disponible, es decir la infraestructura en servicios y la apropiación de la tecnología como resultado de la disponibilidad de recursos financieros
- La apropiación social de la TIC como resultado de su utilidad o valor social
- La capacidad de las personas para beneficiarse de la TIC, habilidades y aptitudes desarrolladas por los procesos educativos formales e informales
- Las condiciones de desarrollo económico de las comunidades
- La distribución geográfica de las comunidades
- Las características demográficas de la población.

Según Silva, Tura, Moreira, Rodríguez, y Marques (2012), la calidad de vida de las personas mayores puede ser entendida como el mantenimiento de la salud en todos los aspectos de la vida humana: físico, social, psicológico y espiritual. La investigación sobre el uso de las TIC (Uso de redes sociales, competencias digitales, etc.) y su importancia para la vida de la persona mayor se ha estado realizando desde los últimos años, concluyendo que la reducción de la brecha digital permite un mayor envejecimiento activo y consecuentemente una mayor calidad de vida.

Oliveira y Queiroz (20012) estudiaron las redes sociales virtuales en personas mayores, y observaron que esas redes a menudo actuaban como una segunda familia, donde las personas mayores ocupaban su tiempo libre y establecían vínculos emocionales entre ellos. Estos grupos actuaban como espacios de escucha y participación, donde las personas mayores se sentían valoradas, evitando la sensación de aislamiento, reduciendo la depresión y aumentando la autoestima. Sundar, Oeldorf, Nussbaum y Behr (2011) consideran muy positivas las redes sociales virtuales ya que permiten a las personas mayores tener un gran número de diferentes tipos de relaciones, y estos lazos sociales tienen a aliviar la depresión, aumentar la satisfacción social y estimular el interés en las actividades diarias, especialmente en el caso de las personas mayores que han visto limitada su movilidad debido a problemas de salud o cuestiones de seguridad en las ciudades. De esta manera las personas mayores no sólo reciben noticias de sus amigos y familiares, sino también pueden verlos y escucharlos, haciendo que se sientan parte de la comunidad. Agudo, Fombona y Pascual (2013) recogen en su estudio que las Tic son oportunidades para la interacción social (Alonso, 2011); que favorecen la relación intergeneracional (Chase, 2011) que se concretan en la autopercepción de buena salud, la participación en el ocio, la formación de liderazgo y el bienestar (Koopman-Boyden y Reid, 2009). En estas investigaciones se sugería que las políticas públicasdeberían alentar a las personas mayores a usar las nuevas tecnologías para asegurar la continua participación, el aprendizaje y el bienestar a lo largo de los últimos años.

Asimismo, Agudo et al. (2013) señalan que aprender a utilizar las TIC, desde el uso del teclado, ratón, procesador de textos, acceso aInternet, hasta la fotografía o el video digital entre aplicaciones, implica estar en un espacio enriquecido y en un ambiente rico en estímulos, lo que supone una rica actividad intelectual, contacto social y mejora de la autoestima.

Pavón y Castellanos (2000, citado en Agudo et al, 2013) señalan que las TIC van encaminadas al apoyo global de las personas en general y a los mayores en particular, presentando los siguientes beneficios:

• Propician el acceso a la Sociedad de la Información y del Conocimiento.
• Favorecen la concentración y la atención.
• Desarrollan un aprendizaje ininterrumpido.
• Mejoran la comunicación.
• Facilitan la participación social.
• Estimulan la memoria y creatividad

Conclusiones

El envejecimiento es un desarrollo natural de la vida y depende de las condiciones ambientales y las características socioculturales de vida de personas mayores. Hoy en día las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han contribuido a la difusión de conocimiento a través de varios medios y herramientas digitales. Estas herramientas permiten no sólo la investigación sino también puede proporcionar las condiciones para que el conocimiento sea compartido y socializado. Por lo tanto, estas tecnologías pueden ayudar a las personas mayores a reducir el aislamiento y la soledad, lo que aumenta sus posibilidades de mantenerse en contacto con amigos y familiares, incluyendo sus relaciones sociales a través del uso de las redes sociales como una herramienta para facilitar el envejecimiento activo (Páscoa, 2012).

Para poder utilizar estas herramientas digitales, es necesario realizar programas de alfabetización digital, reduciendo así la brecha digital en el colectivo. La brecha digital no se caracteriza únicamente como una consecuencia de las variables socioeconómicas, también influyen las motivaciones personales, la dinámica social y los elementos culturales (Demunter, 2005). Reducir la brecha digital significaría fortalecer los hilos del tejido social y que la sociedad adquiriera una serie de beneficios como un mejor desarrollo económico, mejoras en la atención médica y unos niveles de inclusión social mejorados. Desde el punto de vista tecnológico, estos cambios pueden fomentar la creación de aplicaciones altamente accesibles, que permitan involucrar y motivar a las

personas a interactuar con las TIC y mejorar su vida personal y sus roles dentro de la familia y la comunidad.

Bibliografía

Agudo, S., Fombona, J. y Pascual, M. A. (2013). Advantages of incorporating ICT in aging. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 12*(2), 131-142.

Barrera L, Pinto N, Sánchez B., (2007). Resarch network Network of Researchers on Caring for Chronic Patient Caregivers. *Aquichan*, 7(2), 199-206

Castells, M. (2006). Informacionalismo, redes y sociedad red: una propuesta teórica. *La sociedad red: una visión global* (pp. 27-75). Alianza Editorial.

Chadwick, A., Tedesco, D., Tullis, T. (2004). Older Adults and Web Usability: is Web Experience the Same as Web Expertise? *Extended Abstracts of the 2004 Conference on Human Factors and Computing Systems*, pp. 1391-1394. Vienna, Austria.

Chaparro, L. y Barrera, L. (2013). ICT as a Social Support Mechanism for Family Caregivers of People with Chronic Illness: A Case Study. *Aquichan, 13*(1), 27-40.

Comisión Europea (2007) *Ageing well in the Information Society. An Initiative. Action Plan on Information and Communication Technologies and Ageing*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.

Crovi, D. (2004). Sociedad de la información y el conocimiento: algunos deslindes imprescindibles. *Sociedad de la información y el conocimiento: entre lo falaz y lo posible.* Buenos Aires: La Crujía.

De Hert, P. y Gutwirth, S. (2006). *Privacy, data protection and law enforcement: Opacity of the individual and transparency of power*. In E. Claes, A. Duff, & S. Gutwirth (Eds.), Privacy and the criminal law. Antwerpen, Oxford: Intersentia.

Esteller, R. y Escuder, P. (2012). Non-practical ICT courses for seniors for a comprehensive involvement to provide a global understanding of the Knowledge. Society. *Social and Behavioral Sciences, 46*, 2356 – 2361.

Esteller, R., Escuder P. & Traver J. (2009). Methodological proposal for an ICT activation among senior learners. *International Conference on Education and New Learning Technologies(EDULEARN09)*", Barcelona. Proceedings CD; ISBN 978-84-612-9802-0. International Association of Technology, Education and Development. Barcelona, Spain.

Mordini, E., Wright, D., De Hert, P. y Thestrup, J. (2009). Senior citizens and the ethics of e-inclusión. *Ethics and Information Technology, 11*(3), 203-220.

Oliveira, M. y Queiroz, M. (2012). The "look" about elder participation in coexistence groups: contributing to the improvement of quality of life? *Journal Portal Disclosure, 19*. Disponible en: http://www.portaldoenvelhecimento.org.br/revista/index.php.

Páscoa, G.M.G. (2012). *The contribution of the social web - Facebook social network - to promote active aging: study case in USALBI*, [online], Dissertation of the Institute of Social and

Political Sciences, Technical University of Lisbon. Disponible en : http://hdl.handle.net/10400.5/4427.

Rodríguez, A. (2006). *La brecha digital y sus determinantes*. México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

Silva, L., Silva, A., Tura, L., Moreira, M., Rodríguez, R. y Marques, M. (2012). Social representations of the quality of life for seniors, *Journal Gaúcha of Nursing. 33*(1), 109-15. Disponible en: http://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/24321.

Struk, C., Moss, J. (2009). Focus on Technology: What Can You Do to Move the Vision Forward? *Computers Informatics Nursing*, *27*(3), 192-194.

Sundar,S., Oeldorf, A., Nussbaum, J. y Behr, R. (2011). *Retirees on Facebook: can online social networking enhance their health and wellness?*. Proceedings of the 2011 annual conference extended abstracts on Human factors in computing systems (CHI EA '11). ACM, New York, NY, USA, 2287-2292. Disponible en: http://doi.acm.org/10.1145/1979742.1979931.

Taylor, J. (2016). *Digital Technologies and Cognitive Development or Can our theories of learning help us understand what people are doing when they learn through interaction with networked, integrated, interactive digital technologies?* Institute of Educational Technology. The Open University, UK.

Weiner C, Cudney S, Winters C. (2005) Social Support in Cyberspace. The next Generation. *Computers Informatics Nursing*, *23*(1), 7- 15

CAPÍTULO 66

USO DEL E-LEARNING E ILUSTRACIONES MÉDICAS EN LA TOMA DE DECISIONES COMPARTIDAS EN ATENCIÓN PRIMARIA

Marta Cuní Munné[1], Jordi Grau i Bartomeu[1], Isabel Plaza Espuña[2], Manuela Hidalgo Ortiz[1], Sonia Alcaraz Puertas[3] , Violeta Antonio Arqués[1] , Natalia Pérez Escalante[1] , Carla Nasarre Codes[1] , Lucía Arias Alonso[1], María Teresa Fuertes Rodriguez [1]

[1] Centro de Atención Primaria Raval Sud.
[2] Unidad de Evaluación, Sistemas de Información y Calidad.
[3] Hospital Vall d'Hebron.
[1-3] Ámbito de Atención Primaria Barcelona ciudad y red hospitalaria. Institut Català de la Salut.

Introducción

La digitalización de la historia clínica ha supuesto un nuevo paradigma en la consulta de atención primaria puesto que permite y optimiza la continuidad asistencial. En primer lugar la interacción con distintos profesionales mediante las consultas virtuales de soporte desde la atención especializada permite una gran accesibilidad a la información, sincrónica a la visita, que ofrece una visión más integral del paciente. En segundo lugar, las nuevas tecnologías y la era de internet nos ofrecen múltiples fuentes de información, y cada vez son más los usuarios que las consultan. Todas estas herramientas nos ayudan a recabar la evidencia más actualizada y compartir este aprendizaje electrónico (*e-learnig*) con el paciente, con el objetivo de tomar las decisiones más apropiadas.

Hace décadas que se reconoció la importancia de involucrar a los pacientes en la toma de decisiones (McNeil, Weichselbaum & Pauker, 1978), y cada vez se adopta más el modelo de la toma de decisiones compartida (TDC) entre el profesional y el paciente, en el que se valoran todas las opciones, se evalúan ventajas y desventajas de cada una de ellas, así como valores y preferencias del paciente, antes de tomar la decisión consensuada definitiva. Esta participación activa del paciente en el proceso precisa de una buena comunicación y el haber recibido la información previamente de forma comprensible (Wald & Shapiro, 2013. Quaglini et al., 2013). El empoderamiento de los pacientes mediante la información aumenta la calidad de la asistencia y la calidad de vida de los usuarios (Topac & Stoicu-Tivadar, 2011), pero uno de los grandes obstáculos de este proceso es la barrera idiomática debida al lenguaje médico a veces difícil de comprender (Topac & Stoicu-Tivadar, 2013); así como la necesidad de un soporte y acompañamiento por parte

de los profesionales durante la búsqueda de información (Anderson & Klemm, 2008). Existen diversas herramientas útiles para aportar esta información y como soporte en el empoderamiento y la toma de decisiones, entre ellas Internet (Valaitis, 2005), pero también se han desarrollado programas informáticos que incluyen algoritmos, árboles diagnósticos y terapéuticos o formas de comunicación telemática (Topac & Stoicu-Tivadar, 2011. Wald & Shapiro, 2013). No existe evidencia aún de que el entrenamiento de los pacientes en el uso de internet y las herramientas disponibles para obtener información sanitaria suponga una mejora en las condiciones de salud (Car, Lang, Colledge, Ung & Majeed, 2011), ya que la limitación principal es el nivel previo de alfabetización en salud (Palumbo, 2015). En una revisión sistemática (Diviani, Van Den Putte, Giani & Van Weert, 2015) se avaluó la asociación entre la baja alfabetización en salud y la habilidad en evaluar la información on-line, y los resultados indicaron una relación negativa.

En definitiva, para empoderar a los pacientes es necesario ofrecerles la información y las herramientas indicadas, y así facilitar su participación en la toma de decisiones referentes a su salud. Este tipo de visita personalizada requiere algo más de tiempo, pero aumenta la precisión diagnóstica y terapéutica minimizando errores y efectos secundarios (Lenert, Dunlea, Del Fiol & Hall, 2014). La incorporación de las expectativas del paciente aumenta la confianza y la satisfacción del usuario hacia el profesional disminuyendo la iatrogenia y el coste de pruebas, derivaciones y prescripciones innecesarias.

Objetivos

Objetivo principal: Evaluar el uso del e-learning e ilustraciones médicas en la toma de decisiones compartidas en el Centro de Atención Primaria Raval Sud de Barcelona.

Objetivos secundarios:

- Valorar la efectividad en la utilización de imágenes y gráficos para empoderar a la población atendida con objeto de comprender y participar en la toma de decisiones referentes a su salud ("shared decision making").
- Conocer la satisfacción y preferencias de uso del paciente y del profesional.

Metodología

Diseño: Estudio cualitativo fenomenológico.

Ámbito de estudio: Centro de Atención Primaria *Raval Sud* de Barcelona (zona urbana socialmente deprimida, 60% población inmigrada).

Población de estudio: Pacientes atendidos por cualquier motivo (muestreo por bola de nieve) que accedan a participar al estudio previa firma de consentimiento informado.

Recogida de información: Observaciones y entrevistas individuales semiestructuradas a los pacientes y profesionales. Durante la visita se observa la comunicación médico-paciente mediante la utilización del soporte visual electrónico, posteriormente se les realiza la entrevista para conocer su opinión.

Análisis: Las observaciones y entrevistas son grabadas (sólo sonido) con posterior transcripción literal del texto, marcaje de citas, códigos y categorías. El programa informático Atlas.ti analiza el corpus textual, procede al análisis de contenido temático y categorización a posteriori.

Prueba piloto:

El proyecto está en fase de desarrollo, y por tanto aún no disponemos de resultados definitivos. En primer lugar se han seleccionado varias patologías frecuentes en Atención Primaria, que pueden generar dificultades de comprensión o de explicación (por barrera idiomática, pocos conocimientos médicos, etc); pueden presentar varias opciones terapéuticas o son susceptibles de ser protocolizadas. Una vez seleccionadas las patologías, se ha preparado el material y el contenido del *e-learning* (a través de ilustraciones médicas y bases de datos bibliográficos como Up-to-date), de manera que cuando el paciente refiere un motivo de consulta sobre esta patología podemos utilizar esta técnica. Se han seleccionado una serie de patologías, pero cualquier patología atendida que presenta cierta dificultad en el concepto, o presenta actualizaciones de tratamiento es susceptible de ofrecer una visita mediante *e-learning*.

Hemos seleccionado 4 grandes grupos de patologías dónde se puede aplicar el *e-learning*:

1- Patologías agudas sintomáticas difíciles de conceptualizar por el paciente.

2- Patologías agudas de alta prevalencia susceptibles de ser protocolizadas.

3- Patologías agudas con tratamientos que precisan revisión actualizada.

4- Patologías crónicas.

Posteriormente a las pruebas piloto se procederá a la aplicación del *e-learning* a nuestras consultas, con la posterior recogida de información a través de las observaciones y las entrevistas semiestructuradas individuales (ver figura 2).

Impacto potencial esperado: mejorar la comunicación-comprensión del problema de salud mediante ilustraciones médicas, para empoderar a la población atendida y facilitar su participación a la hora de tomar las decisiones.

Aspectos éticos:

Las imágenes que se muestran a continuación cuentan con la autorización expresa por escrito de todos los pacientes participantes.

Todas las visitas realizadas para este estudio reúnen los requisitos siguientes:

- Los pacientes fueron previamente informados sobre los objetivos de este estudio.
- Todos los pacientes aceptaron participar y firmaron un consentimiento informado por escrito (ver figura 1)
- El consentimiento informado incluye una cláusula de cesión de derechos de imagen (autorización a difundir imágenes y cesión a terceros).

Pruebas piloto

e-learning en patologías agudas sintomáticas difíciles de conceptualizar por el paciente: Quiste de Baker; Síndrome vertiginoso; Fractura osteoporótica.

Este grupo incluye patologías frecuentes en la consulta de Atención Primaria, que pueden ser difíciles de explicar por parte del profesional, y de comprender por parte del paciente, ya que suponen conceptos desconocidos o poco conocidos según el nivel de alfabetización en salud de cada usuario. El uso de imágenes permite objetivar la localización y la naturaleza del proceso, comprender las causas y posibles consecuencias, así como las manifestaciones clínicas.

Se han seleccionado algunos ejemplos, pero muchas otras enfermedades se pueden incluir en este apartado. Ejemplos (ver figura 3):

- Quiste de Baker
- Síndrome vertiginoso
- Fractura osteoporótica

Se ha realizado una prueba piloto en una paciente con meralgia parestésica.

1er caso clínico:

- *Características del paciente:* Mujer de 45 años, autóctona, nivel de estudios secundarios. Antecedentes de panhipopituitarismo y obesidad.
- *Motivo de visita:* Disestesias en cara anterolateral del muslo derecho (sic): *"Un hormigueo como si me clavaran agujitas"* (ver figura 4).
- *Objetivo del e-learning:* Conceptualización anatómica, identificación de factores riesgo y consensuar el tratamiento.
- *Material utilizado:* buscador de imágenes de Google, iconografía de la Mayo Foundation©.
- *Método del e-learning:* Valoración del dolor mediante escala visual analógica, explicación mediante imágenes y damos información escrita a través de Wikipedia (ver figura 5).
- *Toma de decisiones compartidas (Shared decision making):* De conformidad con el paciente se decide no dar tratamiento sintomático farmacológico, perder peso y no utilizar ropa ajustada.

Pruebas piloto

e-learning en Patologías agudas de alta prevalencia susceptibles de ser protocolizadas

En este apartado se añaden patologías muy frecuentes en las consultas de Atención Primaria, que suelen seguir un mismo esquema de diagnóstico y tratamiento. El uso del *e-learning* facilitará la progresión de la visita y el manejo de la patología.

En este apartado se añaden patologías como (ver figura 6):

- infecciones urinarias
- gastroenteritis
- faringoamigdalitis

Se ha realizado una prueba piloto con un caso de estreñimiento.

2º Caso clínico:

- *Características del paciente:* hombre de 30 años natural de Bangladesh. Antecedentes de hipertrigliceridemia severa, epigastralgias y dispepsia.
- *Motivo de visita:* demanda de medicación para combatir un estreñimiento pertinaz de meses de evolución y hemorroides (ver figura 7).
- *Objetivo del e-learning*: conceptualización de la fibra y la hidratación diaria, consensuar cambio de hábitos alimentarios.

- *Material utilizado:* buscador de imágenes de Google, recomendaciones de la "Spanish guidelines for hydration" (ver figura 8) .
- *Método del e-learning:* identificación de los hábitos alimentarios actuales mediante encuesta (monodieta diaria de arroz, carne, picante y masala).
- *Decisiones compartidas:* disminuir el consumo de carne y arroz, introducir consumo de vegetales diarios y aumentar la ingesta líquida diaria a 2-3 litros. Pomada antihemorroidal.

Pruebas piloto

e-learning en patologías agudas con tratamientos que precisan revisión actualizada

En este apartado se incluyen patologías frecuentes que presentan actualizaciones recientes o tratamientos que pueden cambiar según las últimas revisiones.

Se han realizado 2 pruebas piloto: enfermedad por Helicobacter pylori y varicela en el adulto.

El abordaje mediante ilustraciones médicas y bases de datos (Up-to-date) permite comprender el proceso y ofrecer un tratamiento consensuado y actualizado.

3º caso clínico:

- *Características del paciente:* Hombre de 34 años. Pakistaní. Antecedentes de TBC tratada 18 meses. Intolerancia vs alergia a los macrólidos.
- *Motivo de visita:* Epigastralgias y dispepsia de larga evolución. Detección en heces de antígeno (CLIA) *Helicobacter pylori* positivo (ver figura 9).
- *Objetivo del e-learning:* Conceptualización de la infección y de la necesidad de tratamiento, actualización del manejo terapéutico por parte del profesional.
- *Material utilizado:* Buscador de imágenes de Google, gráficos istock.com/i Lexx, revista electrónica UpToDate ®© (ver figura 9).
- *Método del e-learning:* Decisión clínica apoyada en una revista electrónica basada en la evidencia.
- *Decisiones compartidas*: Se consensua substituir claritromicina por levofloxacino y establecer 10 días de tratamiento. En caso de no mejoría clínica valorar endoscopia.

4º Caso Clínico:

- *Características del paciente:* Mujer de 54 años autóctona. Antecedentes de Diabetes Mellitus 2 (DM2).

- *Motivo de visita:* Erupción vesiculosa generalizada en *"cielo estrellado"* afectando cuero cabelludo (ver figura 10).
- *Objetivo del e-learning:* Buscar la aquiescencia de la orientación diagnóstica mediante imágenes, explicar etiología, características y consensuar la mejor opción terapéutica para una varicela en adultos.
- *Material utilizado*: Buscador de imágenes de Google, en dermatoweb.Net y la revista electrónica UpToDate ®© (ver figura 10).
- *Método del e-learning:* Diagnóstico por imágenes y decisión clínica apoyada en la evidencia actual.
- *Decisiones compartidas*: se consensua tratamiento antirretroviral.

Pruebas Piloto:

e-learning en Patologías crónicas

En este apartado se incluyen enfermedades crónicas como la Hipertensión arterial, la Diabetes Mellitus o la Insuficiencia cardíaca, que por su cronicidad y complejidad se pueden abordar con soporte *e-learning* para mejorar su comprensión y manejo, adherencia al tratamiento, seguimiento y evitar complicaciones.

Se ha realizado una prueba piloto abordando un caso de lumbalgia crónica.

5º Caso clínico:

- *Características del paciente:* Hombre magrebí de 58 años de profesión vendedor. Antecedentes de espondilosis y lumbalgia crónica.
- *Motivo de visita:* Seguimiento de la lumbalgia (ver figura 11).
- *Objetivo del e-learning:* Ilustrar la importancia de la tonificación de la musculatura erectora y mantenimiento de ejercicios.
- *Material utilizado:* Buscador de imágenes de Google, escuela en movimiento ® y consejos de Salud de la Sociedad Catalana de Medicina Familiar y Comunitaria (CAMFYC) escritos en lengua árabe (ver figura 11).
- *Método del e-learning:* Diagnóstico por imágenes de la musculatura, las apófisis y la distribución neurológica espinal.
- *Decisiones compartidas:* Fisioterapia inicialmente en el centro y posteriormente en casa.

Resultados esperados

Tras la realización de las pruebas piloto hemos observado que el uso de material de soporte visual facilita la comprensión del problema de salud y empodera a la población en cuanto al conocimiento sobre su cuerpo y la enfermedad en cuestión. Además facilita la comunicación médico-paciente y enriquece a nivel personal tanto al profesional como al usuario, ya que genera mayor confianza y sitúa al mismo nivel a ambas personas. Esta confianza se traduce en una mayor satisfacción, y el paciente está más informado para poder participar en la toma de decisiones que le afectan.

La consulta de bases de datos como Up-to-date permite como profesional estar actualizado, y conocer los últimos avances en el abordaje de las enfermedades, para poder ofrecer al paciente un mejor tratamiento para su dolencia. Se le añade que el paciente comprende, confía y participa en el proceso, y le da seguridad y mayor certeza a la hora de seguir el tratamiento prescrito seleccionado.

En cuanto a las limitaciones del estudio, en primer lugar nos podemos encontrar la barrera idiomática, y aunque las imágenes puedan facilitar la comunicación, es necesario un mínimo intercambio de información para acabar de comprender el proceso. En segundo lugar, esta visita digitalizada supone una mayor inversión de tiempo durante la consulta, y en función de la presión asistencial y la gestión del tiempo, en ocasiones no será posible realizar una visita con *e-learning* tan completa como sería deseado.

Hay que tener en cuenta que es posible que no todos los pacientes quieran participar en la toma de decisiones compartidas, ya sea por falta de costumbre o falta de confianza en el proceso y en sí mismos. Pero no por este motivo debemos dejar de promover el uso de estas nuevas metodologías durante la práctica clínica diaria, si no al contrario, dar a conocer este tipo de soporte para que tanto profesionales como usuarios descubran poco a poco sus beneficios.

Bibliografía

Anderson, A.S., Klemm, PClin. (2008). The Internet: friend or foe when providing patient education?. *J Oncol Nurs*, 12(1):55-63. doi: 10.1188/08.CJON.55-63.

Car, J., Lang, B., Colledge, A., Ung, C., Majeed, A., (2011). Interventions for enhancing consumers online health literacy. *Cochrane Database Syst Rev.* 15(6):CD007092. doi: 10.1002/14651858.CD007092.pub2.

Diviani, N., Van den Putte, B., Giani, S., Van Weert, J.C. (2015). Low health literacy and evaluation of online health information: a systematic review of the literature. *J Med Internet Res.* 7, 17(5):e112. doi: 10.2196/jmir.4018.

Lenert, L., Dunlea, R., Del Fiol, G., Hall, L.K. (2014). A model to support shared decision making in electronic Health records systems. *Med Decis Making.* 34(8); 987-95. doi: 10.1177/0272989X14550102. Epub 2014 Sep 15.

McNeil, B.J., Weichselbaum, R., Pauker, S.G. (1978). Fallacy of the five-year survival in lung cancer. *N Engl J Med.* 21, 299(25):1397-401.

Palumbo R. (2015). Discussing the Effects of Poor Health Literacy on Patients Facing HIV: A Narrative Literature *Review. Int J Health Policy Manag.* 13; 4(7):417-30. doi: 10.15171/ijhpm.2015.95.

Quaglini, S., Shahar, Y., Peleg, M., Miksch, S., Napolitano, C., Rigla, M., Pallàs, A., Parimbelli, E., Sacchi, L. (2013). Supporting shared decision making within the MobiGuide project. *AMIA Annu Symp Proc.* 16:1175-84. eCollection 2013.

Topac, V., Stoicu-Tivadar, V. (2011). Patient empowerment by increasing information accessibility in a telecare system. Stud Health Technol Inform.169:681-5.

Topac V, Stoicu-Tivadar V. (2013). Patient empowerment by increasing the understanding of medical language for lay users. *Methods Inf Med*.52(5):454-62. doi: 10.3414/ME12-02-0006. Epub 2013 Sep 27.

Valaitis RK. (2005). Computers and the internet: tools for youth empowerment. *J Med Internet Res.*Oct 4;7(5):e51.

Wald JS, Shapiro M. (2013). Personalized health care and health information technology policy: an exploratory analysis. *Stud Health Technol Inform.*192:622-6.

CONSENTIMENT INFORMAT I CESSIÓ DE DRETS DE VEU I D'IMATGE

Benvolgut/da

Som un grup de professionals de l'Institut Català de la Salut que estem fent un estudi d'investigació qualitativa sobre *Sistemes de suport clínic a l'Atenció primària: utilització del e-learning i d'il·lustracions mèdiques a la presa de decisions compartides.*

Títol del Projecte: ***Sistemes de suport clínic a l'Atenció primària: utilització del e-learning i d'il•lustracions mèdiques a la presa de decisions compartides.***

Investigador Principal: **Marta Cuní Munné.**

Centre: **Equip d'Atenció Primària Raval Sud. Centre d'Atenció Drassanes.**

Mail de contacte: **mcunimunne@gmail.com**

Per aquesta raó, us demanem l'autorització per participar en aquest estudi. Així mateix, també us demanem si teniu l'amabilitat d'autoritzar-nos a gravar la vostra veu i imatge amb la finalitat de poder fer difusió de la mateixes part del nostre grup investigador i a través de terceres persones dins de Congressos i publicacions mèdiques.

Moltes gràcies per la vostra col.laboració

CESSIÓ DE DRETS DE VEU I D'IMATGE

Nom i Cognoms: **DNI:**

Confirmo que he entès la informació rebuda i estic d'acord a participar en aquest estudi.

Autoritzo al grup investigador perquè pugui gravar la meva veu i la meva imatge i a fer difusió posteriorment de les mateixes en publicacions i congressos mèdics.

Signatura: **Lloc i data:**

Figura 1. Modelo de consentimiento informado para los pacientes participantes en el estudio.

ENTREVISTA AL PROFESIONAL SANITARIO:

Preguntas abiertas (estudio cualitativo): preguntas largas que se grabaran y posteriormente se transcribirán en un word para analizar (marcaje de citas, códigos y categorías).

Datos identificativos:

- fecha de la entrevista
- lugar de la entrevista
- hora de inicio y hora de fin
- edad
- sexo
- ocupación
- experiencia profesional, cuanto tiempo treballa al barrio
- BREVE descripción de la población atendida

Temas a tratar:

- dificultades en la consulta (lengua, comunicación, poder adquisitivo…)
- especificidades de la comunicación médico-paciente: dificultades…
- uso del ordenador como fuente de información para el paciente
- utilidad del soporte visual en la comunicación y comprensión del problema
- opinión de la utilidad para el paciente de les herramientas visuales.
- Propuestas

Observaciones del lenguaje NO VERBAL:

Posteriormente a la entrevista breve descripción del comportamiento del entrevistado según nuestra intuición (por ejemplo, está nervioso, tiene prisa, no responde con sinceridad, no le gustan las preguntas….).

Figura 2: Modelos de entrevistas individuales semiestructuradas

ENTREVISTA AL PACIENTE:

Preguntas abiertas (estudio cualitativo): preguntas largas que se grabaran y posteriormente se transcribirán en un word para analizar (marcaje de citas, códigos y categorías).

Datos identificativos:

- Iniciales del paciente: primera letra del nombre y primera letra del apellido (datos anónimos).
- fecha de la entrevista
- lugar de la entrevista
- hora de inicio y hora de fin
- edad
- sexo
- nacionalidad
- lengua materna
- estudios
- conocimiento de otras lenguas
- ocupación

Preguntas abiertas:

Bienvenido señor/señora: Acaba de realizar una visita médica con el médico en la que le ha explicado una serie de aspectos referentes a su enfermedad. Nos gustaría conocer su opinión referente a los aspectos de la visita sobre la comunicación y comprensión de los temas tratados:

1. ¿Ha entendido lo que le ha explicado el médico durante la visita? Sí / No ¿Por qué?.....
2. ¿Ha tenido dudas? Sí / No ¿Por qué?.....
3. ¿Cree que la comunicación con el profesional ha sido adecuada? Sí / No. ¿Por qué?.....
4. ¿Qué aspectos de la comunicación con su médico le gustaría mejorar?
5. ¿Respeto a la utilización de imágenes/algoritmos a través de la pantalla, le ha gustado? Sí / No ¿Por qué?.....
6. ¿Globalmente, con la visita que acaba de hacer, está satisfecho? ¿Por qué?
7. ¿Prefiere esta visita a las anteriores? ¿Por qué?
8. ¿Finalmente, tiene alguna sugerencia final?

Gracias por su participación.



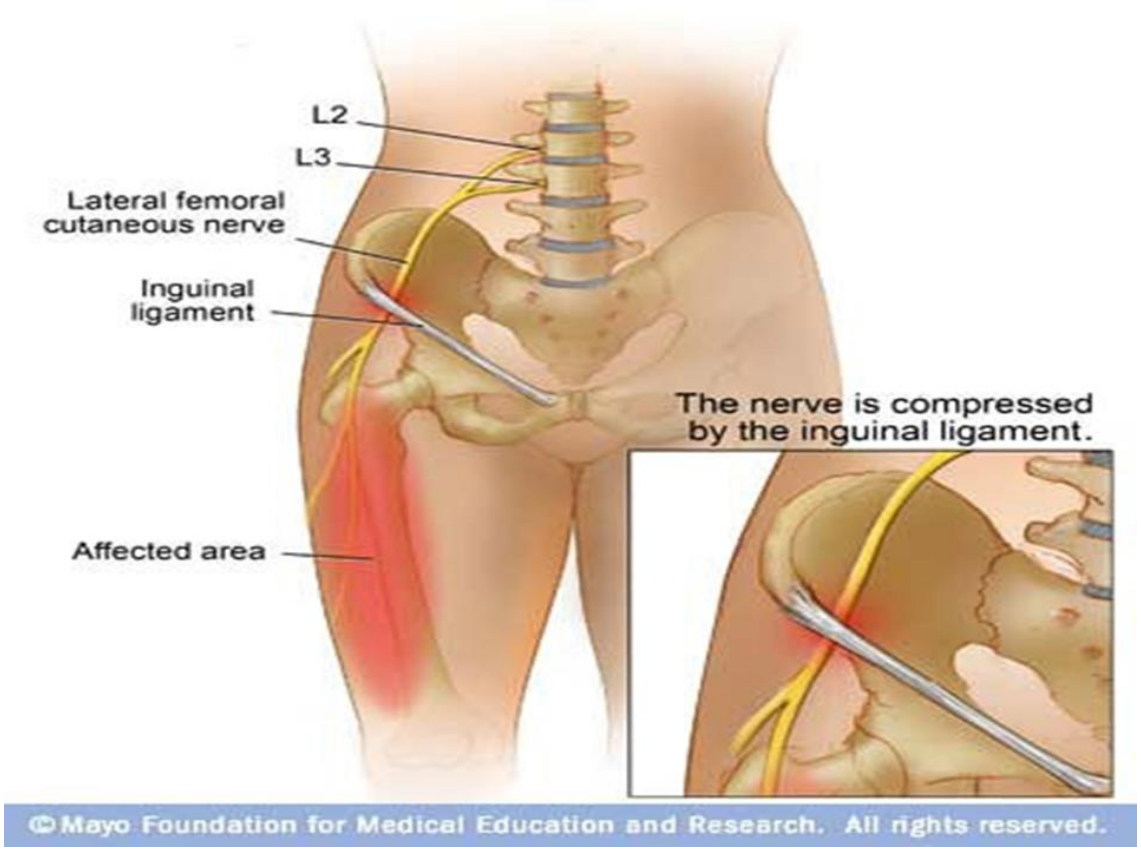
Figura 3. Ejemplos de patologías sintomáticas difíciles de conceptualizar.



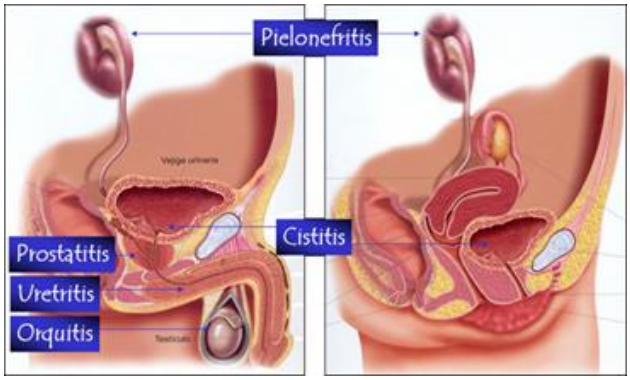
Figura 4. Paciente atendida y fotografía durante la visita



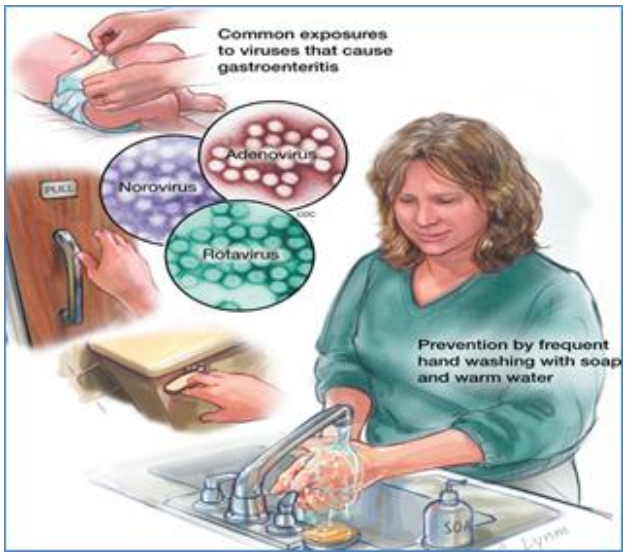
Figura 5: Ilustraciones médicas utilizadas y bases de datos.




Meralgia parestésica - Wikipe
Alarma Agressió
Alarma Sanitària
Jordi
https://es.wikipedia.org/wiki/Meralgia_parestésica
Aplicaciones
Bookmarks
CSB - Consorci Sanitar...
Diputació de Barcelona
Importado de Internet...
Nueva pestaña
Exposició Universal de...
Crear una cuenta
Acceder
Artículo
Discusión
Leer
Editar
Ver historial
Buscar
WIKIPEDIA
La enciclopedia libre
Portada
Portal de la comunidad
Actualidad
Cambios recientes
Páginas nuevas
Página aleatoria
Ayuda
Donaciones
Notificar un error
Imprimir/exportar
Crear un libro
Descargar como PDF
Versión para imprimir
Herramientas
Lo que enlaza aquí
Cambios en enlazadas
Subir archivo
Páginas especiales
Enlace permanente
Información de la página
Elemento de Wikidata
Citar esta página
En otros idiomas
Meralgia parestésica
La Meralgia parestésica consiste en una sensación de adormecimiento, parestesias y dolor en el área de distribución del nervio.[1] En general, hay hiperestesia o disestesia en el área correspondiente, y a veces zonas de anestesia. No existen trastornos motores, ni alteraciones de los reflejos osteotendinosos. Los síntomas pueden empeorar si el paciente se mantiene de pie o camina durante periodos prolongados, aunque, en ocasiones, cuando es obeso, la posición de sentado es la que mayor dolor ocasiona. Los factores que contribuyen a este cuadro son el embarazo, la obesidad y la diabetes mellitus. Excepcionalmente la meralgia puede ser bilateral.[2]
Índice [ocultar]
1 Lesión del femorocutáneo
2 Signos y síntomas
3 Riesgos
4 Véase también
5 Referencias y Notas de pie
6 Enlaces externos
Lesión del femorocutáneo [editar]
La meralgia parestésica es una disfunción del nervio femorocutáneo, que nace de las raices L2 y L3, también llamado nervio cutáneo femoral lateral. El nervio sigue un trayecto oblicuo hacia la espina iliaca anterosuperior y luego pasa en la profundidad del ligamento inguinal hacia
Meralgia parestésica
Inervación del Nervio cutáneo lateral del muslo (zona sombreada) en pierna derecha.
Clasificación y recursos externos
CIE-10 G57.1
CIE-9 355.1
DiseasesDB 31968
eMedicine neuro/590 orthoped/416, pmr/76
Aviso médico
[editar datos en Wikidata]



Infecciones de orina



Gastroenteritis



Faringoamigdalitis

Figura 6: Ejemplos de patologías agudas de alta prevalencia.



Figura 7: Fotografía durante la visita al paciente.



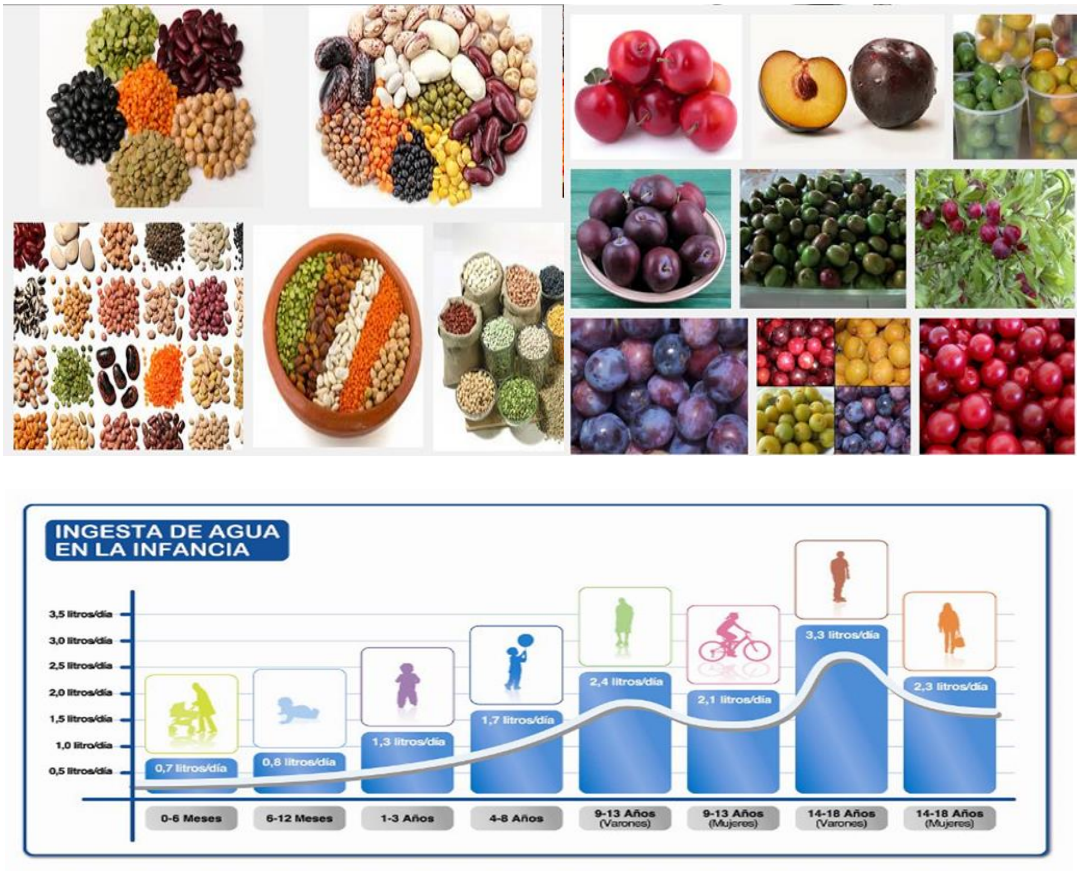


Figura 8: Imágenes utilizadas para explicar la dieta y las necesidades de hidratación diarias



Figura 8: Imágenes utilizadas para explicar la dieta y las necesidades de hidratación diarias

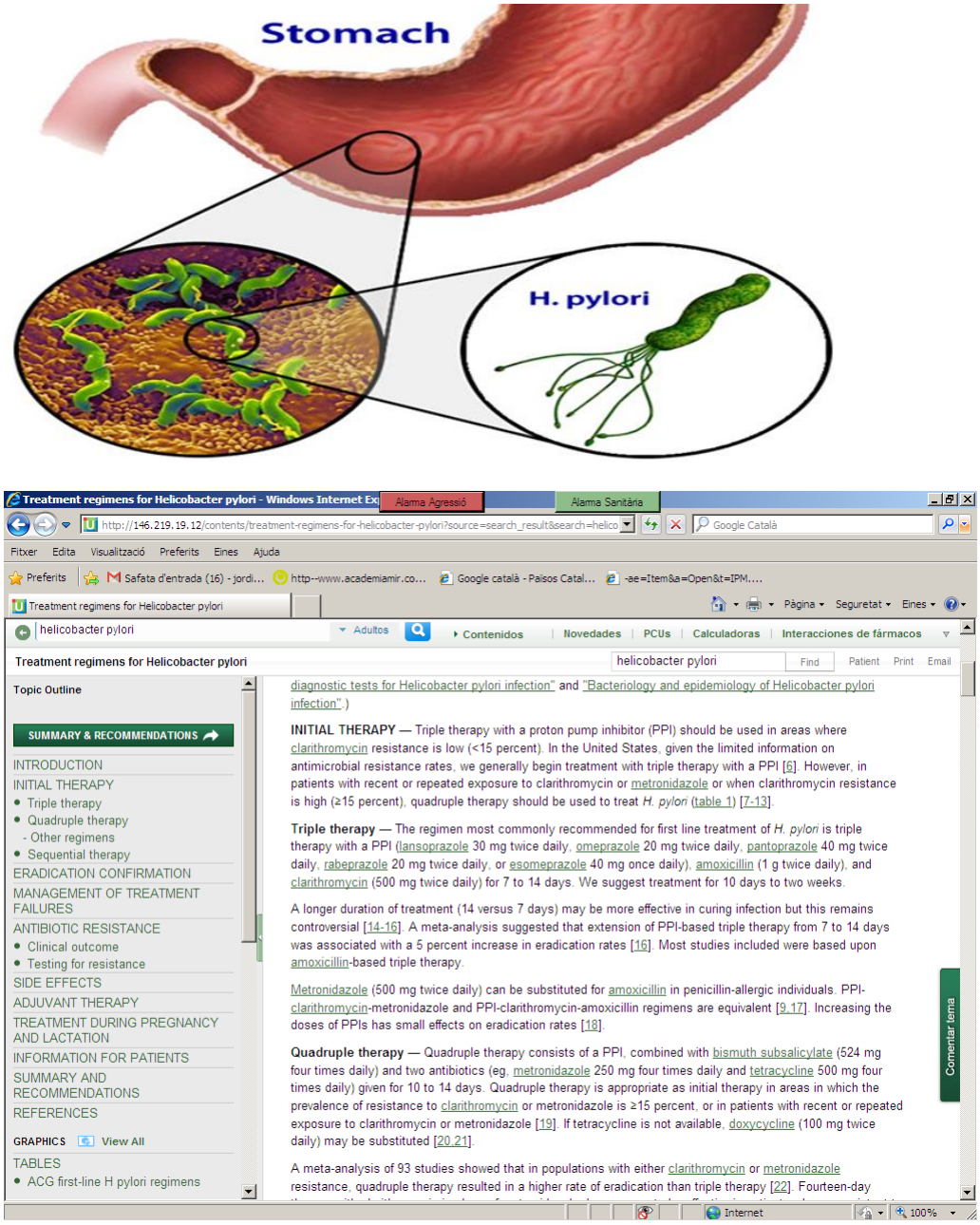


Figura 9: Imágenes de la visita, ilustraciones y bases de datos utilizadas:



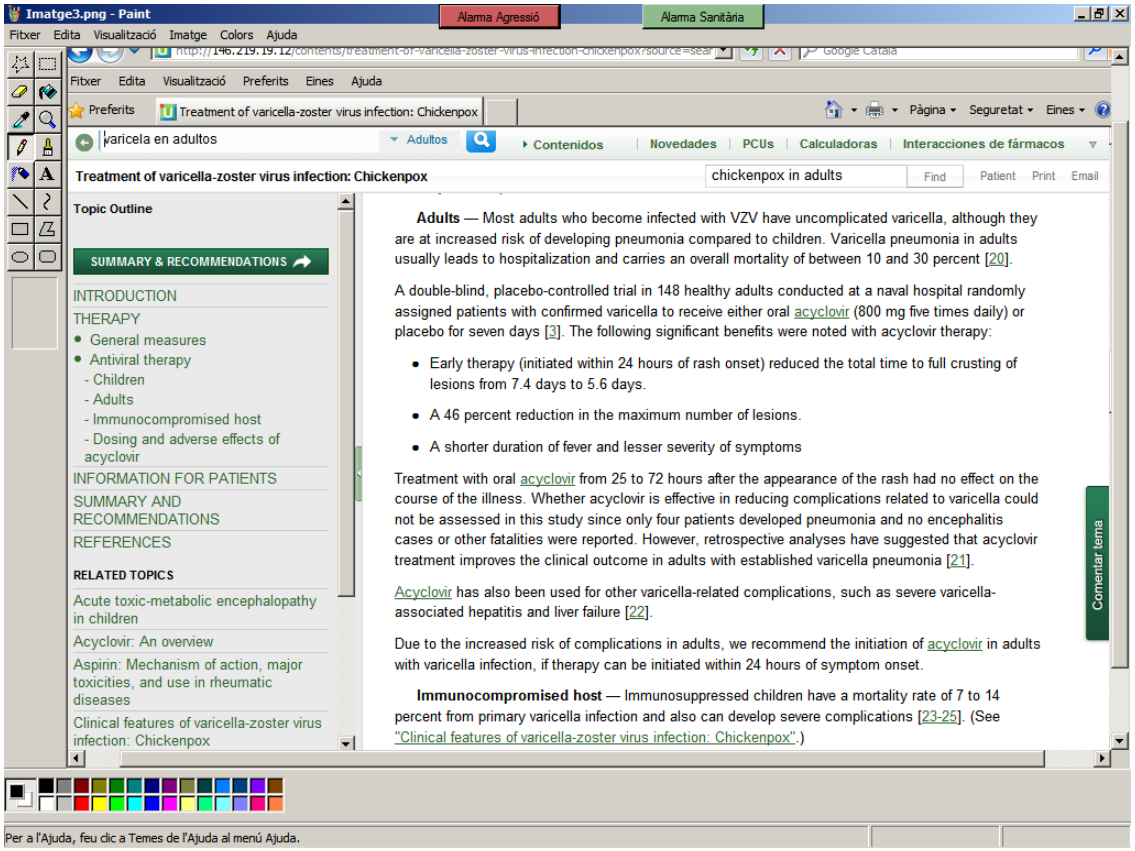
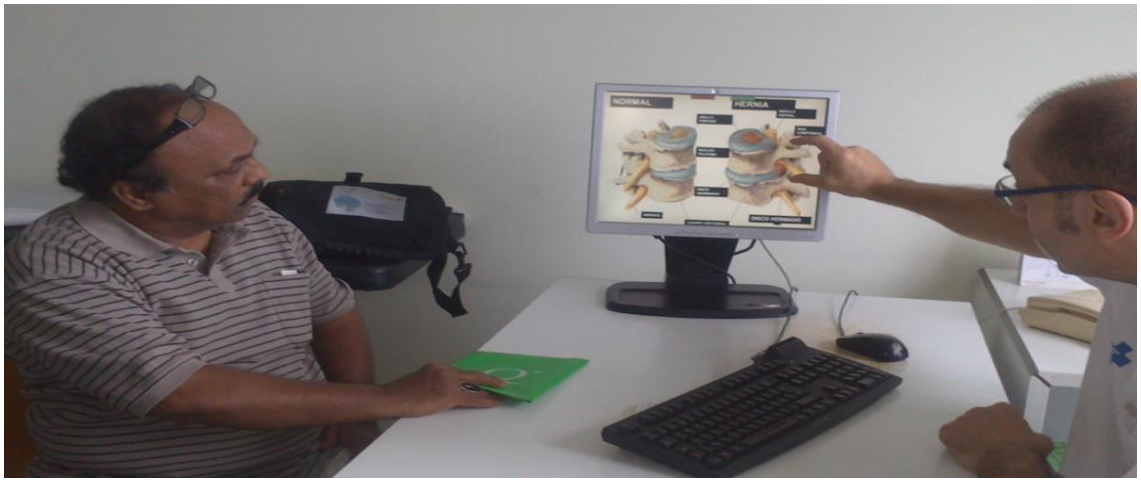
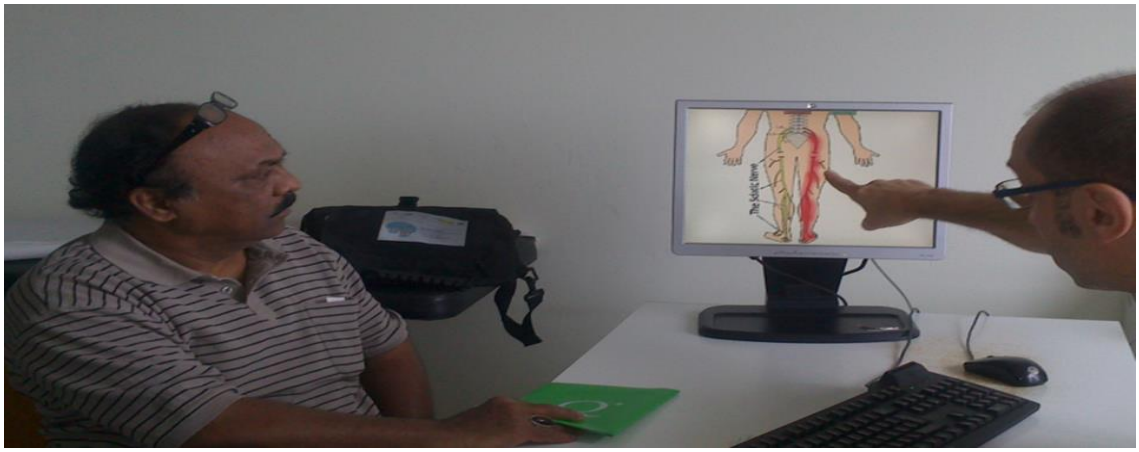


Figura 10: Imágenes de la visita y base de datos consultada:





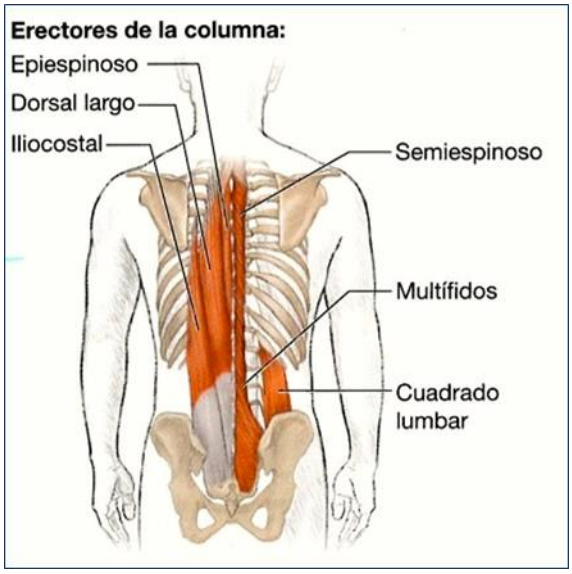




Figura 11: imágenes de la visita y el soporte visual utilizado.

CAPÍTULO 67

INFLUENCIA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LOS SERVICIOS DE SALUD DE ATENCIÓN PRIMARIA

Silvia González Castillo; Raquel *Roldán Roldán*
dipso79@hotmail.com

Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) están revolucionando la sociedad actual y se encuentran presentes en todas las esferas de nuestra vida diaria (Eysenbach, 2008). En este sentido, el ámbito de la salud no ha permanecido indiferente al auge de las TICs, ya que son empleadas en la prestación de servicios médicos, consejerías e, incluso, en la prevención y control de las enfermedades, entre las que se incluyen las infecciosas (García, Navarro, López, y Rodríguez, 2014; Milinovich, Williams, Clements, y Hu, 2014).

De igual modo, la investigación es un fenómeno inherente a la profesión sanitaria y permite al personal la adquisición de nuevos conocimientos (Fernández, 2014; López-Torres, 2005; Nolla, 2006). Los profesionales sanitarios de todas las categorías necesitan mantenerse al día de las novedades científicas, incluido el empleo de nuevas técnicas y medicamentos y, así, poder tratar patologías todavía no resueltas (Monteagudo, 2004).

Además de como herramienta de trabajo, el conocimiento y manejo de las nuevas TICs se ha transformado en un punto de valoración profesional, tanto en la tarea diaria como en la labor de autoformación, tan importante para que los sanitarios se mantengan al día (Choque, 2012; Lupiáñez, Hardey, Torrent, y Ficapal, 2010). Es, por medio de internet, donde los sanitarios encuentran un espacio de información, un medio de comunicación, una herramienta para la adquisición de servicios y, finalmente, un campo de actuación en salud pública (Powell, Darvell, y Gray, 2003; Powell, Lowe, Griffiths, y Thorogood, 2005).

Objetivos

El objetivo de este trabajo ha sido analizar el papel de las TICs en la mejora de los procesos asistenciales y los mecanismos de comunicación en Atención Primaria.

Metodología

Se realizó un estudio analítico de revisión sistemática de la literatura, realizándose una búsqueda de artículos en las bases de datos: MEDLINE, IME, LILACS, Dialnet, PubMed, SciELO, EMBASE, CUIDEN, CINAHL, para los publicados entre el año 2000-2016 y limitándose la búsqueda a los artículos publicados en inglés y español.

Para ello, se emplearon los descriptores MeSH y DeSH: "TICs, procesos asistenciales, Atención Primaria, Internet, redes sociales y salud" para las bases de datos nacionales. En las bases de datos internacionales los descriptores utilizados fueron "ICT, care processes, Primary Care, Internet, social networks and health". Para limitar la búsqueda se utilizó el operador booleano AND. Las fórmulas de búsqueda desarrolladas fueron: [TICs AND redes sociales AND salud], [TICs AND Atención Primaria AND Internet AND salud], [TICs AND procesos asistenciales AND redes sociales AND salud], [procesos asistenciales AND Internet AND redes sociales AND salud] y [process asistenciales AND Atención Primaria AND Internet AND redes sociales] realizándose dichas combinaciones, también, en inglés: [ICT AND social networks AND health] [ICT AND Primary Care AND Internet AND health] [ICT AND care processes AND social networks AND health], [care processes AND Internet AND social networks AND health] and [care processes AND Primary Care AND Internet AND social networks].

Siguiendo estas premisas se obtuvieron un total de 19867 resultados. El principal criterio de inclusión fue que los documentos comprendieran información sobre el objetivo de estudio, seleccionando sólo aquellos que informaran de las TICs en el ámbito de la Atención Primaria, quedando reducido a 211 registros. Como criterios de exclusión se fijaron que las publicaciones no se encontraran a texto completo, que estuvieran duplicadas y fuesen resúmenes de congresos o cartas al director. Con estas premisas, los resultados se simplificaron a 54. Posteriormente, se procedió a la lectura de los artículos completos con el propósito de confirmar que estuvieran relacionados con el objetivo del estudio, quedando seleccionados 24.

Resultados

En las últimas dos décadas, la revolución tecnológica, el despliegue de infraestructuras y su acceso a la sociedad en general han conseguido que una cantidad de personas cada vez mayor se encuentre integrada y conectada mediante las denominadas TICs. Las TICs engloban al conjunto de tecnologías que permiten adquirir, implantar, almacenar, procesar y mostrar la información tanto en

modo de voz como en forma de imágenes (Monteagudo, 2004). A través de ellas, se están produciendo cambios agudos en la organización de la sociedad, la industria, la economía, así como en la actividad laboral actual, convirtiéndose en uno de los motores principales para su desarrollo y progreso. En este sentido, ningún campo de la sociedad actual se ha mantenido ajeno a esta realidad y la medicina no es una excepción, convirtiéndose en una de las ciencias que más se han beneficiado de su desarrollo (López-Torres, 2005).

El campo de la salud es un área de conocimiento muy amplio y en desarrollo continuo, en el cual resulta ineludible que sus profesionales se encuentren permanentemente informados. Las TICs no sólo están haciendo posible este acceso a la información sino que, también, permiten el desarrollo de modelos organizativos de salud que influyen en el diagnóstico, el control, el seguimiento de los pacientes y la promoción de la salud (Wanden-Berghe, Sabucedo, y Martínez de Victoria, 2011; Miller, 2009).

La promoción de salud a través de las TICs se ha basado en la difusión que las redes sociales realizan de los mensajes de autocuidado, especialmente en los jóvenes, ya que su acceso por las vías tradicionales es más reducido (Resende, 2008).

Estudios consultados (Carrasco y Lorenzo, 2012; Gabarrona y Fernández, 2012) destacan la importancia que han adquirido las redes sociales como Twitter o Facebook en la difusión de la investigación médica, así por ejemplo la Revista de Calidad Asistencial se encuentra presente, desde hace muy poco tiempo, en Twitter con el fin de incrementar su público y poder llegar a más lectores. La presencia de revistas médicas, de enfermería, de cuidados, etc. en las redes sociales representa una mejora de la transmisión de la investigación permitiendo que toda la comunidad científica tenga acceso a ella pero, también, el resto de la sociedad, otorgándoles la oportunidad de que puedan expresar su opinión, así como poder obtener conocimientos para la promoción de su salud y de los que les rodean. Este acceso de los ciudadanos a la información sobre la salud en internet se ha denominado eSalud (Oh, Rizo, Enkin, y Jadad, 2005) y ofrece como principal ventaja que cualquier ciudadano que tenga una duda o una pregunta sobre alguna enfermedad o hábito puede tener una respuesta inmediata; por el contrario, la redifusión de esta información debe ir asociada a un compromiso mayor de la calidad formal de lo que se publica (Tudela y Tranche, 2012). Es, precisamente a este nivel, donde el empleo de las TICs hace necesario replantearse la relación médico-paciente, ya que el uso que se le otorga a esa información y sus consecuencias son las que marcan la diferencia (Dedding , Van Doorn, Winkler, y Reis, 2011).

Otro estudio revisado (Galante y Colli, 2003) confirma la gran utilidad de las redes sociales y webs creadas, específicamente, para favorecer la educación nutricional de la población, mediante el desarrollo de aplicaciones donde los usuarios pueden analizar sus hábitos nutricionales, guardar datos sobre sus dietas, hacer encuestas nutricionales y ampliar sus conocimientos sobre nutrición.

El estudio desarrollado por Navarro (2011) confirma la importancia que han alcanzado las TICs en el ámbito de las redes sociales para complementar la atención sanitaria personalizada de los centros de salud, destacando su bajo coste y su gran poder de difusión en la población. En concreto, Navarro (2011) ha creado una red denominada Tekuidamos 2.0 en la que se favorece el intercambio, la formación y la colaboración entre profesionales sanitarios, pero en la que también tienen acceso personas interesadas no sanitarias.

Por otra parte, el acceso de los pacientes a la información médica a través de las TICs ha creado un patrón de paciente diferente con más responsalidad y participación en los aspectos relacionados con su propia salud (Lemire, Sicotte, y Paré, 2008; Ferguson y Frydman, 2004). Este hecho puede conducir no sólo a una circunstancia positiva en el que los pacientes adquieren los conocimientos y los gestionan guiados por la priscripción de un profesional, sino también a un lado negativo como es que los pacientes, desbordados de información, realicen una demanda de los servicios sanitarios irracional e innecesaria (Lupiáñez-Villanueva, 2011). Además, ante esta figura de paciente excesivamente informado, los profesionales sanitarios podrían modificar su conducta y alterar la relación médico paciente; en estas circunstancia, cuando el sanitario se siente amenazado puede responder a la defensiva (relación médico-paciente defensiva), puede liderar y formar la opinión de los pacientes (relación médico-paciente ofensiva) y/o puede guiar y convertirse en cofacilitadores de la opinión "formada" de los pacientes (McMullan, 2006).

Conclusiones

Con los resultados obtenidos, podemos concluir que la salud pública se está favoreciendo ampliamente del empleo de las TICs y que su llegada, al ámbito de la salud, no responde a una moda pasajera, puesto que su incorporación a los servicios sanitarios y sociales es cada vez mayor.

Su utilización se ha convertido en una herramienta esencial para la búsqueda de información tanto para los profesionales sanitarios como para los pacientes, siendo uno de los puntos clave de su éxito el acceso y uso de la información desde plataformas tecnológicamente imparciales. Una de estas plataformas son las redes sociales ofreciendo la posibilidad de intervenciones de promoción y

prevención en salud, interactuar con usuarios y compañeros de profesión, trasmitir el conocimiento a todo aquel que quiera saber, realizar investigaciones, etc.

Internet se encuentra abierto a todo el mundo, por lo que también conlleva riesgos, ya que la información que se difunde, en ocasiones, no es válida. También resulta obvio que la comunicación que ofrece el desarrollo de las TICs a través de las redes sociales, ya sea entre profesional y paciente, pacientes entre sí o profesionales entre sí, no pueden sustituir al hecho de acudir a la consulta médica, a las reuniones científicas, congresos, cursos, etc.

Bibliografía

Carrasco, G., y Lorenzo, S. (2012). Redes sociales y factor de impacto de las revistas biomédicas. *Revista Calidad Asistencial, 27*(5), 247-248.

Choque, R. (2012). Las nuevas competencias TIC en el personal de los servicios de salud. *Revista de Comunicación y Salud, 1*(2), 47-60.

Dedding, C., Van Doorn, R., Winkler, L., y Reis, R. (2011). How will e-health affect patient participation in the clinic? A review of e-health studies and the current evidence for changes in the relationship between medical professionals and patients. *Social Science and Medicine, 72*(1), 49-53.

Eysenbach, G. (2008). Medicine 2.0: social networking, collaboration, participation, apomediation, and openness. *Journal of Medical Internet Research, 10*(3), 22.

Ferguson, T., y Frydman, G. (2004). The first generation of e-patients. *British Medical Journal, 328*(7449), 1148–1149.

Fernández, M. (2014). La Salud 2.0 y la atención de la salud en la era digital. *Revista Médica de Risaralda, 20*(1), 41-46.

Gabarrona, E., y Fernández, L. (2012). eSalud y vídeos online para la promoción de la salud. *Gaceta Sanitaria, 26*(3), 197-200.

Galante, A., y Colli, C. (2003). El uso de la World Wide Web como una herramienta para la educación nutricional: una revisión. *Revista Brasileira de Ciências Farmacêuticas, 39*(3), 221-225.

García, H., Navarro, L., López, M., y Rodríguez, M.F. (2014). Tecnologías de la información y la comunicación en salud y educación médica. *Revista Edumecentro, 6*(1), 253-65.

Lemire, M., Sicotte, C., y Paré, G. (2004). Internet use and the logics of personal empower ment in health. *Health Policy, 88*(1), 130-140.

López-Torres, J.D. (2005). La Investigación Biomédica como respuesta a las necesidades de la Sociedad. *Revista Clínica Médica Familiar, 1*(1), 6-8.

Lupiáñez, F., Hardey, M., Torrent, J., y Ficapal, P. (2010). The Integration of Information and Communication Technology into Medical Practice. *International Journal of Medical Informatics, 79*(7), 478–491.

McMullan, M. (2006). Patients using the Internet to obtain health information: How this affects the patient-health professional relationship. *Patient Education and Counseling, 63*(1-2), 24-28.

Milinovich, G. J., Williams, G. M., Clements, A. C., y Hu, W. (2014). Internet-based surveillance systems for monitoring emerging infectious diseases. *The Lancet Infectious Diseases, 14*(2), 160-161.

Miller, R. (2009). Computer-assisted diagnostic decision support: history, challenges, and possible paths forward. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice, 14*(Suppl 1), 89-106.

Monteagudo, J.L. (2004). Tecnologías de la Información y Comunicaciones. *Educación Médica, 7*(Suppl 1), 15-22.

Navarro, O. (2011). Comunidades de práctica 2.0 en el entorno de profesionales de la salud. *Enfermería Clínica, 21*(5), 235-237.

Nolla, M. (2006). Formación Continuada: El proceso cognitivo y el aprendizaje profesional. *Educación Médica, 9*(1), 11-16.

Oh, H., Rizo, C., Enkin, M., y Jadad, A. (2005). What is eHealth (3): a systematic review of published definitions. *Journal of Medical Internet Research, 7*(1), 1.

Powell, J.A., Darvell, M., y Gray, J.A. (2003). The doctor, the patient and the world-wide web: how the internet is changing healthcare. *Journal of Royal Society of Medicine, 96*(2), 74–76.

Powell, J.A., Lowe, P., Griffiths, F.E., y Thorogood, M. (2005). A critical analysis of the literature on the Internet and consumer health information. *Journal of Telemedicine and Telecare, 11*(Suppl 1), 41-43.

Resende, S. (2008). Promoción de la Salud, "empowerment" y educación: una reflexión crítica como contribución a la reforma sanitaria. *Salud Colectiva, 4*(3), 335-347.

Tudela, E., y Tranche, S. (2012). Contamos y cuentas: redes sociales. *Atención Primaria, 44*(1), 1-2

Wanden-Berghe, C., Sabucedo, L., y Martínez de Victoria, I. (2011). Investigación virtual en salud: las tecnologías de la información y la comunicación como factor revolucionador en el modo de hacer ciencia. *Salud Colectiva, 7*(Suppl 1), 29-38.

CAPÍTULO 68

UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA VIVIR LAS CIENCIAS DESDE UN ENFOQUE POSITIVO Y CREATIVO

Maider Pérez de Villarreal

Universidad Pública de Navarra. Pamplona (Navarra). España.

Introducción: Nuevas maneras de entender la Educación de las Ciencias Naturales

El modelo económico y social de un momento determinado, influye en las diversas maneras de comprender el mundo, las relaciones humanas y las relaciones con la naturaleza. Es por ello, que el proceso histórico, así como el contexto, son importantes para la percepción y comprensión de la ciencia en una época determinada.

A finales del siglo XIX, el progreso científico y tecnológico se entendió como una tabla de salvación de la humanidad. La perspectiva positivista que mostraba la ciencia como un modelo puro de racionalidad rigurosa e imparcial, abrió nuevas posibilidades a la erradicación de enfermedades y de pobreza y a conseguir un estatus de bienestar generalizado (Pujol, 2007, pp15). Bajo el amparo de este paradigma, las emociones eran contenidas y no se podían mostrar en público porque esto hubiera significado una falta de autocontrol y profesionalidad. A lo largo del siglo XX, la ciencia y la tecnología constituyeron la clave para el desarrollo de campos tan diversos como el transporte, los medios de comunicación, la medicina….No obstante, las emociones se mantenían en silencio y no se tenían en cuenta en el ámbito educativo porque simbolizaban debilidad y no se asociaban al aprendizaje. A pesar de los beneficios que condujeron a la sociedad moderna, emergieron otros problemas como la injusticia social y la insostenibilidad ambiental que cuestionaron el papel de la ciencia. Desde los primeros años del siglo XXI, nos encontramos inmersos en una crisis que exige la construcción colectiva de nuevas dimensiones de pensar, sentir, crear y actuar que permitan a los habitantes del planeta a conseguir una vida que fluya, a la que se sientan comprometidos y les permita desarrollarse aplicando la atención plena en un entorno sostenible y sensible. De acuerdo a Russell (1952) conceptos como amor, cuidado, empatía, perdón y paz, no deberían olvidarse, por el bien de la humanidad.

La ciencia, es parte del bagaje cultural de la humanidad y las futuras generaciones tienen derecho a descubrir el placer de ver el mundo desde su propia perspectiva y de utilizar las posibilidades de intervención en él para el beneficio común de la humanidad, lo cual lleva implícito un compromiso de conservación de la naturaleza. Así mismo, el partir del trabajo previo de otros investigadores, es clave para el progreso humano. Una célebre frase que se atribuye a Newton lo muestra elocuentemente: "Si he visto más allá, es porque estoy sentado en los hombros de gigantes", claramente aludiendo al trabajo de científicos anteriores cuyos descubrimientos influyeron en los suyos. Por tanto, parece que la humildad, debería ser un rasgo que caracterizara a la ciencia, en su concepto más amplio, puesto que todo descubrimiento actual, se debe al trabajo anterior de otras personas, y además es susceptible de cambiarse en un futuro.

La educación de las ciencias de la naturaleza debería apoyar la formulación de las preguntas universales sobre los fenómenos naturales y la búsqueda de respuestas mediante la reflexión, el sentimiento, la creación y la acción. Esta visión estaría apoyada por metodologías innovadoras que se están desarrollando actualmente, tales como las de Horizonte 2020, modelo pedagógico impulsado por los jesuitas en el que se trabaja por proyectos, no hay exámenes ni notas, se fomenta el aprendizaje guiado por el profesor y se comienza y finaliza la jornada con reflexiones y discusión; y las propuestas de Robinson (1999) en su informe "All our futures", en el que menciona los cuatro roles principales que deben cumplir los profesores: comprometerse (*engage*), capacitar (*enable*), esperar (*expect*) y empoderar (*empower*). Según este autor, el trabajo de los profesores, no es enseñar asignaturas, sino enseñar al alumnado. Marina (2015), expone que el profesorado necesita conectar, inspirar, comprometerse e inspirar a su alumnado; pero sobre todo, aumentar su capacidad de aprender.

Pero en paralelo, también debe proporcionar ítems a las nuevas generaciones para que construyan conocimiento, diferente del previo, de modo que respondan a la actual crisis educativa y la transformen en un nuevo paradigma que se convertirá en el modelo vigente en un futuro próximo (Khun, 1962).

Confluencia de metodologías para enseñar ciencias de la naturaleza

Hoy en día, la ciencia ha incorporado una aproximación sistémica que relaciona las partes a un todo, y el todo a las partes; se ha dejado atrás la creencia de que la ciencia era una estructura rígida resultado de un equilibrio estático, y se ha entendido la ciencia, como una estructura flexible con un equilibrio dinámico en permanente reorganización (Pujol, 2007). Esta comprensión sistémica de la

ciencia, es apoyada por los modelos pedagógicos más vanguardistas como las ecologías de las prácticas (Bronfenbrenner, 1979; Schatzki, 2002; Capra, 2005 y Kemmis et al., 2009), y el aprendizaje significativo (Ausubel, 2000; Novak, 1998 y González, 2008) y por otras teorías como el "funcionalismo estructural" que apoyó Parsons (1937). Sin abandonar por completo los principios de orden, separabilidad y lógica, típicos de una enseñanza de las ciencias clásica, la visión más contemporánea, incorpora estos principios en un esquema más amplio, introduciendo a su vez, la incertidumbre y la reorganización (Zufiaurre y Pérez de Villarreal, 2015). Este nuevo esquema de pensamiento, permite contextualizar y globalizar reconociendo lo singular y lo concreto. Se puede adivinar como un modelo de enseñanza de ciencias naturales tridimensional, siendo la nueva dimensión, aquélla que le aporta dinamismo, es decir, la construcción de conocimiento a través del tiempo y que va cambiando progresivamente mientras van sucediendo sentimientos, pensamientos, nuevos descubrimientos y creaciones. Este marco teórico abraza un cambio conceptual permitiendo el diálogo entre las ciencias naturales y las sociales, y abriendo nuevos caminos para la formación de personas capaces de pensar y construir un mundo más justo y sostenible ya que constantemente analiza las causas e intenta buscar soluciones. Indirectamente esta visión permite realzar el concepto de interdependencia alimentando formas de acción colaborativa.

Resulta esencial introducir conceptos como "retroalimentación", para comprender cómo un sistema está continuamente reajustándose a los cambios externos (Pujol, 2007); por ello, es posible entender procesos propios de los seres vivos, como la homeostasis, donde se equilibra el medio interno, a pesar de los acontecimientos externos que tienen lugar y que inicialmente lo alteran. Por ello, otro concepto a tener en cuenta es el "orden", como resultado de la relación entre orden-desorden-organización, que sucede continuamente dentro de un sistema dinámico y vivo. Orden y desorden, no son conceptos antagonistas, sino que se pueden entender como reconciliadores e inseparables; esto es, dos caras de la misma moneda. De esta reconciliación surge el concepto de "complementariedad", permitiendo la aproximación, diálogo y negociación, en contraposición a la clasificación, priorización y desprendimiento, alentados desde una perspectiva de confrontación de la enseñanza propia de los siglos pasados.

Esta nueva manera de enseñar las ciencias naturales, promueve el dinamismo y resalta lo diacrónico en lugar de lo sincrónico (por ejemplo, ver un pollito no sólo en el punto de partida como puede ser en sus primeros días de vida, sino en el tiempo lejano, cuando se va transformando en un pollo adulto). Es más, de acuerdo a Chomsky (1991), es importante dotar a los niños/as en sus primeras edades, de ideas de contenido científico, ya que existe una estructura innata capaz de adquirir el

conocimiento; la primera lengua se adquiere en 2 años; pero aprender la gramática de una lengua lleva muchos años; y una segunda lengua, se aprende. Por tanto, Chomsky (1991) establece una diferenciación entre adquirir y aprender, de manera que la adquisición permite crear la base para el futuro aprendizaje. En definitiva, que gracias a esta estructura innata, es tan fácil aprender que el agua moja como que el calor pasa a los cuerpos más fríos y por ello, el enseñar contenidos científicos en estas edades tan tempranas está justificado y recomendado.

En definitiva, la enseñanza y el aprendizaje, no suceden en una secuencia lineal, sino multidimensional y éste es el reto al que nos enfrentamos en la enseñanza de las ciencias experimentales, que además, no debe olvidar su parte más humanista y debe aportar la gestión emocional como clave de éxito para la vida personal y profesional del alumnado.

Incorporación de las emociones al proceso de enseñanza- aprendizaje

La emoción es la llave que abre la puerta del proceso de aprendizaje y es diferente al sentimiento, porque implica acción, mientras que sentimiento implica percepción (Damasio, 2005), pero ambos vienen de la mano; la percepción o sentimientos, son los pensamientos de las emociones o cuando las emociones se convierten en conscientes. La emoción despierta en el alumnado curiosidad, interés y por tanto, se convierte en el foco de atención. A su vez, la atención nace de algo que puede significar premio (placer) o castigo (peligro) y tiene que ver con la supervivencia del individuo, ya que buscamos lo que nos interesa, porque nos proporciona una recompensa positiva y nos previene de una negativa; no prestamos atención a aquéllo que no es significativo para nosotros. Las recompensas positivas en el caso de los niños/as dependen de la edad y del contexto: lo que para un niño de educación infantil es atractivo, puede no serlo para uno de primaria o secundaria. Esto lleva implícito que el significado del aprendizaje, varía de acuerdo a cada individuo siendo intrínseco de la persona.

El aprendizaje significativo es un factor básico para la construcción de significados y para obtener el cambio conceptual que permita eliminar los errores conceptuales (González, 2008), dejando espacio para el desarrollo de las competencias emocionales. Ausubel (2000) y Novak (1998) distinguen claramente entre el aprendizaje memorístico que se caracteriza porque el conocimiento se recibe, pero no se incorpora en la estructura cognitiva ya que no establece asociaciones entre conceptos y permanece sólo en la memoria a corto plazo; y el aprendizaje significativo, mediante el que los estudiantes integran el nuevo conocimiento en la estructura cognitiva, empleando conceptos inclusores y permaneciendo en la memoria a largo plazo. De acuerdo a estos autores, el aprendizaje

significativo y el desarrollo de las competencias emocionales, contribuyen a adquirir "aprendizaje para toda la vida", que es el estado deseable para aumentar el conocimiento y alcanzar la sabiduría.

El término "inteligencia emocional" se refiere a la habilidad para reconocer nuestros propios sentimientos, los de los demás y motivarnos y gestionar adecuadamente las relaciones que tenemos con los demás y con nosotros mismos. Para Goleman (1996), las carencias en inteligencia emocional, afectan al rendimiento escolar. Para "aprender a aprender", son necesarios siete factores relacionados con la inteligencia emocional: confianza, curiosidad, intencionalidad, autocontrol, respeto, habilidad para comunicar y cooperación. Otras habilidades básicas emocionales y sociales que también se requieren son: consciencia de uno mismo, autorregulación, motivación y empatía. Novak (1998) considera que la inteligencia emocional es muy valiosa para la sociedad en general y para las instituciones que pretenden ser más competitivas. Según este autor, nuestro reto como educadores es formar estudiantes emocionalmente inteligentes, a pesar de los planes de estudio tradicionales rigurosos y enseñarles la forma de adquirir el aprendizaje de larga duración para ser críticos y seleccionar la información correcta de todas las fuentes disponibles (internet, medios, libros, blogs, artículos científicos…), con el objetivo de construir conocimiento duradero y susceptible de cambios que evolucione a la vez que la sociedad. Relacionando esta idea con la ecología de las prácticas, se puede afirmar que el conocimiento no es estático (Bronfrenbrenner, 1979), sino una criatura viva y dinámica que va cambiando conforme se producen cambios a lo largo de la vida y en las interacciones que se producen en entornos variados. Este entorno, corresponde a los cinco sistemas interconectados explicados por Bronfenbrenner (1979): micro, meso, exo chrono y macro-sistemas, que inter-relacionan el conocimiento individual, la organización de la educación escolar en las diferentes escalas sociales que aportan varias dimensiones al edificio completo de conocimiento, a lo largo de cuya construcción se va alcanzando el aprendizaje para toda la vida.

La enseñanza y aprendizaje de los fenómenos naturales usando técnicas de Psicología Positiva

Pensando en las metas educativas desde una perspectiva evolutiva, está claro que una parte del sistema influye en la manera en que otras partes están interrelacionadas. Cuando se trata de encontrar un equilibrio en un sistema, los procesos de auto-ayuda, distribución e integración son clave.

La socialización es una experiencia que dura toda la vida. Pero la educación puede ser un proceso conservador, una especie de mecanismo de defensa, si el objetivo es adaptar los niños/as al sistema

social (dominante). Sin embargo, cuando se complementa con experiencias más específicas de socialización que los niños puedan compartir, el control social no es tan importante como la participación, el compromiso, el flujo, la cooperación, la atención plena..., y esto es algo que la Psicología Positiva nos enseña (Zufiaurre y Pérez de Villarreal, 2015). Si los sistemas son abiertos, toleran cierta desviación y permitiéndolo, proporcionan oportunidades para expresar y averiguar roles, de manera consciente y crítica sin que el sistema se sienta amenazado. Por tanto, los sistemas regulados se caracterizan por orden e interdependencia, los cuales tienden a un equilibrio y cuando se aproxima a situaciones de enseñanza-aprendizaje de los fenómenos naturales, se muestran como evolutivos y dinámicos. Los estudiantes tienen sus propias percepciones acerca de los fenómenos naturales (más o menos reales) y ello debe tenerse en cuenta. Por tanto, las interrogaciones y preguntas aún siendo del ámbito más trascendental o existencialista, se deben fomentar en los procesos de enseñanza-aprendizaje y las metodologías de "Aprendizaje basado en proyectos/problemas" son opciones a tener en cuenta en la enseñanza de las ciencias. El preguntarse "¿Por qué es así?; ¿Cómo lo percibes?; ¿Qué implicaciones tiene?; ¿Con qué se puede relacionar?; ¿Cómo lo integramos en lo que tenemos que hacer?; ¿Qué premisas de desarrollo están involucradas ?; ¿Con qué consecuencias ?; y así sucesivamente.

El medio natural es un sistema poderoso que incluye todos los subsistemas explicados por Bronfrenbrenner (1979) y relacionados unos con otros; todos los estados cubiertos por Capra (2005) y las interrelaciones entre los *sayings-doings-relatings* (dichos-hechos-relaciones) de Schatzky (2002) y los subsistemas de Parsons (1937). Pero, por encima de todo, el medio ambiente y los fenómenos naturales son como espejos en los que educar y desarrollar buenas prácticas debería reflejarse para la supervivencia y para encontrar los modos adecuados para el auto-equilibrio. Este equilibrio natural se relaciona con el estado de fluir y de atención plena estimulados a través de la psicología positiva en la educación, que es el caldo de cultivo para desarrollar un aprendizaje significativo y duradero.

Intervención educativa en Educación Primaria aplicando la psicología positive y el aprendizaje significativo

La intervención educativa que se narra a continuación, tuvo lugar en una escuela de educación primaria en el norte de Navarra y se llevó a cabo en el primer curso de Educación primaria, que corresponde a niños de edades comprendidas entre 5-6 años. Para su desarrollo, se tuvo en cuenta la confluencia de varias metodologías, tales como las arquitecturas de conocimiento o ecología de las

prácticas, en un contexto ecológico, técnicas de psicología positiva y TICs. Este proyecto se considera como una gran oportunidad para enseñar al alumnado las bases del amor y el respeto por otros seres vivos, tales como los animales, desde un punto de vista integral que incorpore las metodologías mencionadas previamente.

Objetivos

- Confluir diversas metodologías vanguardistas en la enseñanza de las ciencias naturales.
- Determinar si esta mezcla de metodologías influye en la motivación intrínseca del alumnado y en el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje significativo.

Metodología

Previo a la intervención, el profesorado diseñó un diagrama UVE (Gowin, 1981), a modo de antorcha o guía para dirigir la investigación. Este diagrama contenía por un lado, la parte conceptual con los objetivos de la intervención educativa (mediante unas preguntas centrales a modo de hipótesis), que abarcaba el marco teórico (cosmovisión, filosofía, teorías, principios, conceptos), y los objetos u acontecimientos a tener en cuenta, para desarrollar por otro lado, la parte metodológica (registros, transformaciones de datos, juicios de conocimiento y juicios del valor de la investigación). Después, se realizó una presentación en Powerpoint, en la que se mostró al alumnado el mapa del mundo con las especies en peligro de extinción que vivían en cada continente y en los océanos. Posteriormente, se animó al alumnado a que colocaran las imágenes de las especies en peligro de extinción en los continentes u océanos donde vivían para que reforzaran lo aprendido en la presentación. Puesto que queríamos introducir al alumnado en el conocimiento de especies en peligro de extinción o ya extinguidas de su entorno más próximo (como la ballena vasca, que se extinguió del mar Cantábrico a comienzos del siglo XX por el exceso de caza), les mostramos un vídeo donde varias personas realizaban snorkel y buceaban con tiburones ballena, con la intención de transmitirles a un mundo acuático y que percibieran diferentes sensaciones como miedo, entusiasmo, alegría, tranquilidad, paz, sosiego…Una vez visto el vídeo, se les puso música relajante con el sonido del océano para sentir la emoción de la paz y tranquilidad que transmite el mar. A continuación, se les mostró el modelo de conocimiento elaborado por el profesor y formado por varios mapas conceptuales unidos en niveles diferentes de profundización y para cuya elaboración se empleó la herramienta instruccional (Cmap Tools, IHMC). Este modelo pretendía utilizar las preguntas filosóficas ancestrales que desde siempre han acechado a los seres

humanos, como: ¿de dónde venimos?; ¿cómo se creó el universo?; ¿qué somos en la inmensidad del Cosmos?; y otras más relacionadas con el área troncal "Ciencias de la Naturaleza", y concretamente tratando el tema del bloque 3, "Los seres vivos" del Curriculum de Educación Primaria (LOMCE, BOE 5 de septiembre de 2014, número 174, página 7) como: ¿qué son los seres vivos?; ¿qué son los animales en peligro de extinción?; ¿los podemos encontrar en nuestro entorno más cercano?. Cuando finalizó la exposición, se animó al alumnado a que situaran de nuevo las imágenes de los animales en peligro de extinción en su hábitat natural en el mapa del mundo vacío. Finalmente, los niños/as consiguieron una tarjeta plastificada de "Cuidadores del Planeta", que significaba que eran personas que se preocupaban por el planeta y por las especies que vivían en él.

Resultados y Discusión

Como conclusión, comentar que la intervención educativa cumplió los objetivos planteados inicialmente, resultando exitosa desde el punto de vista del aprendizaje significativo y que la confluencia de metodologías mejoró el interés y motivación intrínseca del alumnado. Además, se trabajó un tema concreto del curriculum de Educación Primaria en el área de Ciencias Naturales, incidiendo en contenidos teóricos (mediante los conceptos) pero a su vez, se introdujeron emociones, y preguntas trascendentales o existencialistas, que permiten relativizar la importancia de los acontecimientos y objetos para conseguir un conocimiento más profundo y relativista de los conceptos. Del mismo modo, la intervención permitió el manifiesto de sensaciones promovidas por la psicología positiva, como la atención plena y el compromiso, al adquirir consciencia de la importancia de la protección de un entorno al que todos pertenecemos, y cuyo cuidado nos ha sido encomendado por generaciones anteriores, y cuya conservación debemos delegar en las mejores condiciones posibles a las generaciones venideras. Todo ello de la mano de la historia de la ballena vasca a través de su extinción. La concepción de dinamismo de la ciencia fue aplicada en esta intervención e introducida a través de la historia de esta ballena ya extinguida en el Cantábrico, como un caso de una existencia que fue eliminada del Planeta y de cómo los organismos van fluyendo a lo largo de la evolución y son sistemas cambiantes que pueden desaparecer en un momento dado. Las emociones y las técnicas de psicología positiva introducidas mediante el visionado del vídeo y la relajación del audio del mar, facilitaron el proceso de enseñanza-aprendizaje, al situar al alumnado en un estado de atención plena ideal para conseguir un aprendizaje significativo y duradero fomentando su implicación e interés en el tema tratado.

Bibliografía

Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of Human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard Press.

Capra, F. (2005). *Speaking Nature`s Language: Principles for Sustainability.* In M.K. Stone & Z. Barlow (eds): Ecological Literacy: Educating our children for a sustainable world. San Francisco: Sierra Book Club Books.

Cañas, A. (2004). Cmap tools: A Knowledge Modeling and Sharing Environment. *Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping*. Pamplona, Spain, pp 125-133.

Chomsky, N. (1991). Language and other Cognitive Systems. In *Perspectives on Behavioral Science*. The Colorado Lectures, edited by R. Jessor, 151-76. Boulder, San Francisco, Oxford: Westview Press.

Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y de los sentimientos.* Editorial: Crítica.

Goleman, D. (1996): *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.

González, F. (2008). *El mapa conceptual y el diagrama uve*. Editorial Narcea.

Gowin, D.B. (1981). *Educating*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Kemmis, S., Wilkinson, J., Hardy, I., Edwards Groves, Ch. (2009). *Leading and Learning: Developing Ecologies of Educational Practice*. Paper at the Symposium "Ecologies of practice" Australian Association for Research in Education. Canberra. (29-XI – 3-XII, 2009) EWIL091156

Khun, T. (1962). *The estructure of scientific revolutions*. University of Chicago Press. ISBN: 9788437500461.

Marina, J.A. (2015). *Despertad al Diplodocus*. Ariel.

Novak, J. (1998). *Learning, creating and using Knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations.* Mawah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Novak, J. and Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press, Parsons, T. (1937). *The Structure of Social Action*. Volume I: Marshall, Pareto, Durkheim. New York: McMillan Publishing, Co., Inc.

Pujol, R. M. (2007). *Didáctica de las ciencias en la educación primaria.* Madrid: Editorial Síntesis.

Robinson, K. (1999). *All our futures. Creativity, culture and education*. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education.

Russell, B. (1952). *The impact of science on society*. London: George Allen & Unwin.

Schatzki, Th, R. (2002). *The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. University Park, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

Zufiaurre, B. and Villarreal, M. P. (2015). Positive educational actions and healthy sustainable development. In *Advances in Social Sciences Research Journal*, 2 (1),69-86. DOI: 10.14738/assrj.21.806

COMPORTAMIENTO Y HÁBITOS SALUDABLES

CAPÍTULO 69

ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE EN LAS ROTULACIONES COMERCIALES DE LAS CIUDADES CONTEMPORÁNEAS

Antonio Alias García

Universidad de Almería
Aag344@ual.es

Introducción. Ámbito teórico y metodología

La concepción de cualquier ámbito humano como un gran espacio de múltiples significaciones no es nueva. En sustancia ese es uno de los planteamientos latentes en la moderna semiótica, tal y como la formula Eco (197, 19754) en la que probablemente sea su obra fundacional. Cualquier entorno humano está repleto de signos y, en consecuencia, transmite significados. Esos significados son explícitos unas veces, pero otras están implícitas en múltiples detalles, bien de los signos en su conjunto, bien en alguno de sus componentes. En cartel con un rótulo que tiene escrito "prohibido el paso" está advirtiendo de manera explícita de una circunstancia muy concreta que, entre otras cosas, impide la circulación a partir de ese punto. Implícitamente está presuponiendo una causa que motiva la prevención, un peligro del tipo que sea que aconseja actuar en ese sentido. Otras veces lo implícito viaja a través de sugerencia más sutiles: el color de fondo de un anuncio, las figuras seleccionadas dentro de un encuadre fotográfico, determinados gestos o posturas, o múltiples factores equivalentes que transmiten significados por lo que connotan. El caso es que, por uno u otro procedimiento, todos estos signos llegan a los ciudadanos que los descodifican y los interpretan.

Ese entramado, en todo caso, no se dispone de manera azarosa. Muy al contrario responde a las principales pautas de comportamiento e identidad colectivos de una determinada sociedad (Eco, 1964). Aproximarse a los signos de una sociedad equivale a hacerlo a los valores y actividades que los nutren, de los que surgen y a los que retroalimentan.

Esta investigación se inscribe en líneas generales dentro de esas coordenadas, aprovechando los datos empíricos ofrecidos por una investigación de más amplio radio de intereses sobre la comunicación pública en la ciudad de Almería (García Marcos, 2014). En ese estudio, de marcada inspiración interdisciplinar, se maneja como corpus empírico una muestra recogida en la ciudad de

Almería con 1237 rotulaciones de carteles que anuncian todo tipo de establecimientos en esa ciudad. Los datos, tomados entre enero de 2011 y noviembre de 2013, estaban clasificados en función de cuatro criterios: el nombre de cada establecimiento, su lugar de ubicación dentro de la ciudad, el producto –o los servicios- que gestionan y, por última, la lengua (o lenguas) en los que están expuestos de cara al público.

La intención de la investigación, por tanto, consistía en documentar cómo se presentaban los establecimientos, tanto comerciales como públicos, ante los ciudadanos y, en consecuencia, que estímulos semióticos recibían estos en su quehacer cotidiano en la ciudad. Siguiendo lo que acabo de exponer en relación a la semiótica, del mismo modo ese corpus está en condiciones de indicar cuáles son los principales condicionamientos sociológicos entre los que se desenvuelve la ciudad examinada, Almería en este caso.

Aquí, como es fácil de imaginar, no me interesa el conjunto de esos datos, más allá del referente general que pueda suponer para mis intenciones centrales aquí; esto es, examinar la actividad física y el deporte en ese ámbito semiótico. Asumo, por consiguiente, el grueso de la hipótesis teórica de esa investigación, el carácter predictivo de los indicadores semióticos en relación a la vida social, enfocándolo directamente sobre mi ámbito temático, el físico-deportivo.

Análisis

De las 1237 rotulaciones recopiladas en el muestreo de García marcos (2014), 67 pertenecen a establecimientos deportivos o relacionados con la actividad física, lo que equivale a un 5’41 % de la muestra. Para valorar en su justa medida estos resultados sería conveniente disponer de datos contrastivos con otras comunidades, de la que en la actualidad se carece, dado el carácter absolutamente innovador de estas investigaciones. Existe, eso sí, la posibilidad de realizar una confrontación interna, contrastando el peso estadístico de un tipo de establecimiento (el relacionado con la actividad física y el deporte en este caso) con los demás que aparecen en la misma muestra. Solo que esta segunda posibilidad tiene condicionados los datos cuantitativos a la realidad cualitativa de cada comunidad. Por una parte, toda sociedad establece unas necesidades básica, primarias, que lógicamente se reflejan en el tipo de establecimientos que las cubre. En las sociedades occidentales, la alimentación, la sanidad y la educación son probablemente los tres ejes en ese sentido. Por lo tanto, a priori deben contar con más presencia urbana que prácticamente ninguna otra actividad, en la medida en que remiten a necesidades perentorias e inexcusables. Por otra parte, hay establecimientos regulados administrativamente –caso ahora de las farmacias o de

los estancos- cuy distribución está naturalmente al margen de otras valoraciones; simplemente cumplen con una ratio de distancia y número de habitantes. Su distribución y presencia está regulada por normativa legal. Por último quedan los negocios, con su correspondiente cartelería, que sí reflejan hábitos de consumo, estilos de vida, preferencias sociales o, en sentido amplio, tendencias colectivas; también, al mismo tiempo, la idiosincrasia de una comunidad. Las tiendas de gorras, relativamente habituales en el Norte de Alemania, donde es necesario protegerse de frío bajo cero, carecen de sentido en las cálidas costas de la Europa mediterránea. En esa zona se conocieron las sombrererías, para suministrar protección al sol, Hoy, sin embargo, esos establecimientos se encuentran en franco retroceso. En esta segunda ocasión no se han modificado las condiciones atmosféricas, pero sí que han variado ostensiblemente los hábitos sociales en relación al sol. Los establecimientos relacionados con la actividad física y el deporte se integran dentro de este último grupo, el que he denominado como negocios, para a partir de ahí calibrar su peso en la comunidad de Almería.

Una primera aproximación al total muestreado ya es bastante reveladora de lo que realmente supone ese 5’41% de establecimientos físico-deportivos, como de hecho refleja el cuadro 1[3].

Cuadro 1: Porcentaje de aparición de caterlería en función del tipo de establecimientos.

RANGO	TIPO DE ESTABLECIMIENTO	%
2	Administración	17´83
3	Alimentación	17´07
13	Bazar	2’19
7	Belleza	6´32
8	Deporte	5’14
5	Educación	9´63
9	Electrodomésticos	4’89
18	Estancos	0’75
17	Grandes superficies	1’02
16	Libros	1’79
14	Motor	1’86
12	Muebles	2’79
10	Música	4’02
11	Ocio	3’14
1	Restauración	19´26
6	Ropa	7´42
4	Sanidad	10´52
15	Telefonía	1’83

[3] Como referencia formal de la tipología de establecimientos comerciales habría que citar Ley 1/2010, de 1 de marzo, que supone una reforma ostensible de la Ley 7/1996, de 15 de enero, relativa a la ordenación del comercio minorista. Esta ley española adapta la Directiva 2006/123/CE, centrada en el comercio interior, de acuerdo con las líneas maestras del derecho comunitario.

En esa primera aproximación global, como cabía esperar, predominan los establecimiento que he considerado hace un instante como básicos; esto es, la restauración (que incluye toda clase de abres y restaurantes), la alimentación (desde supermercados a carnicerías, fruterías o pescaderías), la sanidad y todos los vinculados a la administración. Los vinculados con el deporte y la actividad física ocupan la octava posición, justo en la bisagra de esa tabla. De agruparse los datos en función de los tres grandes epígrafes en torno a lo que se concentra la actividad comercial, la posición del deporte y la actividad física sube de manera más que relevante.

Cuadro 2: Cartelería de establecimientos comerciales de la ciudad de Almería agrupada por clases de establecimiento.

Básica			**Regulada**			**Libre**		
R	Establecimiento	%	R	Establecimiento	%	R	Establecimiento	%
1	Restauración	19’26	1	Farmacia	6’01	1	Belleza	6’32
2	Administración	17’83	2	Estanco	0’75	2	Deporte	5’14
3	Alimentación	17’07				3	Electrodomést.	4’89
4	Educación	9’63				4	Música	4’02
5	Ropa	7’42				5	Ocio	3’14
6	Sanidad (resto)	4’51				6	Muebles	2’79
						7	Bazar	2’19
						8	Motor	1’86
						9	Telefonía	1’83
						10	Libros	1’79
						11	Grandes superf.	1’02
Subtotal		75’72	Subtotal		6’76	Subtotal		17’52

Los establecimientos deportivos, en efecto, están situados en el primer escalón de lo que podríamos considerar la clase más abierta de negocios comerciales. Ocupan la segunda posición dentro de esta escala, inmediatamente por debajo de todo el comercio relacionado con la belleza y la imagen corporal (desde tiendas y centros de estética hasta perfumerías). Superan a todos los demás tipos, incluyendo actividades comerciales como las relacionadas con la venta de muebles y electrodomésticos, los bazares o las grandes superficies.

Discusión

En 2011 advertí que la actividad física y el deporte forman parte destacada de una nueva sociedad, la surgida en el llamado mundo post-industrial o post-moderno. Todo ello implicaba el desarrollo de nuevos clisés psicosociales, nuevas prácticas vinculadas a ellos, nuevos necesidades y, por consiguiente, una estructura comercial, si no radicalmente diferente a todo lo conocido hasta ahora, sí que cualitativamente distinta. En la comunidad de Almería esa presencia postmoderna de la actividad física y el deporte tiene un punto de inflexión formal en 2005., momento en el que la ciudad acoge los Juegos del Mediterráneo. Además del referente simbólico y social que ello supuso,

en torno a la celebración de los Juegos se creó una infraestructura deportiva que, en gran medida, propicio el desarrollo e implicación de esa nueva sensibilidad hacia las actividades físicas. Junto a la construcción o remodelación de pabellones donde se celebraron las pruebas de las distintas competiciones, se acompañó esa nueva infraestructura de instalaciones en las barriadas, de la aparición de nuevos clubes o de circuitos urbanos o peri-urbanos de actividad física. Entre estos últimos destacó el Camino de la Ribera que, prolongando el Paseo Marítimo de la ciudad hasta el recinto universitario, 6 kms. más allá, en paralelo a la primera línea de playa. Diseñado por un científico acreditado (Antonio Casimiro), ofrecía a la ciudad un circuito excepcional, de inmediato utilizado habitualmente para el jogging y el ciclismo. Así pues, no es que antes de esa fecha la ciudad careciese de actividad física y deportiva. Pero sí que en torno a 2005, en los años inmediatamente anteriores y a partir de ese momento, se incrementa exponencialmente un interés por todo ese mundo de manera mucho más masiva y generalizada, claramente adscrito a parámetros post-modernos.

Nueva percepción de la actividad física, con su correspondiente práctica derivada, se diría que ha sido un valor adquirido por la comunidad de Almería, de alguna manera incorporado de manera estable a su dinámica social. Como se puede observar también en el cuadro anterior, la crisis económica surgida a partir de 2006 no parece haber afectado de manera significativa a los establecimientos que aquí nos ocupan. Quizá se haya atenuado, o incluso detenido, su progresión de crecimiento. Pero, en todo caso, se ha mantenido más o menos estable el número de estos comercios, de lo que se infiere que, a pesar de las mencionadas dificultades económicas, la actividad física, con el deporte incluido, se han mantenido como un valor y una práctica sociales de considerable constancia. La crisis económica de 2006, por supuesto, ha afectado a la financiación de todo el entramado deportivo, desde las actividades de élite profesional, hasta fundamentalmente el deporte base. Sin embargo, la actividad física en su vertiente más cotidiana parece haberse mostrado relativamente estable. Más aún, mantiene una identidad bastante constante y, en gran medida, un tanto al margen de parámetros generales por los que se conducen otras actividades y sus correspondientes establecimientos comerciales.

Además de la mera existencia de los carteles comerciales en sí, estos recurren a varias lenguas para anunciarse, lo que constituyó el núcleo del estudio de García Marcos (2014) al que me he referido al principio de este trabajo. En ese lugar, el mencionado autor señalaba que la elección de una u otra lengua en la rotulación pública obedecía, fundamentalmente, a la combinatoria resultante de la interacción de dos variables sociales: la zona donde estuviese radicado el establecimiento y el tipo

de actividad que desarrollase. De ese modo, el centro era el más políglota en términos generales, tendencia especialmente intensa en el caso del inglés. Hasta tal punto llega a ser manifiesta esa tendencia que García Marcos (2014, p.118) señala que el 39% de los establecimientos de esa zona de Almería se rotulan en una lengua diferente al español, optando por el inglés en torno al 26% de las ocasiones en ese supuesto. Para García Marcos (2014, p. 123) ello "es un claro indicador del valor semiótico conferido a las lenguas, empleando para transmitir connotaciones colectivas al público en general. Por supuesto que ese mecanismo se ejerce de manera inconsciente en la inmensa mayoría de las ocasiones, por no decir que casi en su práctica totalidad. Pero, por otra parte, esa circunstancia tampoco empecé para que las asociaciones semióticas existan como tales clisés psicosociales. El inglés, por centrarme en el caso más significativo, se asocia a internacionalización modernidad y lujo. Nombrar y anunciar un establecimiento en esa lengua supone, explícita o implícitamente, sumarse a ello".

A medida que la muestra se distanció del centro urbano, decreció exponencialmente la presencia de rótulos extranjerizantes, con matizaciones muy significativas que confirmaban la hipótesis general del estudio. Así, entre la página 138 y 141 del trabajo de García Marcos, el español predomina casi exclusivamente en la zona más vernácula de la capital almeriense, su barriada marinera de El Zapillo. En las zonas periféricas aparecen las lenguas de las minorías asentadas en ellas, destacando el árabe en el caso antiguo o el alemán y el inglés en las zonas más directamente vinculadas al turismo.

La segunda variable social, tal y como he señalado hace un instante al referirme a ese trabajo de García Marcos, apuntó hacia el tipo de actividad desarrollada por cada establecimiento. El italiano se distribuye casi exclusivamente entre restaurante y, a notable distancia, tiendas de ropa. El chino se concentra principalmente en el sector de la restauración y, a considerablemente distancia, en los bazares multiusos. La testimonial presencia del francés se limita a la belleza y a la moda, sectores en los que de todas formas no predomina.

En medio de esa dinámica sociosemiótica, la cartelería relacionada con la actividad física y el deporte se desenvuelve dentro de los valores y las connotaciones de post-modernidad que tiene asociadas. Predominan los términos en castellano.

Cuadro 3: Idiomas seleccionados para la cartelería físico-deportiva en la ciudad de Almería

Clase	Español	Inglés	Francés	Español
Comercios				
Gimnasios				
Clubes				
Centro de actividad				

Las formas extranjeras –de nuevo predominantemente inglesas- aparecen en las organizaciones dedicadas a la actividad física. Se registra, además, una clara contraposición entre establecimientos antiguos y modernos. Los más tradicionales apelan a denominaciones más vernáculas. Suelen ser instituciones con años de implantación (incluso décadas) que, a partir de un deporte originario, han ido dando vida a nuevas modalidades deportivas o a otras actividad físicas entre su catálogo de competencias y servicios ofrecidos. El Club Natación Almería, con dos décadas de existencia, cuenta también con secciones de fútbol, paddle y tenis. Sus instalaciones acogen igualmente fútbol-playa, vóley-playa, gimnasia, pilates y aerobic, además de una sección de "multideporte" para los más pequeños. Es, sin duda, una de las instituciones deportivas más diversificadas de Almería. El Club de Mar, referente de deportes náuticos en la ciudad, ha optado por un modelo bastante similar para el uso de sus instalaciones. En la misma dirección han actuado también el Club de Tenis de Almería, el Club Hípico o, entre otros, el Club Jairán (natación). Este último ilustra la otra posibilidad de denominación vernaculares asociadas a referencias históricas directas. Jairán fue el primer rey de la taifa de Almería, de 1014 a 1028. El BM Urci toma su nombre del asentamiento íbero que los historiadores radican en torno a la ciudad de Almería. La imaginería popular la ubica en la propia capital, o en zonas muy próximas. Sin embargo, la investigación arqueológica se muestra bastante más remisa a aceptar esa atribución, inclinándose por una zona más próxima a la comarca almeriense del Almanzora (Casado, 2007). En cualquier caso, es evidente la voluntad por entroncar con el pasado más o menos emblemático de la ciudad a la hora de seleccionar la denominación del club.

La última opción vernacular es más directamente toponímica, acudiendo a nombres de los lugares donde están radicados clubes como el CB El Toyo, una barriada turística del municipio capitalino.

Frente a esa tendencia vernácula, enraizada y tradicional aparecen denominaciones foráneas, propias de gimnasios como Sport-Gym o lugares como Ego Sport Center. En esta ocasión el diagnóstico es por completo equivalente al comentado líneas más arriba sobre las ubicaciones de la zona centro. Se percibe una clara connotación vinculada al ámbito internacional y a la modernidad, acorde por lo demás con la propuesta comercial que realizan. No son gimnasios o instalaciones al uso, sino que se proponen como una alternativa más moderna y actualizada que la oferta precedente. Esa apuesta por la innovación frente a lo asentado en el mercado empieza en sus propios nombres y en laos rótulos que los anuncian y ubican.

El principal grupo de cartelería deportiva, no obstante, está situada en los establecimientos dedicados a la venta de artículos y material deportivo. La mera subsistencia de los mismos ya es

altamente reveladora de la significatividad de la actividad física y el deporte en Almería. A diferencia de lo consignado en otros sectores, la implantación de grandes superficies durante los últimos 15 años prácticamente no les ha afectado.

Así pues, las nuevas infraestructuras comerciales no han afectado a este tipo de establecimiento, o lo han hecho en menor medida que lo registrado en otras zonas como la alimentación o la ropa, esta vez sí, han sido muy sensibles a lo acontecido en esa dirección.

La razón de esta singularidad hay que buscarla en ese vínculo con la psicosociología post-moderna que ha surgido en varios momentos a lo largo de la exposición de este trabajo. Las grandes superficies ofrecen la posibilidad de seguir un consumo más tendencialmente masivo y, por consiguiente, menos específico y singularizado. Por el contrario, el consumidor post-moderno de productos relacionados con la actividad física y el deporte demandar mayor singularidad, bien por la adscripción reconocida a esa rama de actividad comercial, bien por hacer frente a sectores muy concretos de la misma, con la consiguiente especialización que ello supone.

Por supuesto que un diagnóstico como el que acabo de realizar de inmediato requiere de datos que lo corroboren. De momento me he permitido proponerlo de modo hipotético. Solo que muy pronto aparecen los primeros argumentos sólidos en esa dirección, precisamente desde el ámbito que cubre esta investigación; esto es, desde la propia rotulación y la cartelería a la que acuden. En efecto, por una parte, persisten sin mayores inconvenientes los establecimientos identificados mediante el apellido de sus propietarios. "Deportes Blanes" forma parte del imaginario ciudadano, siendo durante décadas el referente deportivo de la ciudad, incluso también en el aspecto competitivo, dado que llegó a patrocinar un equipo de fútbol sala que militó en la máxima categoría nacional en los años 80. A menor escala, pero en la misma dirección en cuanto a los nombres de sus rótulos, se encuentran otros establecimientos como Almacén Corrales, Deportes Diana o Montellano Sport.

Por otra parte, hay establecimientos –más recientes por cierto- que acotan un campo sustantivo desde su misma nominalización. Así sucede con Eolo (deportes náuticos), Corre corre (jogging), Flipper (natación) o All-Star (baloncesto). Como se ve, se trata de actividades físicas muy vinculadas a ese cliché de postmodernidad al que me estoy refiriendo de forma continua. De manera muy significativa, confirmando además la hipótesis anterior, prácticas deportivas tradicionales y muy asentadas en la comunidad, carecen sin embargo de sus establecimientos especializados. No los hay para el volley-bal, a pesar de que Unicaja Almería es el club con mejor palmarés del país, como tampoco lo hay para el balonmano, con una implantación continuada que en sus mejores momentos ha conocidos equipos de máxima categoría nacional, tanto femeninos como masculinos.

Deportes Blanes ha asumido ese consumido, como parte de su propuesta tradicional, de la constituyen una excepción solo actividades deportivas con una especificidad tan marcada como el ciclismo (Navarro Hermanos) o la caza y la pesca (Deportes Arcoiris).

Ambos tipos de establecimientos coinciden en emplear de forma mayoritaria y predominante el español. Los condicionamientos espaciales, tan insistentes en otras ocasiones, conforme a lo comentado más arriba, en esta se inhiben por completo. Predomina al contrario, el tipo de producto interesado en dejar clara su oferta (en español preferentemente) por encima de otras consideraciones de connotaciones semióticas secundarias. Se da énfasis, en definitiva a la intención de expresar con claridad el tipo de mensaje que sea ser transmitido.

Discusión

Como estaba contemplado en los trabajos teórico de Eco, los signos que despliegan las comunidades humanas en sus entornos inmediatos reflejan sus principales valores, su mentalidad, sus clichés psicosociales y hasta su estructura socioeconómica. La rotulación de carteles relacionados con la actividad física y el deporte en Almería han mostrado una interesante convergencia de tendencias centrífugas y centrípetas, propias y ajenas, vernáculas e importadas. De una parte, la sociedad almeriense ha recibido tendencias más generales inscritas en el marco de la Globalización en el que está inscrita. Hay un vínculo estrecho y fehaciente entre prácticas y valores propios de la concepción postmoderna del ocio y los establecimientos vinculados a suministrar los materiales necesarios para ello. Águila Soto ha trabajado de manera continuada y profunda en diversos trabajos que han incidido en esa línea de estudio del ocio postmoderno, tanto de manera individual como colectiva (Águila Soto, 2005a, 2005b, 2006; Águila, Sicilia, Muñoz y Orta, 2009). Realmente han surgido nuevos establecimientos deportivos que responden a esa mentalidad, con una evidente consciencia de lo que podríamos llamar globalización, habida cuenta de que es en ellos donde mayor número de palabras extranjeras se incluyen, dentro del bloque temático concentrado en la actividad física y el deporte. De otro, conviven con establecimientos que muestran un reclamo más apegado a la tradición, a lo que han sido las formas de ponerse en contacto con los clientes más asentadas en la comunidad y, por lo tanto, más supuestamente vernáculas. Esa vernacularidad actual tampoco puede esconder su carácter sobrevenido. En su día la existencia de comercio deportivo debió ser tan novedosa como hoy puedan resultarlo los restaurantes japoneses o las panaderías con muffins. Solo que el tiempo ha terminado por sedimentarlas en la comunidad, y por tanto en su conciencia colectiva. Deportes Blanes es una denominación más enraizada que Ego Sport Center, lo

que no quiere decir que esta última no pueda estar iniciando un proceso análogo al que desarrolló el anterior en su tiempo.

En no poca medida todo ello es así porque la rotulación de los establecimientos físico-deportivos de Almería muestra la radiografía sociológica de un momento bisagra, precisamente por esa conjunción de manifestaciones tradicionales y actuales. Al mismo tiempo ello pone de manifiesto el g*radatum* entre el que se desenvuelve todo proceso de transformación social, como el que aquí nos ocupa. No se registra una sustitución drástica e instantánea, de un día para otro, de hábitos, procedimientos y clichés sociales, sino que durante amplios períodos conviven formas antiguas con otras innovadoras. Eso es lo que está sucediendo ahora con todo lo relacionado con la actividad física y el deporte en comunidad como la de Almería que viven en estos momentos una sustancial transformación cualitativa en su percepción de esta temática, pero también en la forma y modo de procesarla, tanto en calidad de actividad social, como en la de componente de la personalidad individual de los ciudadanos.

La profundidad psicosocial de ese proceso se pone de manifiesto en el hecho aparentemente más sorprendente de los datos anteriores. Quedan al margen de todo ello deportes como el voleibol, el balonmano, el boxeo y, en cierta medida, también el ciclismo, justo los que mejores resultados han atestiguado tradicionalmente en la alta competición vinculada a Almería.

El proceso del que se hace cargo esta investigación, en realidad, no responde a lo que sería la configuración del deporte base, y menos del profesional de élite. Por lo general, son los propios clubes los que consiguen el material deportivo necesario para sus equipos, fuera de los circuitos comerciales estandarizados en el ámbito urbano. Por lo tanto, en primer lugar, esa clase de mercado no acude a establecimientos comerciales al uso dentro del entorno urbano. A continuación, las necesidades más específicas se resuelven mediante el comercio electrónico. Hay productos tan propios de una práctica deportiva (la resina o la suela de unas zapatillas de portero dentro del mundo del balonmano, por ejemplo) que son difícilmente asumibles desde el comercio minorista. No así para quienes operan a través de Internet que, al menos en teoría, pueden acceder a un público potencialmente mucho más amplio. Y, por último, la naturaleza del proceso observado radica en la base social, en lo que probablemente sea su característica más definitoria y principal. No es algo que concierna única y exclusivamente al entorno del deporte, sino que, en última instancia, da cuenta de una nueva manera de enfocar la vida y de integrar la práctica físico-deportiva dentro de ella.

Bibliografía

Águila, C. (2005). *El ocio en el marco sociocultural de la posmodernidad. Una aproximación desde las prácticas de los jóvenes universitarios*. Almería: Univ. De Almería

Águila, C. (2005). Del ocio y la posmodernidad. *Educación física y deportes*,79, 101-106.

Sicilia, A., Muyor, J.M. y Orta, A. (2006). Posmodernismo y políticas de ocio: de la emancipación a la política de vida. En *Adoz: revista de estudios de ocio*, 30,25-44 A.

Sicilia, A., Muyor, J.M. y Orta, A. (2009). Cultura posmoderna y perfiles de práctica en los centros deportivos municipales. En *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 33, 14-28.

Casado, M. (2007). *Localización de la antigua ciudad de Urci y delimitación de la frontera interprovincial entre las provincias Bética y Tarraconense en tiempos de Tolomeo*. *Gerion* 25 (1), 391-400.Revistas UCM

Moreno, J.A., Águila, C., y Borges, F. (2011). La socialización en la práctica físico-deportiva de carácter recreativo: predictores de los motivos sociales. *Educación física y deportes*,103, 76-82.

Sicilia, A., Águila, C., González, D. (2011). Valores posmodernos y motivación hacia el ocio y el ejercicio físico en usuarios de centros deportivo RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25) 320-335 (Ejemplar dedicado a: "Teoría de la auto-determinación y adherencia al ejercicio físico").

CAPÍTULO 70

INTERVENCIÓN EN EMBARAZO CON SÍNDROME DE ABSTINENCIA Y MALTRATO PRENATAL

Ilyass Dalouh

Medicina familiar y comunitaria. Centro de Salud de Torredonjimeno, Jaén
dalouhilyass@hotmail.com

Introducción

El síndrome de abstinencia neonatal (NAS) es el resultado de la repentina interrupción de la exposición del feto a las sustancias que se utilizaron o abusados por la madre durante el embarazo. La abstinencia de sustancias lícitas o ilícitas es cada vez más común entre los recién nacidos en los países desarrollados y en desarrollo. El síndrome de abstinencia neonatal sigue siendo una importante entidad clínica en gran parte del mundo y conduce a una constelación de signos y síntomas que implican múltiples sistemas.

Objetivo

Determinar las consecuencias del consumo de opiáceos durante el periodo de gestación tanto para la gestante como para el feto y señalar cuales son los motivos de tal consumo, la educación sociosanitaria asi como el nivel cultura y educacional de los afectados

Material y métodos

Para la realización de dicha comunicación ha sido preciso una revisión sistemática en el buscador de la biblioteca virtual del sspa (gerión) y discovery, en pubmed, database, y en medline, de artículos publicados en los últimos 5 años. Siendo las palabras referencia:maltrato prenatal, inmigración, abstinencia.

Resultados

El aumento en el uso de opioides en la población general se refleja en las mujeres embarazadas y las estadísticas síndrome de abstinencia neonatal (NAS). Este incremento se ha producido un enfoque sin precedentes en la NAS, tanto del ámbito político-judicial y la comunidad médica. Bajo la

bandera de la protección del feto, los jueces y los fiscales han implementado enfoques punitivas contra las mujeres que usan opioides prescritos y no prescritos durante el embarazo, incluyendo la detención, reclusión civil, detención, procesamiento, y la pérdida de la custodia o la terminación de los derechos paternales. Dentro de la comunidad médica, se han planteado cuestiones en relación con los protocolos para detectar la exposición prenatal a las drogas en el parto, los protocolos de tratamiento NAS, la necesidad de estrategias de mejora de la calidad para normalizar la atención y reducir la duración de la estancia para la madre y el niño, y los beneficios de la práctica de la madre en el cuidado de su bebé.

En un estudio realizado en el institituto municipal de Barcelona, se ha estimado que la prevalencia del abuso de drogas recreativas entre los adultos jóvenes, incluyendo a las mujeres en edad fértil , se ha incrementado notablemente en las dos últimas décadas .Los datos sobre la prevalencia del consumo de drogas durante el embarazo proviene principalmente de América del Norte, donde estima las tasas de los recién nacidos expuestos prenatalmente a las drogas oscilan entre el 2 % y 40 % de todos los nacimientos vivos . En Barcelona (España) , el uso de pruebas realizadas en el meconio , se ha observado una positividad 10,9% del total de las drogas de abuso en una cohorte de 1.300 mujeres.. En un subgrupo (N = 353) de la misma dcohorte, el 45% de las mujeres habían consumido más de un moderado nivel de etanol [7] y el 22% de las mujeres eran fumadores activos

Conclusiones

A modo de síntesis se puede destacar:

-Incluir en el programa de seguimiento del embarazo la detección de signos de alerta o factores de riesgo.

-Promover en los programas de psicoprofilaxis en el embarazo actividades de refuerzo protección para los futuros padres.

-Promover las redes de apoyo

-Promover la visita en domicilio del recién nacido en riesgo psicosocial

-Promover los programas de atención al puerperio

-Promover programas de atención de atención materno-infantil en familias de riesgo psicosocial

-Las intervenciones recomendadas por el PAPPS en el Programa para la prevención en Salud Mental dirigido a infancia y adolescencia

-Registro sanitario de casos de víctimas de maltrato

Los recién nacidos con SAN (síndrome abstinencia neonatal) son más propensos a presentar otras condiciones clínicas debido a que la exposición a estupefacientes han aumentado considerablemente.

Las intervenciones de salud pública y los programas de tratamiento para esta población vulnerable son especialmente importantes.

Los proveedores de salud y los codificadores médicos deben utilizar mejor los códigos de exposición de sustancias perjudiciales a los neonatales,y deben proporcionar datos estandarizados a nivel de paciente para futura investigación en salud pública y la mejora de la calidad iniciativas.

Las mujeres que residen en las zonas rurales tienen más probabilidades de utilizar sustancias opiáceas durante el embarazo y vivir en áreas carentes de servicios médicos en comparación con zonas urbanas. Esto es problemático, ya que los estados rurales en general están menos equipados para manejar el público emergente que amenaza la salud de NAS (síndrome abstinencia neonatal).

Por lo tanto, la vigilancia y los principios de identificación deben fomentarse para preparar mejor la prevención y el tratamiento.

Bibliografía

American College of Obstetrics and Gynecology (ACOG) (2012). Committee opinion no. 524: opioid abuse, dependence, and addiction in pregnancy. *Obstet Gynecol,* 119(5),1070-1076.

Birchfield, M., Scully, J., Handler, A. (1995). Perinatal screening for illicit drugs: policies in hospitals in a large metropolitan area. *Journal of Perinatology*, 15, 208–14.

Bras Marquillas, J., De la Flor Brú, J. E., Torregrosa Bertet, M.J., Martín Ibáñez, I. (2013). Pediatría. En *Atención Primaria. Elsevier Masson.*

Diaz Huertas, J.A. (1997). Epidemiología. En J., Casado Flores et al. (pp.15-26). *Niños maltratados.* Madrid: Diaz de Santos.

Gomez de Terreros, I. (1997). Maltrato infantil. En F., Prandi (Coord.) (pp.83-103).*Pediatría práctica*. Barcelona: Prodisa.

Hudak, M.L., Tan, R.C. (2012). Neonatal drug withdrawal. *Pediatrics*, 129(2), 540-560.

Jansson, L.M., Velez, M.L. (2011). Infants of drug-dependent mothers. *Pediatr Rev*, 32(1)5-12.

Kaltenbach, KK. (2016). Neonatal Abstinence Syndrome: Presentation and Treatment Considerations. *Journal of addiction medicine.* Lippincott Williams & Wilkins.

Kocherlakota, P.P. (2014). Pediatrics (Evanston): Neonatal abstinence syndrome. American Academy of Pediatrics 8, 134-547.

Lester, B.M., Elsohly, M., Wrigh, L.L., Smeriglio, V.L., Verter, J., Bauer, C.R., et al. (2001). The maternal lifestyle study: drug use by meconium toxicology and maternal selfreport. *Pediatrics* 107, 309–17

Manchikanti, L., Helm, S., Fellows, B., et al. (2012). Opioidepidemic in the United States. *Pain Physician*. 15(3Suppl), 9-38.

Observatorio Europeo de las Drogas y Toxicomanías, (2009). *Informe anual.*

Palacios J y col. (1995). Frecuencia de malos tratos en la infancia. En I., Gomez de Terreros (pp. 97-119). *Los profesionales de la salud ante el maltrato infantil.* Granada: Comares.

Patrick, S.W., Davis, M.M., Lehman, C.U., Cooper, W.O. (2015). Increasing incidence and geographic distribution of neonatal abstinence syndrome: United States 2009 to 2012. *J Perinatol*. 35(8), 650-655.

Sutter, M.B.M. (2014). Obstetrics and gynecology clinics of North America: Neonatal opioid withdrawal syndrome. *WB Saunders Company*, 41, 317.

CAPÍTULO 71

PEDICULOSIS COMO PROBLEMA DE SALUD PÚBLICA

Emilio José García Peinado; Emilio López Cobos; Mª Paloma Mallol Goytre; Juana Romero Cruz; Ángeles Martínez Hernández; Rosario Bueno Borrego

Agentes de Salud Pública de la Junta de Andalucía
emiliogarciapeinado@gmail.com

Introducción

Un piojo *Pediculus capitis (piojo de la cabeza) y P. Humanus (piojo de los vestidos o del cuerpo)* es un ectoparásito hematófago que parasita exclusivamente al ser humano, de cuya sangre se alimenta. Su temperatura óptima de crecimiento es en torno a los 28ºC. Por debajo de 20ºC su actividad se ralentiza y por encima de 40ºC mueren. Es un parásito chupador, está adaptado para succionar la sangre que le sirve de alimento a la vez que inocula su saliva en el mismo lugar de la picadura por lo que induce una reacción de hipersensibilidad dérmica que se manifiesta con picor e inflamación. Vive sobre el cabello de la cabeza prefiere zonas mas cercanas a la nuca y las orejas. Los grupos de población mas afectados por este parásito son la infantil y adolescentes en edad escolar. Mayoritariamente entre los 5-13 años. El contagio se produce por contacto directo entre el cabello y por objetos de uso para la cabeza siempre que el intercambio se haga de forma inmediata, no pueden transmitirse por animales domésticos, agua, arena, ni césped. Es muy fácil verse parasitado por ellos y muy difícil quitárselos de encima, son frecuentes volver a infestarse y recidivas. Infestación es invasión y multiplicación del parásito en el ser humano y recidiva la reaparición de la parasitosis una vez padecida. No existe una época determinada, puede ocurrir a lo largo de todo el año, en cualquier momento, si bien es durante el curso, por la convivencia con compañeros de clase y porque se someten a mayor control de horario, rutinas en casa , etc. por lo que se detectan mas fácilmente, se dice que tiene una estacionalidad preponderante Septiembre-Octubre y Febrero-Marzo La evidencia es la presencia del propio piojo y/o de las liendres, se diagnostica una pediculosis cuando se observa un piojo vivo o una liendre a menos de 7 mm del cuero cabelludo. Síntomas que evidencian la presencia del parásito son el rascado persistente del cuero cabelludo del

individuo supuestamente infestado. Puede cursar de forma asintomática o puede ir acompañada de complicaciones asociadas como irritabilidad que puede llevar a la alteración de sueño y a estados depresivos, malestar, febrícula, cefaleas, también pueden darse dermatosis, impétigo, costras o sobreinfección de las lesiones causadas por el rascado continuo y casos mas extremos adenopatías cervicales y occipitales.



piojo abrazado al pelo



piojos y liendres a tamaño natural

POSIBLES MEDIOS DE TRANSMISIÓN	***IMPORTANCIA EN LA TRANSMISIÓN***
Contacto cabeza-cabeza	*Medio normal de transmisión* *El más frecuente*
Compartir objetos de uso para la cabeza: *Peines, pañuelos, sombreros, gorros, bufandas, diademas, coleteros, cintas del pelo, pasadores, pinzas, cascos para la bici, auriculares cerrados, etc.*	*Probable, pero poco frecuente*
A través de otros objetos y superficies: *Prendas de vestir, ropa de cama, asientos, almohadas, toallas,*	*Posible pero altamente improbable* *en estos casos depende de que se puedan compartir al mismo tiempo o de forma sucesiva e inmediata*
A través de elementos del medio: *Muebles, suelo, césped, agua, arena*	*No hay transmisión* *Si la hubiese sería claramente excepcional*
A través de animales domésticos	*No hay transmisión*

Posibles medios de transmisión y valoración de la importancia que ésta puede tener

Fuentes de evidencia

En la oficina de farmacia es muy frecuente la consulta ante este tipo de situación, en muchos casos no son los propios padres los que acuden demandándola sino que envían a un familiar, generalmente los abuelos a que "den la cara", la consulta en el mostrador suele ser violenta, en un lugar apartado del resto de la clientela, en voz baja , en un susurro, como si se tratara de un secreto inconfesable y en muchos casos llamando al parásito por nombres de fantasía (pipis, habitantes....), el lenguaje no verbal cobra aquí especial importancia, el familiar suele llevar al niño a una distancia prudencial, señalarlo moviendo los labios y los brazos ya que es un ser contagioso. Con motivo de conocer el perfil de consumo y necesidades de la clientela de la oficina de farmacia en la que desarrollaba mi labor profesional hasta el año 2010 llevamos a cabo un estudio que incluía una encuesta de la que, entre otros resultados se obtuvo, que por parte del usuario, pedir consejo farmacéutico para los piojos, encabezaba la lista de situaciones mas embarazosas, por delante de otras como tratamientos para las hemorroides, productos para incontinencia urinaria o artículos estimulantes y prolongadores del placer sexual. Se prefería comunicación por escrito en forma de tríptico o separata unida al tratamiento dispensado con la explicación mas clara y concisa posible, cuando lo habitual con otras patologías de mostrador es ser bombardeado con múltiples preguntas, exponer el caso abiertamente y corroborar lo que ha diagnosticado el médico, o se ha visto en los medios. En el ámbito escolar ocurre una situación similar, todos conocemos casos de alumno al que se le detectan parásitos y es enviado a casa *ipso facto*, separado de cualquier actividad que esté realizando o vaya a desarrollar con sus compañeros e incluso, en ocasiones, con juicios poco afortunados sobre la higiene del menor o sus hábitos familiares, en presencia del resto de la clase o parte del colectivo educativo. También partiendo de la experiencia práctica y ya como agente de salud pública de la Junta de Andalucía se me solicitó llevar a cabo una valoración del riesgo sanitario por parte del AMPA y Dirección de un centro escolar por si se consideraba preceptivo fumigar, desinfectar y desinsectar dicho centro, es decir, realizar un control integrado de plagas, cuando no es necesario ni conveniente realizar tratamientos con insecticidas en las aulas u otras estancias de un centro escolar. Los tratamientos químicos generalizados están desaconsejados pues los piojos no están presentes en superficies o enseres, incluso puede llegar a ser contraproducente por la posibilidad de intoxicación.

Es por los motivos expuestos por los que se pretende realizar una exposición clara de los métodos de control, referidos a conducta, como hemos de comportarnos frente a una situación de este tipo tanto si ocurre en el ámbito familiar como en el entorno escolar, comportamientos que cuando se da

el caso, no detectamos y no creemos que puedan influir en la situación emocional y desarrollo personal del menor.

Métodos de control en el ámbito familiar

Son comportamientos responsables, saludables y eficaces:

COMUNICACIÓN: Es fundamental y no debemos avergonzarnos al hacerlo, avisar al colegio, al tutor y a los padres y madres de sus compañeros puesto que así evitamos que otros niños y niñas, incluidos los propios vuelvan a contagiarse. De esta comunicación depende en gran medida la eficacia en el control de un posible brote en el aula o incluso en el centro. Se ha de vencer el prejuicio de que su hijo padece una enfermedad común y asumir su responsabilidad. Si cortamos la cadena de transmisión acabamos con la propagación.

INFORMACIÓN: a los padres de los niños que hayan tenido contacto reciente y/o frecuente con el niño afectado y que no pertenezcan a la misma aula o centro educativo, es decir amigos, familiares, compañeros de juegos fuera del cole... los niños tienen mucho contacto durante sus juegos por lo que es probable que algún otro se haya o lo haya contagiado.

REVISIÓN: del resto de convivientes en el hogar del niño o niña afectados, en principio no es necesario realizar tratamientos a toda la familia, solo en aquellos casos que padezcan una parasitación activa.

TRATAMIENTO ADECUADO DEL NIÑO Y COMPROBACIÓN DE QUE SE HAN ADOPTADO LAS MEDIDAS ADECUADAS: Tratamiento con pediculicidas, revisión con peine lendrera.

PROMOCIÓN: favorecer el uso de objetos de aseo y adornos capilares de uso individual, que no se compartan entre los miembros de la familia, especialmente si se trata de hermanos en edades de riesgo, mantener una buena higiene del cabello, si bien esto no es razón de contagio ni lo evita, caso de que tenga lugar es mas fácil atacar al parásito. Cortar uñas para evitar que el rascado agrave la situación.

Son comportamientos erróneos, injustificados e incluso contraproducentes:

Faltar a clase, la ausencia a clase no está justificada si se ha realizado el tratamiento correctamente. El riesgo de transmisión no es significativamente mayor si no se ha podido realizar el tratamiento de forma inmediata y puede contribuir a mantener la estigmatización del problema. **Culpabilizar al menor**, es un ser social y como tal se relaciona con otros niños y niñas y está expuesto al contagio, no condicionar sus juegos o la manera de comportarse con los demás. Es altamente probable que un niño a lo largo de su vida se contagie de piojos. Es mas importante que conozca hábitos saludables

que disminuyan en el riesgo y que el mismo pueda controlar. Rutinas de aseo, no compartir objetos de aseo, etc. que advertir peligro en relacionarse con otros. **Cortarle el cabello**, si bien es cierto que un pelo mas corto ayuda a la revisión y al tratamiento no inmuniza y un cambio de imagen drástico, por culpa de la pediculosis puede tener efectos negativos, todos sabemos que la imagen es importante, el como uno se ve a uno mismo y como nos ven los demás influirá decisivamente en su desarrollo emocional y mas a determinadas edades.

Métodos de control en el entorno escolar

En el caso de la escuela, el educador puede detectar la presencia de piojos, o saber de su existencia por la información recibida de los padres de niño parasitado, en cualquier caso,

Son comportamientos responsables, saludables y eficaces:

COMUNICACIÓN: a los padres de los alumnos que comparten el aula, de la existencia de pediculosis. Esta comunicación ha de ir acompañada con algún tipo de documento con las normas básicas de actuación y la recomendación de loas tratamientos. Es conveniente contar con un protocolo. O usar las guías publicadas como la de la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía. Los mensajes que han de llegar con mayor insistencia son la importancia de la declaración e información cuando se detecte la infestación como parte de la responsabilidad que les corresponde en la evitación del contagio a otros niños o adultos, lo importante que es realizar un tratamiento concienzudo e inmediato a la confirmación de la infestación para atajar un posible brote o nuevas infestaciones, la importancia de realizar revisiones posteriores para comprobar la eficacia del tratamiento, si el tratamiento de elección son productos pediculicidas insistir en el cuidado que se ha de tener al manejarlos.

PREVENCIÓN: mensajes de prevención a los niños y niñas, dado que es inevitable que los estos, por su comportamiento, establezcan un contacto estrecho entre sus cabezas, al menos debemos educar para evitar que intercambien prendas u objetos personales de uso capilar y que constituyen objeto de riesgo. Evitar que compartan sacos de dormir, almohadas, etc. en acampadas. Llevar el pelo recogido, que aunque no impide el contagio disminuye la probabilidad de los contactos con otros niños.

VIGILANCIA: comprobar que, tras el tratamiento, el comportamiento de rascado y otros signos de infestación en los alumnos han desaparecido, no obstante advertir que el picor puede permanecer los días e incluso semanas posteriores al la erradicación del piojo.

EDUCACIÓN: dirigidas tanto a padres como a alumnos, desmitificar el problema, conocer las posibles causas y con que medios se cuenta para atajarlo.

INFORMACIÓN: a los sanitarios locales en casos de infestaciones graves, generalizadas y/o persistentes, los cuales deberán reforzar los mensajes dirigidos a los padres. Aunque desde el punto de vista de control epidemiológico es importante determinar los casos fuente, esta información compete también a los responsables del aula o del centro y si fuera necesario a los sanitarios locales.

Son comportamientos erróneos, injustificados e incluso contraproducentes:

Separar y aislar al niño del resto de sus compañeros, en el aula o en las actividades, pues precisa de otros niños en su entorno. Crear **alarma** magnificando el problema o dándole una importancia mayor de la que tiene. No es necesario ni conveniente **realizar tratamientos** indiscriminados en aulas, efectos personales ni a todo el aula o el centro. Hay que recordar que para los niños la escuela es considerada como el segundo mundo social en importancia después de la familia, debería ser un lugar placentero, de enriquecimiento personal y de alegre desarrollo de la sociabilidad, puede convertirse tras experiencias como ésta, que no revisten mayor importancia, en un lugar inhóspito a sentirse rechazado. Hay que tener bien presente que el fracaso relacional con los compañeros es uno de los que mas marcan el desarrollo psicoemocional de un niño, superando incluso a las situaciones del fracaso escolar, es decir, al bajón de nivel intelectual o de rendimiento puramente académico.

FALSOS MITOS EN TORNO A LOS PIOJOS
• *La infestación de piojos no se encuentra vinculada a una deficiente higiene personal y su proliferación no se ve favorecida por el hecho de tener los cabellos sucios y poco cuidados. Contrariamente a lo postulado durante mucho tiempo, se reconoce actualmente como cierta la afirmación de que el piojo prefiere la piel el pelo limpio sano para vivir.* • *El piojo no es capaz de sobrevivir mas de 48h fuera de la cabeza del hospedador por lo que una vez detectada una infestación no es necesario fumigar el entorno del individuo para eliminar el parásito. Si es aconsejable lavar la ropa de cama con agua caliente, temperatura superior a 50ºC y algunas guías recomiendan guardar la ropa que no se pueda lavar en bolsas durante 8-10 días.* • *Las niñas no son mas propensas que los niños a infestarse por este parásito aunque es cierto que algunos de los juegos que practican comportan usualmente un mayor contacto físico.* • *La creencia de que el piojo, como ocurre con otros vectores, es un importante agente transmisor de enfermedades. Esta idea ha quedado totalmente desterrada y ha ido perdiendo importancia, ya que en muy raras ocasiones puede citarse al piojo como agente transmisor de enfermedades en el mundo occidental.* • *La utilización de lociones y colonias aunque no se esté parasitado. Todo lo contrario da lugar a resistencias.*

Creencias sobre los piojos que se han comprobado no ser ciertas

Conclusiones

Aunque la pediculosis es un problema de salud y social generalizado, muchas veces en el ámbito familiar y/o entorno escolar es motivo de angustia y se afronta de manera alarmista: Hay que entender que tomando las medidas correctas no deja de ser una situación mas que anecdótica; esas medidas son complejas puesto que independientemente del tratamiento en si, pasa muchas veces por la educación y concienciación de los escolares, padres y educadores y que entre todos tomando las medidas de manera conjunta y coordinada, asumiendo cada uno su parte de responsabilidad se puede resolver con éxito deshaciéndose del parásito y no provocando lesiones ni secuelas en el menor.

Bibliografía

Cadime. (2002). *Pediculosis: Tratamiento.* Boletín Terapéutico Andaluz.

Fernández-Rubio, F. (1999). *Artrópodos y Salud Humana. Pamplona. Anales del Sistema Sanitario de Navarra.*

Guía Práctica para el Control de Piojos y tríptico Los Piojos de la Cabeza Consejería de Salud de la J.A. www.juntadeandalucia.es/salud/piojos

Mateu, J. y Castells, P. (2002). *El Niño Diferente.* Barcelona: Imformfarma-España, S.L.

National Pediculosis Association (EE.UU.) www.HeadLice.org

CAPÍTULO 72

INFESTACIÓN POR PIOJOS, CIERTOS MITOS PRESENTES EN DISTINTAS CULTURAS

Rosario Oliveros Valenzuela [1]; Inés Moral Gutiérrez [2]; Ana Mª Díaz-Meco Niño [3]; Mª José Calero García [4]; Manuel Linares Abad [5]

[1] Enfermera, Agencia Sanitaria Alto Guadalquivir
[2, 3] Enfermeras del Complejo Hospitalario de Jaén
[4,5] Profesorado Titular de Universidad de Jaén
rosaliveros@hotmail.es

Antecedentes

La **pediculosis** es uno de los trastornos en los niños y niñas más frecuentes en todas las épocas y lugares, y que más suele irritar y poner nerviosos a los padres y madres. Es una afección cutánea producida por la infestación de piojos que se produce principalmente en el cuero cabelludo. Si bien, los humanos pueden estar infestados por tres tipos de piojos: piojo del cuerpo (Pediculus humanus corporis), piojo del pubis (Pthirus pubis) y piojo de la cabeza (Pediculus humanus capitis). Cerca de 85 por ciento de los niños han tenido o tendrán en algún momento de la vida pediculosis en la cabeza.

Los piojos han evolucionado junto a sus huéspedes los humanos y han desarrollado ciclos vitales y cambios anatómicos para cada zona particular del cuerpo humano. El de la cabeza es el que ha despertado más interés por su alta prevalencia y porque están apareciendo resistencias a los pediculicidas. Junto al resfriado común es una de las enfermedades más contagiosas.

El uso inapropiado de pediculicidas cuando no son necesarios, el abuso de pediculicidas en liendres o piojos ya muertos, la mala utilización del producto y el uso de tratamientos como profilaxis (hecho muy frecuente en la práctica) contribuyen al aumento de resistencias. Es cierto que hay un aumento de la prevalencia de la pediculosis y de las resistencias por el uso creciente de piretroides y la relativa ineficacia de los tratamientos sin insecticidas.

Como ejemplo de hasta dónde pueden llegar los mercados, la Agencia Española de Medicamentos y Productos Sanitarios (AEMPS) emitió un informe en 2011 sobre el elevado riesgo que conlleva la utilización de medicamentos de uso veterinario destinados a la erradicación de ectoparásitos en

niños. La Agencia desarrolló entonces actuaciones contra páginas Web que vendían medicamentos de una línea comercial, sujetos a prescripción veterinaria, a través de internet.

Los piojos del cuero cabelludo necesitan la ingesta de sangre humana varias veces al día y no viven fuera del cuerpo humano más de dos días. No tienen alas (no vuelan), no saltan pero se desplazan fácil y rápidamente por el cabello de un pelo a otro si está seco. Si el pelo está húmedo se mueven torpemente y son más vulnerables, se identifican más fácilmente y se pueden eliminar con más facilidad.

Objeto de Estudio

Existen una serie de mitos presentes en distintas culturas, que es preciso poner de manifiesto:

La infestación NO es sinónimo de falta de higiene. El estigma del niño/a con piojos, en base a esta falsa creencia, demasiado a menudo le lleva a él/ella, y a su familia ocultar el problema, con el riesgo de incrementar su propagación.

A pesar de existir numerosos remedios naturales y económicos que ayudan a su erradicación, y de que los tratamientos con champús especiales no demuestran una efectividad elevada en todos los casos, se continúa abusando de dichos productos farmacéuticos (con precios accesibles y sin receta, por cierto) y la gran desconocida es la enorme capacidad de resistencia del piojo a los mismos, así como los efectos secundarios del mal uso de estos productos.

Los piojos NO saltan ni vuelan; esta es una creencia popular sobre la movilidad del piojo, que deja pasar desapercibida la importancia de evitar el uso compartido de enseres, así como la eficacia de la revisión periódica del cuero cabelludo de modo preventivo.

El control de los fómites es un aspecto controvertido. La supervivencia del piojo fuera del huésped más de 1 o 2 días es rara. La ropa o los elementos personales que sean sospechosos de haber estado en contacto con el piojo se lavarán con agua caliente o se aspirarán. Lo que no pueda limpiarse así se puede poner en una bolsa de plástico durante dos semanas. Los peines y los cepillos pueden limpiarse con agua caliente, alcohol o un pediculicida. No hay ningún trabajo experimental o epidemiológico que apoye la fumigación del hogar o el uso de sprays con insecticidas.

No se debe prohibir a los niños que vayan al colegio. Se tratarán adecuadamente el día que se les descubre la infestación.

Fuentes de Evidencia

Enmarcado en un Proyecto de Cooperación Internacional de la Universidad de Jaén, recientemente hemos realizado formación a enfermeras escolares de las Wilayas de los Campamentos de Refugiados Saharauis, encontrando que los referidos mitos se encuentran presentes hoy en día, al igual que en nuestro entorno español. Las madres saharauis solían tratar la pediculosis con una mezcla de arena y aceite, mantenida durante unas horas en la cabeza infestada, y su posterior peinado. De un tiempo a esta parte, los pediculicidas han llegado a su mercado e invadido los hogares, en la misma línea que en España, bajo la creencia de que los "productos farmacéuticos" siempre superan a los remedios naturales. Las mujeres saharauis también creen que el jabón casero tiene capacidad de eliminar los piojos, en el paradigma que asocia la pediculosis a una higiene deficiente.

La Asociación Americana de Pediculosis insiste en que todas las pediculosis se podrían curar sólo con un peinado excelente con una buena lendrera. Los pediculicidas eliminan piojos, ninfas y liendres pero no siempre en un 100%: varía con cada producto. Durante los primeros 4 días de su existencia el embrión en desarrollo no tiene sistema nervioso central y es insensible a los agentes químicos. Los productos con efecto residual prolongado son más probablemente ovicidas y como ello no siempre es posible o seguro el uso de lendreras es básico.

Por otro lado, diversos estudios demuestran las propiedades naturales del limón, el vinagre o el ajo (entre otros remedios caseros), que aplicados sobre la cabeza infestada, y complementados con una correcta técnica de erradicación mecánica mediante lendrera durante un mínimo de 10 días seguidos, pueden ofrecer similares resultados en la eliminación del insecto sin necesidad de utilizar otros productos químicos de la industria

.

Argumento principal

Por tanto, podemos afirmar que no existe garantía absoluta para el uso de pediculicidas (compuestos químicos industriales para eliminar piojos), por su más o menos limitada capacidad ovicida (que mata los huevos), pero por desgracia esta información no está accesible a sus consumidores, y los fabricantes de estos productos (numerosos hoy en día), aportan información referida a la capacidad de los mismos para la eliminación del insecto, dejando en segundo plano la posibilidad (muy frecuente) de que queden piojos viables y huevos intactos tras su correcta aplicación.

Conclusiones

El uso inapropiado de pediculicidas cuando no son necesarios (uso en casos de caspa y nada más...), el abuso de pediculicidas en liendres o piojos ya muertos, la incorrecta utilización del producto y el uso de tratamientos como profilaxis (hecho muy frecuente en la práctica) contribuyen al aumento de resistencias, así como a resultados insatisfactorios en el tratamiento de la infestación real.

Las creencias tradicionales sobre los hábitos de higiene, sumadas al poder mediático de la industria farmacéutica que abarata los productos para introducirlos en los hogares con facilidad, son dos grandes losas en el trabajo los agentes de salud para la modificación de hábitos de vida referidos al manejo efectivo de los piojos en la cabeza de los más pequeños.

Quienes trabajamos en el fortalecimiento de sectores socialmente desfavorecidos, en ámbitos o culturas en distintas fases de desarrollo (tanto a nivel nacional como internacional), hemos de conocer estas realidades para abordar los problemas de salud de las poblaciones que atendemos y ofrecerles las mejores herramientas para el diagnóstico, cribado, tratamiento o erradicación de los mismos con los métodos más apropiados y accesibles, basados en resultados del conocimiento científico, y no fundados en creencias tradicionales ajenas a la investigación. O mucho peor, basados en productos del mercado que no siempre ofrecen los mejores resultados, o cuando menos que no siempre son aplicados correctamente por falta de información a la población.

CAPÍTULO 73

INFLUENCIA DE LOS HÁBITOS SALUDABLES SOBRE LA CALIDAD DE VIDA. IMPORTANCIA DE LA PROMOCIÓN SANITARIA

Raquel Roldán Roldán; Silvia González Castillo

feirak@hotmail.com

Introducción

A partir de la década de los 70 es cuando el concepto de promoción de la salud se ha hecho más notorio en los ámbitos sanitarios y en la última década, se está fortaleciendo (Centelles, Presno, Muñiz, y Cuesta, 2001; Reyes y Garrido 2005). Este concepto empieza a ser evidente en la declaración Alma Alta, donde se acogió la meta de salud para todos (Declaration of Alma Ata, 1978). A partir de ahí, la Organización Mundial de la Salud (OMS) comienza a abordar la promoción en términos de salud (García, 2008). En esta declaración se reconocen los cuidados primarios sanitarios como base para mejorar el nivel de salud de la población.

Actualmente, la promoción de la salud está cobrando una gran importancia, ya que constituye una estrategia primordial para la adquisición y la mejora de destrezas o habilidades personales que conllevan cambios de conductas concernidos con la salud y al fomento de estilos de vida saludables (Gómez, Jurado, Viana, Da Silva, y Hernández, 2005; Domínguez, 2012). La salud de la población depende de ciertas conductas como tener hábitos saludables, acudir a los centros sanitarios, llevar a cabo las recomendaciones de los profesionales de la salud, etc. La forma de vida de las personas está íntimamente relacionada con su salud y calidad de vida, a lo largo del tiempo se van adquiriendo hábitos de consumo que son dañinos para la salud, tanto física como psíquica (Becoña, Vásquez, y Oblitas, 2004; Grau y García-Vinegas, 2005). Estos hábitos se adquieren con el tiempo y dependen del entorno sociocultural donde la persona establezca su hábitat, son el resultado de comportamientos continuados en el tiempo y que son compartidos por el grupo de personas de su ambiente. Estos hábitos hacen referencia a la manera de vivir, como formas de alimentación, actividad física, consumo de alcohol, tabaco u otras sustancias adictivas, el descanso, la higiene, el estrés, actividad sexual,…, siendo saludables o algunos nocivos para la salud (Kielhofner, 2004;

Fonseca, Maldonado, y Pardo, 2007). La adquisición de hábitos nocivos son un problema para la salud, por eso es importante suscitar conductas saludables para reducir los efectos negativos sobre la misma (Arias, Sánchez, y Gancedo, 2004).

Objetivo

El objetivo de esta revisión sistemática ha sido analizar la promoción de la salud a partir de la utilización de conductas saludables.

Metodología

Para la realización del estudio y su consecuente recogida de información, se realizó una búsqueda de artículos a través de las bases de datos Medline, Dialnet, Cuiden, IBECS, PubMed y SciELO limitándose la búsqueda a los artículos publicados en inglés y español. Para ello, se emplearon los descriptores MeSH y DeSH: [promoción, salud, hábitos saludables, conductas, ámbito sanitario]; siendo las fórmulas de búsqueda: [hábitos saludables AND promoción AND salud], [ámbito sanitario AND promoción], [promoción AND ámbito sanitario AND hábitos saludables], [conductas ADN salud], [promoción ADN conductas AND ámbito sanitario], [salud ADN conductas AND promoción], realizándose dichas combinaciones, también, en inglés.

La revisión sistemática se realizó con el límite cronológico de las publicaciones entre 2000-2016 obteniéndose un total de 365 documentos. El principal criterio de inclusión fue que los documentos contuviesen información sobre el estudio a realizar, seleccionando aquellos que estuviesen relacionados con la promoción de la salud y las conductas saludables, quedando 149. Como criterios de exclusión se establecieron: no estar escritos en español o inglés, no encontrarse las publicaciones a texto completo, no contener información relacionada con el objetivo del estudio, los artículos duplicados y las referencias con escasa o nula evidencia científica. Posteriormente, se eligieron los estudios y revisiones sistemáticas de mayor relevancia y factor de impacto publicados en revistas y libros, tanto nacionales como internacionales, quedando reducidos a un total de 56 artículos. Se analizaron, además, las referencias bibliográficas de los artículos seleccionados con el fin de rescatar otros estudios potencialmente incluibles para la revisión. Por último, para proceder a la selección final se revisaron los abstract y, en caso necesario, los artículos completos con el fin de decidir si la información que contenían estaba o no relacionada con nuestro objetivo, seleccionándose 38 artículos por considerarse más relevantes quedando reflejados en esta revisión sistemática.

Resultados

Los profesionales sanitarios son un eslabón clave para promocionar hábitos saludables que permitan mejorar la calidad de vida de los usuarios, así como para prevenir enfermedades crónicas a través de la modificación de conductas nocivas para la salud, es más fácil ayudar a mantener a un paciente sano que curar la enfermedad (Oblitas et al., 2010). La calidad de vida de los individuos mejora a través de la adquisición y práctica de conductas saludables (Giraldo, Toro, Macías, Valencia, y Palacios, 2010). Los hábitos saludables los podríamos sintetizar en:

1. Realizar ejercicio físico.

   En los últimos años, se ha producido un descenso en el porcentaje de personas sedentarias, a pesar de ello, diferentes estudios (Meseguer, Galán, Herruzo, y Rodríguez-Artalejo, 2011; Redondo et al., 2011) consideran que alrededor de un 20-40% de la población no realiza ninguna actividad física.

   Está demostrado que la realización de ejercicio proporciona numerosos beneficios para la salud, ya que mantenerse activo físicamente es esencial para conservar y/o mejorar la salud de los individuos; además, el ejercicio físico contribuye a prevenir enfermedades crónicas y mejora la evolución de las ya existentes (Cruz-Jentoft et al., 2011).

   Los estudios realizados por Lee y colaboradores (2012) y Blair (2009), confirman los beneficios de la actividad física a nivel general, ya que permite el control del gasto energético y del peso corporal, mejora la estructura ósea, favorece la movilidad y el tono muscular, mejora el bienestar mental, disminuye los cuadros de ansiedad y estrés, mejora el sueño, así como la función cognitiva y las relaciones sociales. Además, estos mismos estudios corroboraron que existe una fuerte evidencia entre la inactividad física y el elevado riesgo de padecer ciertas situaciones de salud adversas, reduciéndose la calidad y la esperanza de vida. Por lo tanto, la realización de ejercicio físico es recomendable para toda la población, ya que su práctica regular constituye un hábito saludable pero en los pacientes diabéticos, los hipertensos y, los afectados de dislipemia y obesidad ayuda, además, a controlar su enfermedad (Cordero, Masía, y Galve, 2014).

   Por todo ello, es imprescindible incluir los consejos del ejercicio físico en la actividad clínica diaria, informando al paciente sobre la importancia y conveniencia de realizar actividad física y si es posible, acompañar dichos consejos con elementos que refuercen el mensaje como es el uso de material gráfico u otro tipo de soporte.

2. Nutrición correcta.

   Una nutrición equilibrada y saludable es un pilar fundamental en la consecución de la salud, por el contrario, una nutrición incorrecta y desequilibrada es un factor de riesgo para un amplio número de trastornos y enfermedades (León-Muñoz et al., 2012).

   En estudios consultados (Estruch et al., 2013; Retelny, Neuendorf, y Roth, 2008; Ascherio, 2002) se pone de manifiesto que un estado nutricional adecuado es fundamental en el mantenimiento de las funciones cardiovasculares y musculo-esqueléticas y, por lo tanto, en el mantenimiento de la independencia funcional y de la calidad de vida de las personas. En concreto, en el estudio realizado por Estruch y colaboradores (2013), analizaron la influencia de la dieta mediterránea en pacientes españoles con alto riesgo cardiovascular, pero sin enfermedad; tras un seguimiento de 4.8 años de media concluyeron que las personas con alto riesgo cardiovascular, la instauración de una dieta mediterránea suplementada con aceite de oliva extra virgen o frutos secos reducían la incidencia de patologías cardiovasculares mayores.

   Mantener una dieta sana y equilibrada es, por lo tanto, una conducta saludable que ayuda a disminuir el riesgo de padecer enfermedades, y que se ve favorecida por ciertas recomendaciones como son: la moderación, es decir, el tamaño de las raciones debe ser más reducido, ya que el sedentarismo propio del estilo de vida actual requiere unas necesidades energéticas reducidas; dedicar tiempo a la elaboración de las comidas convirtiéndola en una actividad relajada y, siempre que sea factible, realizarla en familia; optar siempre por los alimentos de temporada, puesto que son más frescos y están, mínimamente, procesados por lo que poseen más nutrientes; dar preferencia a las comidas tradicionales, frente a la comida rápida y prefabricada.

   Por ende, la promoción de la salud a través de una alimentación saludable debe comenzar con la difusión de unos modelos de dieta saludable, con el ajuste de las raciones según el gasto energético y con la reducción del consumo de azúcares, grasas y sales, especialmente frecuentes en la mayoría de los alimentos procesados.

3. Evitar el consumo de tabaco y alcohol.

   Está demostrado científicamente que fumar es una causa de cáncer, enfermedad cardiovascular, complicaciones del embarazo y enfermedad pulmonar obstructiva crónica (EPOC), entre otras muchas enfermedades (Ezzati y López, 2003), independientemente del número de cigarrillos que se consuman (Bjartveit y Tverdal, 2005).

En España, el consumo de tabaco es la primera causa de enfermedad, invalidez y muerte (Banegas et al., 2011). En concreto, en el estudio realizado por Banegas y colaboradores (2006), informaron que 53.155 muertes eran achacables al tabaquismo en pacientes mayores de 35 años, lo que representa el 14.7% del total de las muertes producidas en éstos. Sin embargo, cuando se deja de fumar, la supervivencia se ve modificada. Así, en el estudio realizado por Doll y colaboradores (2004), las personas que abandonaron el tabaco antes de los 35 años igualaron su patrón de supervivencia con los no fumadores; para los que lo abandonaron más tarde, la supervivencia se situó en un porcentaje intermedio entre la de los no fumadores y los fumadores; por último, incluso para los que lo abandonaron entre los 65-74 años su tasa de mortalidad específicas por edad se situó con valores ligeramente inferiores que los que continuaban haciéndolo.

La dificultad a la que se enfrenta el fumador cuando quiere abandonar este hábito es que produce una adicción tanto física como psicológica, es decir, dejar de fumar representa superar la adicción a la nicotina y olvidar una conducta sobre la cual el entorno ejerce una gran influencia (Córdoba et al., 2012).

En la clínica habitual, se recomienda intervenir sobre el consumo de tabaco mediante la estrategia de las 5 Aes, la cual se basa en preguntar al paciente si fuma, aconsejarle sobre el abandono de dicho hábito, determinar su disponibilidad para dejar de fumar, ayudar a cada persona en el intento de abandono y, finalmente, establecer las visitas de seguimiento (Fiore et al., 2008). No resulta imprescindible confirmar la declaración de los pacientes que afirman haber dejado de fumar, ya que si la relación con ese paciente es buena, es poco probable que nos engañe, puesto que no le supondría ningún beneficio. Los resultados obtenidos por el estudio realizado por Fidler y colaboradores (2001), sobre la eficacia de los equipos de Atención Primaria de salud en el mantenimiento de un grupo de jóvenes de edades comprendidas entre los 10 y 15 años como no fumadores por medio de la información verbal y carteles, mostraron la efectividad de la intervención, ya que se redujo sustancialmente el hábito de fumar entre los jóvenes, en particular entre los más jóvenes, concluyendo que los equipos de Atención Primaria de salud juegan un papel importante en el mantenimiento de la condición de no fumadores de los jóvenes.

En relación al consumo nocivo de alcohol, en España representa una de las primeras causas prevenibles de morbilidad y mortalidad. El alcohol constituye el tercer factor de riesgo más

importante de muerte prematura y enfermedad, justo después del tabaquismo y de la hipertensión arterial, y por delante de la hipercolesterolemia y la obesidad (Robledo, 2006).

Está demostrada la eficacia de las intervenciones breves sobre el consumo nocivo de alcohol en Atención Primaria (Ballesteros, Ariño, González-Pinto, y Querejeta, 2003) por lo que su empleo es altamente recomendable, ya que, por un lado, no presenta efectos adversos secundarios a la intervención, y, por otro, su relación coste-efectividad es favorable.

4. Hábitos higiénicos.

   La adquisición de hábitos higiénicos provocará una mejora en la salud a largo plazo. Se ha de aprender como un símbolo de respeto a los demás y a uno mismo. Mantener la piel íntegra, sin lesiones ni enfermedades es imprescindible, ya que es la primera defensa contra las infecciones y las lesiones de los tejidos subyacentes. El lavado de las manos es básico para evitar la transmisión de gérmenes y protegerse de las enfermedades que ocasionan (Gálvez et al., 2000; Vaqué, 2000).

   En este sentido, la higiene de la cavidad oral es uno de los ejes fundamentales para mejorar la salud a largo plazo. Enfermedades propias de la cavidad oral como la enfermedad periodontal, que es un proceso inflamatorio crónico originada por la presencia de microorganismos en el surco periodontal y margen gingival, está considerada como un factor de riesgo importante de accidente cerebrovascular (ACV). Los estudios muestran un riesgo moderadamente mayor de ACV en personas con periodontitis activa en comparación con las que no, con una mayor asociación con los ACV de origen isquémico (Leira, Blanco, Blanco, y Castillo, 2015; Leishman et al., 2012). Por otra parte, la enfermedad periodontal es una infección oral periférica que puede proporcionar al cerebro bacterias que producen inflamación (Olsen y Singharao, 2015; Poole et al., 2015); es el caso de microorganismos como espiroquetas, *P. Gingivalis*, *H. pylori*, virus del herpes simple tipo I y Candida que se han localizado en los cerebros de pacientes con enfermedad de Alzheimer.

Conclusiones

Podemos concluir, que la adquisición de conductas saludables previene muchas enfermedades crónicas y mejora la salud tanto física como mental de las personas.

Los buenos hábitos alimenticios son un pilar fundamental en la consecución de la salud. Además, la práctica de ejercicio físico tiene efectos beneficiosos, ya que permite el control del gasto energético

y del peso corporal, mejora la estructura ósea, favorece la movilidad y el tono muscular, mejora el bienestar mental, disminuye los cuadros de ansiedad y estrés, mejora el sueño, así como la función cognitiva y las relaciones sociales. Si a esto le añadimos el abandono del consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias tóxicas, estaríamos promocionando hábitos saludables que influyen positivamente en la calidad de vida. Además, los hábitos higiénicos saludables mejoran la salud futura y una higiene oral correcta, así como la realización de los tratamientos dentales necesarios desde una edad temprana, es fundamental para disminuir las bacterias que a medio y largo plazo pueden causar demencia y ACV.

Por lo tanto, podemos aseverar que ejercer hábitos de vida saludables incrementa la calidad de vida de los individuos. Además, si se realizan con asiduidad pueden ayudar a disminuir el riesgo de padecer enfermedades y dignifican la vida.

Bibliografía

Arias, M., Sánchez, M., y Gancedo, G. (2004). Nivel socioeconómico y consumo de recursos sanitarios en atención primaria. *Anales de Pediatría, 6*(4), 292-297.

Ascherio, A. (2002). Epidemiologic studies on dietary fats and coronary heart disease. *American Journal of Medicine, 113*(Suppl 9B), 9-12.

Ballesteros, J., Ariño, J., González-Pinto, A., y Querejeta, I. (2003). Eficacia del consejo médico para la reducción del consumo excesivo de alcohol. Metaanálisis de estudios españoles en atención primaria. *Gaceta Sanitaria, 17*(2), 116-122.

Banegas, J.R., Díez, L., Bañuelos, B., González-Enríquez, J., Villar, F., Martín, J.M., Jiménez-Ruiz, C. (2011). Mortalidad atribuible al consumo de tabaco en España en 2006. *Medicina Clínica, 136*(3), 97-102.

Becoña, E., Vásquez, F., y Oblitas, L. (2004). Promoción de estilos de vida saludables. *Asociación Latinoamericana de Psicología de la Salud, 5*, 1-39.

Bjartveit, K., y Tverdal, A. (2005). Health consequences of smoking 1-4 cigarettes per day. *Tobacco Control, 14*(5), 315-320.

Blair, S.N. (2009). Physical inactivity: the biggest public health problem of the 21st century. *British Journal of Sports Medicine, 43*(1), 1-2.

Centelles, M., Presno, C., Muñiz, A.M., y Cuesta, L. (2001). Promoción de salud. En: R. Álvarez (Eds.), *Temas de Medicina General Integral. T I* (pp.41-44). La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

Cordero, A., Masía, M.D., y Galve, E. (2014). Ejercicio físico y salud. *Revista Española de Cardiología, 67*(9), 748-753.

Córdoba, R., Cabezas, C., Camarelles, F., Gómez, J., Díaz, D., López, A., … Ramírez, J.I. (2012). Recomendaciones sobre el estilo de vida. *Atención Primaria, 44*(Supl 1), 16-22.

Cruz-Jentoft, A.J., Cuesta, F., Gómez-Cabrera, M.C., López-Soto, A., Masanes, F., Matía, P., … Formiga, F. (2011). La eclosión de la sarcopenia: informe preliminar del observatorio de la sarcopenia de la Sociedad Española de Geriatría y Gerontología. *Revista Española de Geriatría y Gerontología, 46*(2), 100–110.

Declaration of Alma Ata (1978). Geneva: Organización Mundial de la Salud.

Doll, R., Peto, R., Boreham, J., y Sutherland, I. (2004). Mortality in relation to smoking: 50 years' observations on male British doctors. *British Medical Journal, 328*(7455), 1519.

Domínguez, Y.A. (2012). Elaboración de programas de promoción y educación de enfermedades crónicas no transmisibles. Aspectos básicos. *Revista Finlay, 2*(2), 120-124.

Estruch, R., Ros, E., Salas-Salvadó, J., Covas, M.I., Corella, D., Arós, F., … Martinez-González, M.A. (2013). Study Investigators. Primary prevention of cardiovascular disease with a Mediterranean diet. *The New England Journal of Medicine, 368*(14), 1279-1290.

Ezzati, M., y López, A.D. (2003). Estimates of global mortality attributable to smoking in 2000. *Lancet, 362*(9387), 847-852.

Fidler, W., y Lambert, T.W. (2001). A prescription for health: a primary care based intervention to maintain the non-smoking status of young people. *Tobacco Control, 10*(1), 23-26.

Fiore, M., Jaén, C.R., Baker, T.B., Bailey, W.C., Bennett, G., Benowitz, N.L., … Williams, C. (2008). A Clinical Practice guideline for treating tobacco use and dependence: 2008 update. *American Journal of Preventive Medicine, 35*(2), 158-176.

Fonseca, M.E., Maldonado, A., y Pardo, M.F. (2007). Adolescentes, estilos de vida y promoción de hábitos saludables en el ámbito escolar. *Umbral Científico, 11*, 44-57.

Gálvez, R., Sierra, A., Sáenz, M.C., Gómez, L.I., Fernández-Crehuet, J., y Salleras, L. (2000). La salud y sus determinantes. Concepto de medicina preventiva y salud pública. En: G. Piédrola (Eds.), *Medicina Preventiva y Salud Pública* (pp. 3-12). Barcelona: Masson.

García, A. (2008). Estrategia de enfermería en promoción de salud para la autoeficacia en adolescentes con señales aterogénicas tempranas. *Revista Habanera de Ciencias Médicas, 7*(3).

Giraldo, A., Toro, M.Y., Macías, A.M., Valencia, C.A., y Palacios, S. (2010). La promoción de la salud como estrategia para el fomento de estilos de vida saludables. *Hacia la Promoción de la Salud 15*(1), 128-143.

Gómez, J.R., Jurado, M.I., Viana, B.H., Da Silva, M.E., y Hernández, A. (2005). Estilos y calidad de vida. *Revista Digital EF Deportes, 10*(90), 1.

Grau, J.A., y García-Vinegas, C.R.V. (2005). Calidad de vida, salud y psicología de la salud: hechos y reflexiones. En: L.A. Oblitas (Eds.), *Manual de psicología clínica y de la salud* (pp. 56-77). Bogotá: Psicom Editores.

Kielhofner, G. (2004). *Modelo de la Ocupación Humana: teoría y aplicación* (pp. 643). Buenos Aires: Médica Panamericana.

Lee, I.M., Shiroma, E.J., Lobelo, F., Puska, P., Blair, S.N., y Katzmarzyk, P.T. (2012). Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease in life expectancy. *Lancet, 380*(9838), 219-229.

Leira, Y., Blanco, M., Blanco, J., y Castillo, J. (2015). Asociación entre la enfermedad periodontal y la enfermedad cerebrovascular. Revisión de la bibliografía. *Revista de Neurología, 61*(1), 29-38.

Leishman, S.J., Ford, P.J., Do, H.L., Palmer, J.E., Heng, N.C., West, M.J., … Cullinan, M.P. (2012). Periodontal pathogen load and increased antibody response to heat shock protein 60 in patients with cardiovascular disease. *Journal of Clinical Periodontology, 39*, 923-930.

León-Muñoz, L.M., Guallar-Castillón, P., Graciani, A., López-García, E., Mesas, A.E., Aguilera, M.T., … Rodríguez-Artalejo, F. (2012). Adherence to the Mediterranean diet pattern has declined in Spanish adults. *Journal of Nutrition, 142*(10), 1843-1850.

Meseguer, C.M., Galán, I., Herruzo, R., y Rodríguez-Artalejo, F. (2011). Tendencias de actividad física en tiempo libre y en el trabajo en la Comunidad de Madrid, 1995-2008. *Revista Española de Cardiología, 64*(1), 21-27.

Oblitas, L.A., Labiano, M., Fusté, A., Florentino, M.T., Becoña, E. Mussi, C., … Wilde, K. (2010). *Psicología de la salud y calidad de vida* (pp. 102). México: CENGAGE Learning: México.

Olsen, I., y Singharao, S.K. (2015). Can oral infection be a risk factor for Alzheimer's disease? *I Journal of Oral Microbiology, 7*, 29143.

Poole, S., Singhrao, S.K., Chukkapalli, S., Rivera, M., Velsko, I., Kesavalu, L., y Crean, S. (2015). Active invasion of Porphyromonas gingivalis and infection-induced complement activation in ApoE/mice brains. *Journal of Alzheimer's Disease, 43*(1), 67-80.

Redondo, A., Subirana, I., Ramos, R., Solanas, P., Sala, J., Masiá, R., … Elosua, R. (2011). Tendencias en la práctica de actividad física en el tiempo libre en el periodo 1995-2005 en Girona. *Revista Española de Cardiología, 64*(11), 997-1004.

Retelny, V.S., Neuendorf, A., y Roth, J.L. (2008). Nutrition protocols for the prevention of cardiovascular disease. *Nutrition in Clinical Practice, 23*(5), 468-476.

Reyes, M., y Garrido, R.J. (2005). Promoción de salud. En: G. Toledo (Eds.), *Fundamentos de Salud Pública* (pp. 547-553). La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

Robledo, T. (2006). Alcohol: tercer factor de riesgo en países desarrollados. *Atención Primaria, 38*(6), 313-315.

Vaqué, J. (2000). Epidemiología general de las enfermedades trasmisibles. En: G. Piédrola (Eds.), *Medicina Preventiva y Salud Pública* (pp. 387-400). Barcelona: Masson.

CAPÍTULO 74

TATUAJES Y PRÁCTICAS DE ADORNO CORPORAL EN ADOLESCENTES. EDUCACIÓN PARA LA SALUD

Emilio José García Peinado; Emilio López Cobos; Mª Paloma Mallol Goytre; Juana Romero Cruz; Ángeles Martínez Hernández; Rosario Bueno Borrego

Agentes de Salud Pública de la Junta de Andalucía

emiliogarciapeinado@gmail.com

Introducción

La práctica del tatuaje y adorno corporal ha estado presente en nuestra civilización desde siempre, ya se conocen perforaciones cutáneas de la época neolítica, y es una práctica habitual en muchas culturas y tribus; es en el siglo XX en el que la imagen cobra una gran importancia, cuando han sufrido un verdadero boom. Aunque la finalidad de estos es muy variada (moda, diferenciación, experiencias vividas, significados personales, forma de comunicación...) el hecho de que podamos modificar voluntariamente nuestro cuerpo decorándolo, según estudios de etología y antropología es un comportamiento que nos diferencia del resto de los animales. Las metamorfosis corporales actuales están dedicadas básicamente al embellecimiento.

Estas prácticas que pueden significar un signo de moda, de identidad, o estética pueden resultar peligrosas si no se valoran los riesgos, no se siguen las medidas preventivas o unas buenas prácticas de higiene establecidas por especialistas y como no, por la normativa. Es necesaria la implicación de todos los actores (padres, educadores y profesionales sanitarios) para minimizar riesgos y optar con conocimiento y libremente a la técnica mas apropiada. Hasta un 20% de los adolescentes llevan tatuaje y/o piercings, la gran aceptación de esta práctica requiere un enfoque orientador.

Tatuaje: Tatuar es grabar dibujos en la piel humana, introduciendo materias colorantes bajo la epidermis, por punzadas o picaduras previamente dispuestas. *Del ingles to tattoo, y este del polinesio tátau.* La normativa andaluza, nos lo define como la técnica consistente en la introducción de pigmentos inertes en la piel, por medio de punciones con agujas u otros instrumentos con resultado de la coloración permanente.

Perforación cutánea, Piercing o anillado corporal: Técnica consistente en la perforación con agujas u otros instrumentos punzantes, en la piel, mucosas u otros tejidos, con el fin de colocar en la abertura obtenida un objeto. Se exceptúa la perforación del lóbulo de la oreja siempre que se realice con técnicas estériles o instrumental de un solo uso.

Riesgos para la salud de tatuajes y prácticas de adorno corporal

Se trata de un procedimiento agresivo (hay punción, perforación) para la piel o mucosas, los productos utilizados (tintas, pigmentos, joyas) son ajenos a nuestro cuerpo. Las prácticas incorrectas, personal no formado y condiciones higiénicas sanitarias defectuosas pueden dar lugar a efectos indeseables a nuestro organismo.

Riesgos infecciosos:

Existe la evidencia de la transmisión de múltiples enfermedades a través de la práctica del tatuaje y de la perforación cutánea aunque no son específicas de las mismas. Se deben generalmente a la técnica y a las condiciones higiénicas (instalaciones, instrumentación sucia, en mal estado, oxidada, no desinfectada o esterilizada correctamente, pigmentos en mal estado, no estériles, sin trazabilidad conocida) con las que se realiza el tatuaje y/o a unos cuidados posteriores deficientes.

Dentro de las infecciones provocadas por esta práctica las hay tanto de tipo vírico, bacteriano como por hongos y pueden ser locales, que afectan solo al área tatuada o generalizadas, a todo el organismo. La realización de un tatuaje supone un factor de riesgo conocido para la adquisición de ciertas infecciones virales como la Hepatitis B, C y D, aunque existe literatura de casos de transmisión del VIH, suponen un porcentaje ínfimo y no se considera un factor de riesgo desde el punto de vista epidemiológico con relevancia estadística. No obstante, no está permitida la donación de sangre hasta 12 meses después de haberse hecho un tatuaje. Existen casos aislados de infecciones cutáneas producidos por el papilomavirus. En cuanto a las infecciones bacterianas está documentado que son mucho mas frecuentes *Streptococcus pyogenes* productor de impétigo, erisipela y septicemias, *Staphylococcus aureus* cuyas toxinas son las causantes de síndromes tóxicos agudos, *Pseudomonas aeruginosa* causante de septicemias, *Clostridium tetani* causante del tétanos, *Haemophilus ducreyi* causante de chancros, *Treponema pallidum* causante de la sífilis, Micobacterias atípicas, *Mycobacterium tuberculosis y Mycobacterium leprae.* En cuanto a las micosis hay constancia de infecciones fúngicas provocadas por *Sporotrix schenckii* (causa esporotricosis), Zygomicetes (causan cigomicosis o mucomicosis), *Candida albicans*

(endoftalmitis), *Thricophyton rubrum* (responsable de tinea, es decir tiña y provoca una lesión semejante a la psoriasis), *Epidermophyton floccosum* (dermatofitosis o tiñas).

Riesgos no infecciosos:

Reacciones inflamatorias y alérgicas: La inflamación puede ser inmediata, al ocurrir en la zona del tatuaje durante la práctica o justo al finalizar debido al estrés que se somete la zona, se punza, se perfora, se inyectan pigmentos en forma de múltiples infiltraciones. Es un efecto secundario generalizado, prácticamente ocurre siempre; y las retardadas que pueden aparecer meses o años después de la realización del tatuaje. Entre los fenómenos alérgicos tenemos descritas: *dermatitis de contacto alérgicas*, *reacciones liquenoides* que no son mas que una respuesta de hipersensibilidad retardada como respuesta inmune a un elemento extraño, *reacciones granulomatosas (de cuerpo extraño o sarcoideos)*, los primeros pueden ocurrir básicamente alrededor de la tinta que se deposita en la dermis en un tatuaje, los segundos aparecen meses e incluso años después de haber practicado el procedimiento y son muy poco frecuentes. *Pseudolinfomas* pues los macrófagos fagocitan la tinta que es insoluble y en los ganglios se desarrolla una respuesta inflamatoria, estamos ante *linfadenopatías.*

COLOR	REACCIÓN ALÉRGICA PROVOCADA	CONTIENEN EN SU FORMULACIÓN
NEGRO	dermatitis de contacto alérgicas	óxido de hierro negro
ROJO	dermatitis de contacto alérgicas, granulomas, pseudolinfomas, fotodermatosis, liquenoides	óxido de hierro, sulfuro de mercurio y cadmio
VERDE	granulomas, pseudolinfomas	dicromato potásico, verde malaquita
AMARILLO	fotodermatosis	sulfuro de cadmio, amarillo curcumino

Lo ideal sería que el profesional que va a realizar el tatuaje lleve a cabo una prueba de alergia con aquellos componentes que empleará. Es una prueba sencilla que consiste en la aplicación de un parche en la espalda que contiene el alérgeno que utilizará. Tras 48 se retira y solo se hará el tatuaje en caso de que no haya existido reacción.

Mención especial dentro de este apartado de reacciones alérgicas, en concreto dermatitis de contacto, requiere la henna negra, los tatuajes con este producto no conllevan la introducción de la pigmento con punciones bajo la piel si no que se dibuja sobre la misma, generalmente con un pincel. La henna como tal, es un pigmento vegetal muy utilizado en países musulmanes e hindúes con fines decorativos, cosméticos, en muy raras ocasiones da lugar a reacciones alérgicas. Sin

embargo, cada vez es mas frecuente la realización de los mismos en occidente con motivo de eventos (tipo fiestas infantiles, despedidas de soltera, ferias o mercadillos, eventos al aire libre en conciertos, playas, estancia en salones de té) con un derivado de la henna al que se le incluyen aditivos para acelerar el secado, mejorar la definición y hacer que el color rojizo original de la henna sea mas oscuro obteniendo así la henna negra que si puede dar lugar a reacciones alérgicas graves y dejar secuelas estéticas permanentes en forma de hipopigmentación postinflamatoria con la forma del tatuaje y en ocasiones cicatrices hipertróficas. La Agencia Española del Medicamento y Productos Sanitarios (AEMPS) en campañas estivales informa del riesgo asociado al uso de los tatuajes temporales a base de henna negra de producir reacciones alérgicas cutáneas graves y sensibilización permanente, pudiendo en algunos casos requerir atención médica. Advierte que esta contiene PPD (p-fenilendiamina) que está prohibida para su aplicación directa sobre la piel y que es la principal causante de los problemas que venimos comentando. La AEMPS establece una serie de recomendaciones para minimizar riesgos como son tener precaución ante las ofertas de tatuajes con este material en eventos al aire libre o sitios no especializados, si se ofrece un resultado inmediato y una permanencia prolongada con tatuajes temporales de color negro, pues ambas se diferencian además de en el color del tiempo de secado y duración del tatuaje así mientras que la henna tarda en secar varias horas y tiene una duración de varios días disminuyendo la intensidad del color de forma progresiva, la henna negra seca en apenas una hora y dura en la piel mucho mas tiempo. Si se ha aplicado un tatuaje temporal a base de henna negra y posee alguno de los síntomas comentados acudir al médico.

Otros problemas en la piel:

Melanomas y otros tipos de tumores no melanómicos: son pocos los casos descritos, la causa de aparición en la zona tatuada es desconocida, podría deberse a la combinación de pigmentos potencialmente carcinógenos y exposición a la luz ultravioleta que unidos a condicionantes genéticos los desencadenarían.

Fotosensibilización, fotodermatosis, fototoxicidad: Los tatuajes rojos y amarillos al contener cadmio en su composición son los que dan mayor número de este tipo de casos.

Migraciones de los pigmentos a otras zonas intracorporales.

Por su parte la inserción de adornos, además de los procesos infecciosos que se pueden desarrollar y que son similares a los provocados por la realización del tatuaje y han sido descritos con anterioridad conlleva una serie de riesgos derivados de la maniobra de inserción de los mismos o por presencia del adorno que no deja de ser en resumidas cuentas un elemento extraño entre ellas

están hemorragias, traumas sobre estructuras involucradas o cercanas, retracciones, deformaciones anatómicas, fisuras, desgarros y cambios e impedimentos en la funcionalidad de sistemas orgánicos dependiendo del lugar de colocación del piercing (fonador, gustativo, masticatorio si se sitúa en la cavidad oral, visual si se coloca en la zona ocular, celulitis orbitaria en párpados, queloides y condritis si se trata de la zona auricular, eréctil, reproductivo, de micción, parafimosis si va en la zona genital). Es frecuente también la sensibilización a metales, por eso en la normativa andaluza se recogen los requisitos que han de tener los materiales aceptados como joyas. El mas relevante es el níquel conocido ampliamente por ser responsable de dermatitis de contacto, en Europa se regula el contenido de este metal en bisutería y la cantidad que este puede ceder. El momento mas crítico a la hora de desarrollar sensibilización a los componentes metálicos de un piecing es el período de cicatrización posterior a la perforación. Según los datos publicados, la probabilidad de sufrir un efecto adverso cutáneo es mas probable con las técnicas de perforación cutánea que con los tatuajes.

Situaciones en las que se desaconseja la realización de tatuajes o prácticas de adorno corporal

Todos los riesgos anteriormente expuestos aumentan mucho en la medida que las técnicas para el adorno corporal, ya sea tatuaje o perforación cutánea, se realizan sin las condiciones higiénicas sanitarias (asepsia, buenas prácticas, materiales y medios), formación y habilidades. Pero hay situaciones en las que aún cumpliendo estrictamente dichas condiciones el riesgo en si de perforar o tatuar hace desaconsejable dicha práctica en determinados individuos por encontrarse en una situación mas vulnerable (ya sea una situación fisiológica, clínica e incluso laboral).

- Situaciones fisiológicas: Mujeres embarazadas y niños.
- Patologías asociadas: Historia de cicatrices queloideas, personas con atopía, personas con enfermedades cardíacas o que están sometidos a tratamiento anticoagulante.
- Situaciones laborales: personas que están expuestas a los metales pesados, estarían sensibilizadas y puede haber un efecto acumulativo o de sobreexposición.

Exigencias normativas en la comunidad autónoma andaluza en establecimientos dedicados a la práctica del tatuaje y la perforación cutánea

Los gobiernos autonómicos han aprobado en el ejercicio de sus competencias decretos que regulan la práctica de estas técnicas así como los requisitos para la autorización y funcionamiento de los establecimientos que las llevan a cabo. En el caso de Andalucía esta

reglamentación la encontramos en el *Decreto 286/2002, de 26 de noviembre, por el que se regulan las actividades relativas a la aplicación de técnicas de tatuaje y perforación cutánea (piercing).* Está fundamentada en las competencias atribuidas por la *Constitución Española y la Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad* y en la *Ley 2/1998, de 15 de junio, de Salud de Andalucía*, en la que se explicita que la Administración Sanitaria de la Junta de Andalucía, establecerá las normas y directrices para el control y la inspección de las condiciones higiénico-sanitarias y de funcionamiento de las actividades alimentarias, locales de convivencia colectiva y el medio ambiente en el que se desenvuelve la vida humana. La finalidad es proteger la salud de los usuarios y los trabajadores y como se ha mencionado, establecer las condiciones higiénico sanitarias de los establecimientos así como las normas de higiene y de formación del personal que las aplica. Afecta tanto a establecimientos permanentes como temporales o esporádicos (stands en el caso de ferias, conciertos u otro tipos de eventos) e independientemente de si se realizan de forma exclusiva o conjuntamente con otras actividades (de belleza, bienestar corporal u otras).

Los **locales** han de contar con la preceptiva autorización de funcionamiento por parte del órgano municipal correspondiente, han de mantenerse en correcto estado de limpieza, desinfección o uso, bien iluminados, han de estar diseñados y contar con materiales que fáciles de limpiar y desinfectar, que serán resistentes a la oxidación y además contarán con áreas bien diferenciadas para la atención al público, realización del tatuaje y esterilización siendo esta última de acceso restringido al público. Es esta zona de trabajo la que estará equipada con lavamanos de accionamiento no manual, con agua corriente, jabón y toallas de un solo uso, El **personal aplicador** ha de contar con cursos de formación homologados (esta la lleva a cabo la Dirección General de Salud Pública y Participación de la Junta de Andalucía y existen unos contenidos y métodos básicos de programa de formación, horas lectivas repartidas en teóricas y prácticas y materias comunes y específicas). Han de estar vacunados de Hepatitis B y Tétanos, y cumplirán con una serie de normas de higiene, a saber, lavarse las manos con agua y jabón antes de iniciar cualquier práctica y al finalizar la misma, así como cada vez que dicha práctica se reemprenda, en caso de haber sido interrumpida, utilizarán guantes de un solo uso, se cubrirán los cortes, heridas, quemaduras u otras lesiones infecciosas o inflamatorias de la piel con vendajes impermeables. Cuando esto no sea posible se abstendrán de realizar prácticas que impliquen contacto directo con los usuarios hasta que se hayan curado, esterilizar, desinfectar o sustituir el instrumental que sospechen que haya podido contaminarse por cualquier eventualidad durante la aplicación de estas

técnicas, han de informar al usuario, de manera comprensible y por escrito, de todos los pormenores de estas prácticas, recabando su firma en el mismo documento. Los **materiales** que se utilicen en las actividades de tatuaje y perforación cutánea que entren en contacto con las personas han de estar limpios, desinfectados y en buen estado de conservación, ha de ser material de un solo uso o soportar tratamientos de desinfección/esterilización. Las joyas utilizadas en perforación cutánea han de ser de una calidad mínima que evite el riesgo de reacciones alérgicas, habrán de ser biocompatibles y de materiales reconocidos como aptos para implantes subcutáneos por la normativa vigente (Directiva 94/27/CE). Serán de acero inoxidable, oro de 14 quilates, como mínimo, o titanio para reducir el riesgo de infección o reacción alérgica. Está prohibida la utilización de lápices corta sangre y los utensilios para rasurar y afeitar serán de un solo uso. Por último fuera de los requisitos normativos, y siguiendo recomendaciones de dermatólogos, por parte el **usuario** una vez realizado el tatuaje o la perforación cutánea ha de llevar a cabo una serie de cuidados primarios y de mantenimiento para conseguir una correcta cicatrización y evitar complicaciones que consistirán entre otras en mantener la zona tatuada con apósito antiadherente impermeable durante 24 horas, lavarlo posteriormente con agua y jabón antiséptico secándolo con suaves golpes, evitar hasta la cicatrización completa la exposición solar, los baños por inmersión (spa, jacuzzi, piscina, bañera) así como ropa ajustada y/o tejidos que no traspiren. Mantener la zona hidratada en las semanas posteriores con emolientes o hidratantes de formulación lo mas sencilla posible, es decir, sin alcohol, perfume, parabenes. Si aparecieran síntomas como eritema, dolor persistente, secreción purulenta, acudir al médico. La irritación propia de la técnica desaparece al poco tiempo, a veces es necesario un corticoide tópico.

Conclusiones

Es necesaria la implicación de todos los actores (padres, educadores, y profesionales sanitarios) ante lo que puede ser un signo de moda, estética, identidad y que puede ser relativamente peligroso si se desconocen y no se valoran los riesgos.

Bibliografía

Bosello, R. y Favaro, A. y Zanetti, T. y Soave, M. y Vidotto, G. y Huon, G. y Santonastaso, P. (2010). *Riv. Psichiatric*. Tattoos and piercings in adolescents: family conflicts and temperament.

Cegolon, L. y Miatto, E. y Bortolotto, M. y Benetton M, y Mazzoleni, F. y Mastrangelo, G. Y VAHP Working Group (2010). *BMC Public Health*. Body piercing and tattoo: awareness of health related risks among 4,277 Italian secondary school adolescents.

Decreto 286/2002, de 26 de noviembre, de la Junta de Andalucía por el que se regulan las actividades relativas a la aplicación de técnicas de tatuaje y perforación cutánea (piercing).

Mataix, J. y Silvestre, J.F. (2009). *Reacciones cutáneas adversas por tatuajes y piercings.* Actas dermosifilogr

Portal de la Consejería de salud. *Hábitos de vida saludables*. www.juntadeandalucia.es/salud

PUBLICIDAD Y SALUD

CAPÍTULO 75

SEGURIDAD ALIMENTARIA Y HÁBITOS NUTRICIONALES SALUDABLES

Ángeles Martínez Hernández; Rosario María Bueno Borrego; Emilio José García Peinado; Emilio López Cobos; María Paloma Mallol Goytre; Juana María Romero Cruz

Agentes de Salud Pública de Distrito Sanitario Poniente de Almería. SAS

martinezangeles65@gmail.com

Introducción

Entender las demandas y necesidades del consumidor es un reto constante para la industria de la alimentación. La clave del éxito es desarrollar y proporcionar productos que los consumidores no sólo quieran o necesiten, sino también productos que acepten, para lo cual la industria trabaja a fin de desarrollar alimentos innovadores y optimizados que ayuden a la población a mejorar su salud, su bienestar y su longevidad. Estos productos, junto con los cambios recomendados en los hábitos de vida, tendrán un impacto positivo en la salud pública y en la calidad de vida en general. La disponibilidad de nuevos alimentos que ayuden a la población a vivir una vida activa y saludable continúa siendo un reto importante en España.

Efectivamente, los cambios en los hábitos alimenticios que entraña la vida urbana en las últimas décadas, aumentando el consumo de azúcares, grasas y disminuyendo el ejercicio físico diario, han producido un incremento en las enfermedades relacionadas con la falta de nutrición saludable en todo el mundo.

La nutrición y la alimentación son dos ámbitos que no se conciben por separado, y así, el principal objetivo de la normativa sobre seguridad alimentaria y nutrición es facilitar al consumidor la información necesaria para implantar sus hábitos nutricionales de vida saludable.

La Unión Europea ha publicado diversas normas regulando y controlando los procesos interrelacionados alimentación-nutrición. Una de ellas es el Reglamento 1169/2011 del Parlamento Europeo y del Consejo de 25 de octubre de 2011 sobre la información facilitada al consumidor.

La libre circulación de alimentos seguros y saludables es un aspecto esencial del mercado interior y contribuye significativamente a la salud y el bienestar de los consumidores, así como a sus intereses sociales y económicos. Para lograr un alto nivel de protección de la salud de los consumidores y

garantizar su derecho a la información, se debe velar por que éstos estén debidamente informados respecto a los alimentos que consumen.

En definitiva, a lo largo de estos años se han ido produciendo importantes cambios normativos y organizativos que han dado lugar a un nuevo concepto de la seguridad alimentaria, tanto a nivel comunitario como a nivel nacional, en línea con la necesidad de consolidar la confianza de los consumidores en la seguridad de los productos alimenticios que consumen y en mejorar su nutrición. Existe una gran demanda social para que estas cuestiones se regulen adecuadamente y en consonancia con los acelerados cambios técnicos, económicos y sociales que están teniendo lugar. La globalización de los intercambios comerciales y los movimientos migratorios, los cambios en las preferencias de consumo alimentario y en la nutrición de los ciudadanos españoles plantean problemas nuevos que exigen soluciones legislativas también nuevas como la Ley 17/2011, de 5 de julio, de seguridad alimentaria y nutrición.

Esta ley parte de la idea de que la protección efectiva del derecho a la seguridad alimentaria de los consumidores requiere de un enfoque integral que contemple los riesgos asociados a la alimentación, y que considere todas las perspectivas posibles. Por ello, la ley atiende a las perspectivas clásicas de la seguridad alimentaria, como son la detección y eliminación de riesgos físicos, químicos y biológicos, desde un nuevo enfoque anticipatorio que se fundamenta jurídicamente en el principio de precaución. Además tiene en cuenta, de forma muy particular, la creciente importancia de los riesgos nutricionales, dad la preocupante prevalencia en la actualidad de la obesidad, principalmente infantil y juvenil.

En este marco se plantea una reflexión, por un lado en los retos que ha de asumir la industria alimentaria ante las exigencias de seguridad y protección de los consumidores, y por otro, el énfasis por la comprensión de la información nutricional obligatoria en todos los alimentos como requisito básico para el fomento de los hábitos nutricionales saludables.

Relación entre alimentación y salud

Según la ley 17/2011, y desde el punto de vista de la alimentación segura, la industria alimentaria, junto con las autoridades competentes, tienen en su poder una potente herramienta que les faculta para asegurar que los alimentos cumplen con la legislación alimentaria nacional y podrán establecer sistemas de control adecuados, acordes con la normativa europea, para evitar que se importen, produzcan, transformen, fabriquen o distribuyan alimentos que no cumplan los requisitos de seguridad alimentaria.

Desde el punto de vista de la salud, la ley hace especial incidencia en la prevención de la obesidad sobre todo en la infancia y adolescencia, regulando la existencia de los ácidos grasos "trans", y la implementación de la actividad física. Así en el artículo 43 especifica que "en los procesos industriales en los que se puedan generar ácidos grasos "trans", las empresas de alimentación responsables establecerán las condiciones adecuadas que permitan minimizar la formación de los mismos".

Para evitar el engaño publicitario del consumidor, el artículo 44 especifica la prohibición de "la aportación de testimonios de profesionales sanitarios o científicos reales o ficticios, o de pacientes reales o supuestos, como medio de inducción al consumo, así como la sugerencia de un aval sanitario o científico" y se permitirá únicamente "la utilización de avales de asociaciones, corporaciones, fundaciones o instituciones relacionadas con la salud y la nutrición" cuando sean sin ánimo de lucro y se comprometan por escrito a utilizar los recursos obtenidos por estas colaboraciones a investigación, desarrollo y divulgación de la nutrición y la salud.

La información alimentaria facilitada al consumidor como requisito básico para el fomento de los hábitos nutricionales saludables

La etiqueta de información nutricional de un alimento puede indicar que está lleno de vitaminas y minerales. Entonces el consumidor puede pensar: ¡debe ser saludable! Sin embargo, el simple hecho de que un alimento tenga un alto contenido de vitaminas no significa que sea saludable en absoluto, podría estar a su vez repleto de azúcar, por poner un ejemplo. Es necesario, por tanto que en el etiquetado aparezca toda la información nutricional para conseguir un alto nivel de protección de la salud y fomento de hábitos nutricionales saludables.

En efecto, el Reglamento (UE) nº 1169/2011 del Parlamento Europeo y del consejo de 25 de octubre de 2011 sobre la información alimentaria facilitada al consumidor establece la base para garantizar un alto nivel de protección de los consumidores en relación con la información alimentaria, teniendo en cuenta las diferencias en la percepción de los consumidores y sus necesidades de información. Establece los principios generales, los requisitos y las responsabilidades que rigen la información alimentaria y en particular, el etiquetado de los alimentos. Se aplicará a los operadores de empresas alimentarias en todas las fases de la cadena alimentaria, en caso de que sus actividades conciernan a la información facilitada al consumidor. Se aplicará a todos los alimentos destinados al consumidor final, incluidos los entregados por las colectividades y los destinados al suministro de las colectividades.

Información alimentaria obligatoria

Lista de menciones obligatorias

Será obligatorio mencionar las siguientes indicaciones:

a) la denominación del alimento
b) la lista de ingredientes
c) todo ingrediente o coadyuvante tecnológico que figure en la lista de sustancias o productos que causan alergias o intolerancias (anexo II) y se utilice en la fabricación de un alimento y siga estando presente en el producto acabado, aunque sea de forma modificada
d) la cantidad de determinados ingredientes o de determinadas categorías de ingredientes,
e) la cantidad neta del alimento
f) la fecha de duración mínima o la fecha de caducidad
g) las condiciones especiales de conservación y/o las condiciones de utilización
h) el nombre o la razón social y la dirección del operador de la empresa alimentaria
i) el país de origen o procedencia
j) el modo de empleo en caso de que, en ausencia de esta información, fuera difícil hacer un uso adecuado del alimento
k) las bebidas que tengan más de un 1,2% en volumen de alcohol, se especificará el grado alcohólico volumétrico adquirido
l) la información nutricional

Todas estas menciones se indicarán con palabras y números. Cumpliendo los requisitos del presente reglamento (art.35) se podrán expresar además mediante pictogramas o símbolos.

Además, se establecen menciones obligatorias adicionales para categorías o tipos específicos de alimentos (anexo III).

Disponibilidad y colocación de la información alimentaria obligatoria

Para todos los alimentos, la información alimentaria obligatoria estará disponible y será fácilmente accesible. En el caso de los alimentos envasados, la información alimentaria obligatoria figurará directamente en el envase o en una etiqueta sujeta al mismo

La Comisión, teniendo en cuenta pruebas que demuestren la comprensión del consumidor medio y el uso amplio de dichos medios por los consumidores, podrá establecer criterios con arreglo a los

cuales se podrán expresar determinadas menciones obligatorias de un modo que no sea en el envase o la etiqueta.

Presentación de las menciones obligatorias

La información alimentaria obligatoria se indicará en un lugar destacado, de manera que sea fácilmente visible, claramente legible, y en su caso, indeleble. Las menciones obligatorias se imprimirán en el envase o en la etiqueta de manera que se garantice una clara legibilidad, en caracteres que utilicen un **tamaño de letra** en el que la altura de la x, sea igual o superior a **1,2 mm** (anexo IV).

En el caso de los envases o recipientes cuya **superficie máxima sea inferior a 80 cm²**, el tamaño de la letra será igual o superior a **0,9 mm**.

La **denominación del alimento, la cantidad neta y el grado alcohólico volumétrico adquirido** figurarán en el **mismo campo visual**.

Venta a distancia

En el caso de alimentos envasados ofrecidos para la venta mediante comunicación a distancia:

a) la información obligatoria, salvo la fecha de duración mínima o fecha de caducidad, estará disponible antes de que se realice la compra y figurará en el soporte de la venta a distancia o se facilitará a través de otros medios apropiados claramente determinados por el operador de empresas alimentarias.
b) todas las menciones obligatorias estarán disponibles en el momento de la entrega

   La denominación del alimento no se aplicará a los alimentos ofrecidos para la venta mediante máquinas expendedoras o instalaciones comerciales automatizadas.

Requisitos lingüísticos

La información alimentaria obligatoria figurará en una lengua que comprendan fácilmente los consumidores de los estados miembros donde se comercializa el alimento.

En su propio territorio, los estados miembros podrán estipular que las menciones se faciliten en una o más lenguas de entre las lenguas oficiales de la Unión Europea.

Omisión de determinadas menciones obligatorias

En el caso de las botellas de vidrio destinadas a la reutilización que estén marcadas indeleblemente y no lleven etiqueta, faja o collarín, sólo serán obligatorias las menciones: la denominación del alimento, todo ingrediente o coadyuvante tecnológico que provoque alergias o intolerancias, la

cantidad neta, la fecha de duración mínima o de caducidad y la información nutricional. En el caso de envases o recipientes cuya mayor superficie sea inferior a 10 cm^2, sólo serán obligatorias en el envase o etiqueta las menciones: la denominación del alimento, todo ingrediente o coadyuvante tecnológico que provoque alergias o intolerancias, la cantidad neta y la fecha de duración mínima o de caducidad. La lista de ingredientes se facilitará mediante otros medios o estarán disponibles a petición del consumidor. La información nutricional no será obligatoria en el caso de los alimentos enumerados en el anexo V. En el caso de las bebidas con un grado alcohólico volumétrico superior a 1,2% no serán obligatorias las menciones: lista de ingredientes e información nutricional.

Denominación del alimento

La denominación del alimento será su denominación jurídica. A falta de ésta, la denominación será la habitual y en caso de no existir, se facilitará una denominación descriptiva del alimento.

Lista de ingredientes

Estará encabezada o precedida por un título adecuado que conste o incluya la palabra "ingredientes". Se incluirán todos los ingredientes, en orden decreciente a peso, según se incorporen en el momento de su uso para la fabricación del alimento.

Omisión de la lista de ingredientes

No se exigirá lista de ingredientes a:

a) las frutas y hortalizas frescas, incluidas las patatas, que no hayan sido peladas, cortadas o sometidas a algún tratamiento similar
b) las aguas carbónicas
c) los vinagres de fermentación si proceden de un producto básico
d) el queso, la mantequilla, la leche y la nata fermentados a los que no se les ha añadido ningún ingrediente además de los productos lácteos, enzimas y microorganismos necesarios para su fabricación.
e) los alimentos que consten de un único ingrediente

Etiquetado de sustancias o productos que causan alergias o intolerancias

Se indicarán en la lista de ingredientes con una referencia clara a la denominación de la sustancia o producto (anexo II)

La denominación de la sustancia se destacará mediante una composición tipográfica que la diferencie claramente del resto de la lista de ingredientes.
Si no hay lista de ingredientes, incluirá la palabra "contiene" seguida del nombre de la sustancia.

Indicación cuantitativa de los ingredientes
Será necesario indicar la cantidad de un ingrediente en caso de que:

- figure en la denominación del alimento
- se destaque en el etiquetado
- sea esencial para definir un alimento y para distinguirlo de otros productos con los que se pudiera confundir

Cantidad neta
La cantidad neta de un alimento se expresará en litros, centilitros, mililitros, kilogramos o gramos, según el caso.
Se establecen normas técnicas para aplicar el párrafo anterior (anexo IX).

Fecha de duración mínima, fecha de caducidad y fecha de congelación
En el caso de alimentos microbiológicamente muy perecederos, la fecha de duración mínima se cambiará por la fecha de caducidad. Después de esta fecha, el alimento no se considerará seguro.
El anexo X recoge la manera apropiada de expresar las diferentes fechas.

Condiciones de conservación o utilización
Cuando los alimentos requieran unas condiciones especiales de conservación y/o utilización, se indicarán.
Se indicará, cuando proceda, las condiciones y/o la fecha límite de consumo una vez abierto el envase

País de origen o lugar de procedencia.
Será obligatoria su indicación:

a) cuando su omisión pudiera inducir a error al consumidor
b) cuando se trate de carne de los códigos de la nomenclatura combinada "NC" (anexo XI)

Información nutricional

Contenido
La información nutricional obligatoria incluirá:

- el valor energético y,
- la cantidad de grasas, ácidos grasos saturados, hidratos de carbono, azúcares, proteínas y sal

Cuando proceda, se podrá incluir una indicación al lado de la información nutricional, señalando que el contenido de sal obedece exclusivamente al sodio presente de forma natural en el alimento

El contenido de la información nutricional podrá completarse con la indicación de la cantidad de una o varias de las siguientes sustancias:

a) ácidos grasos monoinsaturados
b) ácidos grasos poliinsaturados
c) polialcoholes
d) almidón
e) fibra alimentaria
f) vitaminas o minerales

El valor energético y la cantidad de nutrientes se expresarán por 100g o por 100 ml.

Cuando se facilite, la información sobre vitaminas o minerales se expresará como porcentaje de las ingestas de referencia.

Si procede, deberá incluirse la siguiente declaración adicional "ingesta de referencia de un adulto medio: 8400kJ/ 2000 kcal".

El valor energético y las cantidades de nutrientes podrán expresarse por porción o por unidad de consumo de forma fácilmente reconocible para el consumidor, a condición de que la porción o la unidad se exprese cuantitativamente en la etiqueta y se indique el número de porciones que contiene el envase, además de la forma de expresión por 100g o por 100 ml

La porción o unidad que se utilicen se indicarán al lado de la información nutricional

<u>Presentación</u>

Las menciones indicadas figurarán en el mismo campo visual.

Se presentarán, si el espacio lo permite, en formato de tabla con las cifras en columna. Si el espacio no lo permite, la información figurará en formato lineal.

En el caso de que el valor energético o la cantidad de nutrientes de un producto sea insignificante, la información sobre dichos elementos podrá sustituirse por una declaración del tipo: "contiene cantidades insignificantes de..." que aparecerá indicada al lado de la información nutricional, cuando esta exista.

Formas adicionales de expresión y presentación:

El valor energético y la cantidad de nutrientes podrán facilitarse por medio de otras formas de expresión y/o presentación mediante formas o símbolos gráficos además de mediante textos o números, siempre que:

a) se basen en estudios rigurosos y válidos científicamente sobre los consumidores y no induzcan a engaño
b) su desarrollo sea el resultado de la consulta de un amplio abanico de los grupos interesados
c) estén destinados a facilitar la comprensión del consumidor
d) estén respaldados por pruebas científicas válidas que demuestren que el consumidor medio comprende tales formas de expresión/presentación
e) estén basadas en las ingestas de referencia armonizadas
f) sean objetivas y no discriminatorias
g) su aplicación no suponga obstáculos a la libre circulación de mercancías

Información alimentaria voluntaria

Requisitos aplicables

La información alimentaria proporcionada voluntariamente cumplirá los requisitos siguientes:

a) no inducirá a error al consumidor
b) no será ambigua ni confusa
c) se basará, según proceda, en los datos científicos pertinentes

Presentación

No se mostrará ninguna información alimentaria voluntaria que merme el espacio disponible para la información alimentaria obligatoria

Las declaraciones de propiedades saludables

La reformulación de alimentos para reducir su contenido en grasa, sal o azúcar es más que una cuestión matemática, es una cuestión de imagen de la marca cuando realiza declaraciones de propiedades saludables. Pero a su vez puede constituir un instrumento de enorme valor para mejorar los hábitos nutricionales de los consumidores a la vez que encontrar nuevos nichos de mercado.

La Decisión de ejecución de la Comisión Europea de 24 de enero de 2013 establece las Directrices para la aplicación de las condiciones específicas relativas a las declaraciones de propiedades saludables establecidas en el artículo 10 del Reglamento (CE) nº1924/2006.

Una declaración de propiedades saludables es cualquier mensaje o representación comerciales voluntarios, en cualquier forma, por ejemplo, palabras, declaraciones, imágenes, logotipos, etc., que afirme, sugiera o dé a entender que existe una relación entre el alimento objeto de la declaración y la salud.

El artículo 10, apartado 1, establece que se prohibirán las declaraciones de propiedades saludables a no ser que: a) estén autorizadas por la Comisión, y b) su uso se ajuste a las disposiciones del Reglamento. Las declaraciones de propiedades saludables deberán haber sido autorizadas de conformidad con el procedimiento adecuado establecido en el Reglamento y haberse incluido en una de las listas de declaraciones de propiedades saludables permitidas a que se refiere el artículo 13, apartado 3, y el artículo 14, apartado 1. Están prohibidas las declaraciones de propiedades saludables que no estén autorizadas (no incluidas en una de las listas de declaraciones de propiedades saludables permitidas) y las declaraciones de propiedades saludables que hayan sido autorizadas (incluidas en una de las listas de declaraciones de propiedades saludables permitidas) pero cuyo uso no se ajuste a las normas establecidas en el Reglamento.

Además, la industria alimentaria, cuando se use una declaración de propiedades saludables permitida, debe reflejar:

a) Una declaración en la que se indique la importancia de una dieta variada y equilibrada y un estilo de vida saludable.

b) La cantidad de alimento y el patrón de consumo requeridos para obtener el efecto benéfico declarado.

c) En su caso, una declaración dirigida a las personas que deberían evitar el consumo del alimento.

d) Una advertencia adecuada en relación con los productos que pueden suponer un riesgo para la salud si se consumen en exceso.

Conclusiones

La seguridad alimentaria, está presidida por la globalización económica, la circulación y el consumo de los más variados productos, y la mundialización del mercado alimentario; así como el cambio de hábitos y de necesidades por parte del consumidor, la introducción de nuevos alimentos y productos alimentarios y la industrialización-tecnificación del proceso productivo alimentario.

El consumidor precisa de normas y medios eficaces para la defensa de sus intereses y la protección de sus derechos frente al fraude alimentario.

El consumidor está cada vez más alejado de la selección y preparación de los alimentos, por lo que depende para su abastecimiento de la compleja industria agroalimentaria. Una situación que en determinadas circunstancias ha conllevado una cierta desconfianza del público consumidor que se ha extendido no sólo hacia aquellos sujetos que intervienen en toda la cadena alimentaria, sino también hacia los poderes públicos, encargados de controlar que los alimentos sean seguros.

Bibliografia

Agencia Española de Seguridad Alimentaria y nutrición (2013). Informe sobre alimentación y nutrición. www.aesan.es

Ley 17/2011, de 5 de julio, de Seguridad Alimentaria y Nutrición

Palou, A. (2013). *Alimentación y ejercicio saludables, declaraciones de salud y reformulaciones de alimentos*. VI Seminario sobre Alimentación Saludable y Nuevos Alimentos, Granada

Reglamento (UE) 1169/2011 del parlamento europeo y del consejo de 25 de octubre de 2011 sobre la información alimentaria facilitada al consumidor

Reglamento (UE) 1924/2006 del parlamento europeo y del consejo, de 20 de diciembre de 2006, relativo a las declaraciones nutricionales y de propiedades saludables en los alimentos.

Vicario, L. (2012). *Seguridad alimentaria*. Universidad de Granada

CAPÍTULO 76

EDUCACIÓN NUTRICIONAL: APRENDER A INTERPRETAR LAS DECLARACIONES NUTRICIONALES Y PROPIEDADES SALUDABLES DEL ETIQUETADO DE LOS ALIMENTOS Y DE SU PUBLICIDAD

Rosario Mª Bueno Borrego; Emilio García Peinado; Emilio López Cobos; Paloma Mallol Goytre; Juana Romero Cruz; Ángeles Martínez Hernández.

Introducción

Las declaraciones nutricionales y de propiedades saludables son, desde hace décadas, un valor añadido que puede posicionar y diferenciar un producto o marca. El fraude en cuestiones en las que se requiere un análisis científico es difícilmente refutable por parte del consumidor. La legislación y los organismos científicos oficiales deben velar para que la comunicación sea veraz. El Reglamento 1924/2006 y la Agencia Europea de Seguridad Alimentaria (European Food Safety Authority, EFSA) tienen un papel fundamental, al ser el eje central sobre el que se desarrolla la creación y aceptación final de las declaraciones nutricionales y de propiedades saludables.

Las declaraciones nutricionales y de propiedades saludables no deben entenderse como una nueva tendencia publicitaria, de comunicación o "marketing", sino que vienen siendo, desde hace décadas, un valor añadido que puede posicionar y diferenciar a un producto o marca.

Se entiende por declaraciones nutricionales todas aquellas comunicaciones que indiquen que un producto alimenticio contiene "un nutriente en especial", y son declaraciones de propiedades saludables las comunicaciones que indiquen que un producto alimenticio tiene además un "beneficio específico para la salud" (por su contenido en cierto nutriente, o bien porque ha demostrado, independientemente de su composición nutricional, afectar de forma beneficiosa a la salud). Los consumidores pueden detectar el engaño en cuestiones sencillas tales como no coincidencia entre la fotografía del etiquetado o envoltorio de un producto y el aspecto real del mismo. Sin embargo, en aspectos menos tangibles, como por ejemplo la comunicación de deseables propiedades saludables, en la que es necesario un análisis del conocimiento científico, es difícilmente refutable para un consumidor medio, incluso para aquellos que están informados.

Ante el creciente aumento de declaraciones nutricionales y propiedades saludables y con objeto de establecer unos requisitos de homogenización y control se desarrolla el Reglamento 1924/2006

La etiqueta de los alimentos es un medio para informar a los consumidores de las características y de la composición de los alimentos y, en algunos casos, de su valor nutricional. Idealmente, debería ayudar a los consumidores a elegir los más saludables al hacer la compra. Asimismo en el envase también puede contener determinadas declaraciones nutricionales o propiedades saludables. Dichas declaraciones se utilizan para presentar ciertos productos como poseedores de una propiedad adicional beneficiosa para la salud o la nutrición. Ejemplos de este tipo de declaraciones serían: "fuente de", "sin", "alto contenido de", "bajo contenido de" o "contenido reducido de" calorías u otro nutriente en particular y "reducción de riesgo de enfermedad". Estas declaraciones están reguladas normativamente mediante Reglamento (CE) nº 1924/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 20 de diciembre de 2006, y modificaciones posteriores, relativo a las declaraciones nutricionales y de propiedades saludables en los alimentos.

Pero, ¿sabemos interpretar esta información?. Es muy importante aprender que significan cada una de estas declaraciones. El objetivo de esta comunicación es exponer de forma resumida y visual un resumen de las principales declaraciones y su significado para que los consumidores vayan educándose nutricionalmente y aprendan a interpretar los etiquetados de los alimentos que consumen y no induzcan a error.

Recomendaciones a los consumidores para la comprensión de las declaraciones nutricionales y de Propiedades saludables que figuran en el etiquetado de los alimentos

1. Una declaración es cualquier mensaje o representación pictórica, gráfica o simbólica, no obligatorio con arreglo a la legislación comunitaria o nacional, que afirme, sugiera o dé a entender que un alimento posee unas características específicas.

2. Una declaración nutricional es cualquier declaración que afirme, sugiera podér a entender que un alimento posee propiedades nutricionales benéficas específicas con motivo del aporte energético (que proporciona o no) o de los nutrientes u otras sustancias (que contiene o no) o que aporta en grado reducido o aumentado, como por ejemplo "light" y "fuente de fibra".

3. Una declaración de propiedades saludables es cualquier declaración que afirme, sugiera o dé a entender que existe alguna relación entre una categoría de alimentos, un alimento, o uno de sus constituyentes, y la salud. Por ejemplo, "la vitamina C contribuye al funcionamiento normal del sistema inmunitario".

4. Las declaraciones de reducción de riesgo de enfermedad son aquellas que afirman, sugieren o dan a entender que el consumo de una categoría de alimentos, un alimento o uno de sus constituyentes

reduce significativamente un factor de riesgo de aparición de una enfermedad humana. Por ejemplo,"se ha demostrado que los fitoesteroles disminuyen/reducen la colesterolemia. Una tasa elevada de colesterol constituye un factor de riesgo en el desarrollo de cardiopatías coronarias".

5. Las declaraciones de propiedades saludables generales son aquellas que no se refieren a un efecto beneficioso específico y no han sido autorizadas expresamente, como por ejemplo "bueno para tu piel". Por ello, busque en la etiqueta la declaración de propiedades saludables específica autorizada que debe acompañar a la genérica obligatoriamente, por ejemplo "la niacina contribuye al mantenimiento de la piel en condiciones normales", para saber exactamente cuál es el efecto beneficioso.

6. Un símbolo o un dibujo, por ejemplo un hueso, también se considera una declaración de tipo general, por lo que también debe de buscar la declaración específica para el mismo, por ejemplo "el calcio es necesario para el mantenimiento de los huesos en condiciones normales".

7. Las declaraciones nutricionales comparativas son aquellas que comparan el contenido energético o de alguno de sus nutrientes entre alimentos de la misma categoría. Por ejemplo, margarina y mantequilla.

8. En el etiquetado, presentación o publicidad de los alimentos sólo pueden figurar aquellas declaraciones nutricionales y de propiedades saludables autorizadas de acuerdo con el Reglamento (CE) Nº 1924/2006.

9. Las declaraciones nutricionales y de propiedades saludables autorizadas en la Unión Europea han sido previamente evaluadas por la Autoridad Europea de Seguridad Alimentaria (EFSA).

10. Se pueden consultar las declaraciones autorizadas en el Registro comunitario de declaraciones (http://ec.europa.eu/nuhclaims/) así como en la web AECOSAN: http://aesan.msssi.gob.es/AESAN/web/cadena_alimentaria/detalle/registro_comunitario_declaraciones.shtml.

11. Es muy importante leer detenidamente el etiquetado de los alimentos ya que, en ocasiones, las declaraciones van acompañadas de advertencias y/o restricciones para un consumo seguro del mismo.

12. También puede encontrar en el etiquetado información de la cantidad de alimento que necesita consumir para obtener el efecto beneficioso y de cómo hacerlo. Por ejemplo, la declaración nutricional "fuente de fibra" sólo se puede hacer si el alimento contiene, como mínimo 3 g de fibra por 100 g ó, como mínimo, 1,5 g de fibra por 100 kcal, ya que esta es la cantidad mínima necesaria para que produzca el efecto beneficioso. De igual manera, la declaración de propiedades saludables

“el calcio es necesario para el mantenimiento de los huesos en condiciones normales” sólo se puede realizar si el alimento aporta, como mínimo, el 15% de la ingesta de referencia del calcio, es decir,120 mg por cada 100 g en el caso de los productos distintos de las bebidas (o el 7,5% de la ingesta de referencia –60 mg– en el caso de las bebidas), que es la cantidad necesaria para que se produzca el efecto fisiológico beneficioso.

13. Las declaraciones que figuren en el etiquetado del alimento que pretende adquirir no pueden atribuirle al alimento las propiedades de prevenir, tratar o curar enfermedades humanas, ya que éstas son propiedades restringidas a los medicamentos.

14. Las declaraciones no pueden hacer referencia al ritmo o a la magnitud de la pérdida de peso.

15. Asegúrese de que comprende bien el significado de las declaraciones para que no le induzcan a error. Con el fin de que sean mejor comprendidas por el consumidor, se permite cierta flexibilidad en la redacción de las declaraciones de propiedades saludables. Sin embargo, la declaración no podrá hacerse “más fuerte” que la autorizada. Por ejemplo, “la vitamina C contribuye al funcionamiento normal del sistema inmunitario” se puede sustituir por “la vitamina C desempeña un papel en…” o por “la vitamina C ayuda a…” pero no por “la vitamina C estimula…” o por “la vitamina C optimiza…”. Asimismo, las declaraciones deben ser realizadas sólo para el nutriente, sustancia, alimento o categoría de alimento para las que hayan sido autorizadas y no para el producto. Por ejemplo, se podría decir: “el calcio es necesario para el mantenimiento de los huesos en condiciones normales” o bien “la marca comercial X® contiene calcio que contribuye a…” pero no “la marca comercial X® contribuye a…” ni “la marca comercial X® contribuye a…. La marca comercial X® contiene calcio”.

16. Es esencial que lleve una alimentación variada y equilibrada ya que los productos por separado tienen una importancia relativa respecto del conjunto de la dieta. Por ello, una declaración nunca podrá fomentar el consumo excesivo de un alimento, ni ser incoherente con las políticas de Salud Pública o con los principios generalmente aceptados en materia de nutrición.

¿Qué información da un etiquetado nutricional?

El etiquetado nutricional aporta toda la información relacionada con el valor energético y los nutrientes como proteínas, hidratos de carbono, grasas, fibra, sodio, vitaminas y minerales.

La información nutricional sobre el contenido de nutrientes del producto de la etiqueta es voluntaria. Solamente cuando la etiqueta incluye un mensaje sobre propiedades nutritivas del alimento, entonces pasa a ser obligatoria. Este contenido se expresa en 100 gramos o 100 mililitros

del producto. También se puede expresar el contenido nutricional por ración o porción de producto, siempre y cuando se indique el número de porciones contenidas en el envase.
Cuando existe una declaración de propiedades nutritivas sobre azúcares, ácidos grasos saturados, fibra alimentaria o sodio, la información que en la etiqueta encontraremos la información relativa al valor energético y la cantidad de proteínas, hidratos de carbono, azúcares, grasas, ácidos grasos saturados y fibra.

Las principales declaraciones nutricionales y su significado.

Como ya hemos dicho una ***declaración nutricional*** es cualquier mensaje o representación que no sea obligatorio, incluida cualquier forma de representación pictórica, gráfica o simbólica, que afirme, sugiera, o dé a entender que un alimento posee unas características específicas, con motivo del aporte energético (valor calórico) que proporciona y/o de los nutrientes u otras sustancias que contiene . A continuación se expone el significado de las declaraciones nutricionales principales:

Valor energético

Bajo valor energético

No contiene más de 40 Kcal (170 kJ) por 100 g en el caso de los sólidos o más de 20 Kcal (80 kJ) por 100 ml en el caso de los líquidos. Para los edulcorantes de mesa el límite es de 4 Kcal (17 kJ) por porción, con propiedades edulcorante equivalentes a 6 g de sacarosa.

Valor energético reducido

El valor energético se reduce, como mínimo, en un 30 %.

Sin aporte energético

No contiene más de 4 Kcal (17 kJ) por 100 ml. Para los edulcorantes de mesa el límite es de 0,4 Kcal (1,7 kJ) por porción, con propiedades edulcorantes equivalentes a 6 g de sacarosa.

Nutrientes

Contenido reducido de (Nombre de Nutrientes)

La reducción del contenido es de, como mínimo, el 30 % en comparación con un producto similar, excepto para micronutrientes, en los que será admisible una diferencia del 10 % en los valores de referencia establecidos como cantidades diarias recomendadas, así como para el sodio, o el valor equivalente para la sal, en que será admisible una diferencia del 25 %.

Vitaminas

La información sobre vitaminas y sales minerales también deberá expresarse como porcentaje de las cantidades diarias recomendadas (CDR) indicadas en la legislación vigente.

La información aparece agrupada en un mismo lugar, estructurada en forma tabular y, si el espacio lo permite, con las cifras en columna. Si no hubiera suficiente espacio se puede utilizar la forma lineal.

Fuente de (Nombre de vitaminas o de minerales)

Contiene como mínimo una cantidad significativa de vitaminas o minerales.

Alto contenido de (Nombre de vitaminas o de minerales)

Contiene como mínimo dos veces el valor de la fuente de (nombre de vitaminas o de minerales)

Grasas

Bajo contenido en grasa

No contiene más de 3 g de grasa por 100 g en el caso de los sólidos o 1,5 g de grasa por 100 ml en el caso de los líquidos (1,8 g de grasa por 100 ml para la leche semidesnatada).

Sin grasa

No contiene más de 0,5 g de grasa por 100 g o 100 ml. Las declaraciones expresadas como "X% sin grasa" están prohibidas.

Bajo contenido de grasas saturadas

La suma de ácidos grasos saturados y de ácidos grasos trans no es superior a 1,5 g por 100 g para los productos sólidos y a 0,75 g por 100 ml para los productos líquidos. La suma de ácidos grasos saturados y de ácidos grasos trans no debe aportar más del 10% del valor energético.

Sin grasas saturadas

La suma de grasas saturadas y de ácidos grasos trans no es superior a 0,1 g por 100 g o 100 ml.

Alto contenido de grasas monoinsaturadas

Solamente podrá declararse que un alimento tiene un alto contenido de grasas monoinsaturadas o efectuarse cualquier otra declaración que pueda tener el mismo significado para el consumidor, si al menos un 45 % de los ácidos rasos presentes en el producto proceden de grasas monoinsaturadas y las grasas monoinsaturadas aportan más del 20 % del valor energético del producto.

Alto contenido de grasas Poliinsaturadas

Solamente podrá declararse que un alimento tiene un alto contenido de grasas poliinsaturadas o efectuarse cualquier otra declaración que pueda tener el mismo significado para el consumidor,

si al menos un 45 % de los ácidos grasos presentes en el producto proceden de grasas poliinsaturadas y las grasas poliinsaturadas aportan más del 20 % del valor energético del producto.

Alto contenido de grasas insaturadas

Solamente podrá declararse que un alimento tiene un alto contenido de grasas insaturadas o efectuarse cualquier otra declaración que pueda tener el mismo significado para el consumidor, si al menos un 70 % de los ácidos grasos presentes en el producto proceden de grasas insaturadas y las grasas insaturadas aportan más del 20 % del valor energético del producto

Acidos grasos

Fuente de ácidos grasos omega-3

Solamente podrá declararse que un alimento es fuente de ácidos grasos omega-3 o efectuarse cualquier otra declaración que pueda tener el mismo significado para el consumidor, si el producto contiene al menos 0,3 g de ácido alfa-linolénico por 100 g y por 100 kcal, o al menos 40 mg de la suma de ácido eicosapentanoico y ácido decosahexanoico por 100 g y por 100 kcal.

Alto contenido de ácidos grasos omega-3

Solamente podrá declararse que un alimento tiene un alto contenido de ácidos grasos omega-3 o efectuarse cualquier otra declaración que pueda tener el mismo significado para el consumidor, si el producto contiene al menos 0,6 g de ácido alfa-linolénico por 100 g y por 100 kcal, o al menos 80 mg de la suma de ácido eicosapentanoico y ácido decosahexanoico por 100 g y por 100 kcal.

Azúcar

Bajo contenido de azúcar

No contiene más de 5 g de azúcar por 100 g en el caso de los sólidos o 2,5g de azúcar por 100 ml en el caso de los líquidos.

Sin azúcar

No contiene más de 0,5 g de azúcar por 100 g o 100 ml.

Sin azúcares añadidos

No se ha añadido ningún monosacárido ni disacárido, ni ningún alimento utilizado por sus propiedades edulcorantes. Si los azúcares están presentes en los alimentos, en el etiquetado deberá figurar asimismo la siguiente indicación: "contiene ***azúcares naturalmente presentes***".

Fibra

Fuente de fibra

El producto contiene como mínimo 3 g de fibra por 100 g o, como mínimo, 1,5 g de fibra por 100 Kcal.

Alto contenido en fibra

El producto contiene como mínimo 6 g de fibra por 100 g o 3 g de fibra por 100 Kcal.

Proteinas

Fuente de Proteínas

Las proteínas aportan como mínimo el 12 % del valor energético del alimento.

Alto Contenido en Fibra

Las proteínas aportan como mínimo el 20 % del valor energético del alimento.

Light/Ligero

Light/Ligero

Cumple las mismas condiciones que las establecidas para el término "contenido reducido". La declaración deberá estar acompañada por una indicación de la característica o características que hacen que el alimento sea "light".

Sodio / Sal

Bajo contenido de sodio / sal

No contiene más de 0,12 g de sodio, o el valor equivalente de sal, por 100 g o 100 ml. En el caso de las aguas distintas de las aguas minerales naturales, este valor no deberá ser superior a 2 mg de Sodio por 100 ml.

Muy bajo contenido de sodio/sal

No contiene más de 0,04 g de sodio, o el valor equivalente de sal, por 100 g o 100 ml. Esta declaración no debe utilizarse para las aguas minerales y otras aguas.

Sin Sodio/Sal

No contiene más de 0,005 g de sodio, o el valor equivalente de sal, por 100 g o 100 ml.

Natural

Natural / Naturalmente

El alimento contiene de forma natural la sustancia a la que se refiere la declaración.

Conclusiones

- Una dieta variada y equilibrada es un requisito previo para disfrutar de una buena salud.
- Solo se han autorizado determinadas declaraciones nutriciones y de propiedades saludables de los alimentos, de entre una multitud de las presentadas ante la Autoridad Europea.
- Se pueden consultar en el siguiente enlace las Declaraciones de propiedades saludables autorizadas y las condiciones que se les aplican, las Declaraciones de propiedades saludables denegadas y los motivos del rechazo:
http://www.aesan.msc.es/AESAN/web/cadena_alimentaria/detalle/registro_comunitario_declaraciones.shtml

Bibliografía

Reglamento (CE) No 1924/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo de 20 de diciembre de 2006 relativo a las declaraciones nutricionales y de propiedades saludables en los alimentos

CAPÍTULO 77

LA SALUD FÍSICA Y MENTAL EN EL DISCURSO PUBLICITARIO DE @CAMPOFRIO_ES

Pura Raya-González

Universidad de Granada – España
pmraya@correo.ugr.es

Introducción

En los últimos años, las empresas han introducido a las redes sociales digitales en sus estrategias publicitarias. El mensaje ha pasado a ser multidireccional, segmentado, directo e instantáneo, y el consumidor, que busca alternativas, compara precios, y escucha las opiniones y experiencias de otros usuarios antes de comprar, adopta el papel de protagonista.

A tenor de esta situación, según Castelló, Ramos y del Pino (2013), "la apuesta ahora es narrar historias que afecten al ciudadano, incidiendo en la importancia del binomio compromiso-valores", en la empatía, y llevando el producto, la marca y la empresa a un segundo plano. Como señala Nomdedeu (2012), "la marca ha dejado atrás su supremacía para volverse más humana".

Esto, unido a una situación de crisis económica como la que vive España desde el año 2008, provoca que el receptor está predispuesto positivamente a recibir mensajes emocionales y empáticos que pueden resultar altamente efectivos y virales. En este sentido, algunas grandes marcas han aprovechado la coyuntura para comunicar su Responsabilidad Social Corporativa y trasladar al público sus acciones más sociales y humanas, sus valores intangibles en un acto de *engagement* con el consumidor (Fernández Blanco, Alameda y Martín Martín, 2011).

Según Semprini, "el principal papel de la marca es crear y difundir un universo de significación en torno a un objeto social (ya sea producto, bien o servicio)", que es el que confiere personalidad y carácter (Ramos-Serrano, 2007). En esta línea, Garrido (2002) apunta que las marcas tienen ideología y los anunciantes "van a ser obligados a comprometerse socialmente para poder empatizar" y establecer vínculos emocionales con el público. Un fenómeno en el que la tecnología juega un papel determinante.

Así, el consumidor encuentra en internet su mejor aliado para valorar un producto, recomendar a otros una marca o incluso exponer una reclamación o queja (Martínez-Rodrigo, Segura y Sánchez-

Martín, 2011). Por tanto, la clave está en que la empresa deje de pensar en su público objetivo simplemente como consumidor, olvidando que además de cliente es persona (Ramos-Serrano, 2007).

En medio de esta situación de auge de las redes sociales digitales y de crisis económica, el discurso publicitario se centra en las personas, cambiando "aquellos valores que apelan a tendencias egocéntricas y utilitaristas por otros de carácter social, altruista y de responsabilidad personal" (Castelló, Ramos y del Pino, 2013). Se evoca a los valores humanos y la empatía como antídoto ante la crisis a la vez que la publicidad promueve otros nuevos valores sociales a través de mensajes cargados de optimismo, confianza, ilusión y comprensión, a veces con tintes de humor.

Por tanto, la publicidad adquiere un papel de dinamizador social fomentando el compromiso social, la pertenencia a un grupo, el esfuerzo personal, el positivismo ante situaciones negativas y, por ende, prescribiendo comportamientos sociales y estilos de vida (Benavides, 2012).

La experimentación de la marca permite que el destinatario se sienta identificado y, al final, incluso en época de crisis, se alcance su fidelidad (Fernández Blanco, Alameda y Martín Martín, 2011), ya que se anteponen los valores al producto.

Ante esto, los anunciantes, tal y como exponen Álvarez Ruiz y Reyes (2011), aspiran a ser reconocidos como compañías socialmente responsables y próximas al ciudadano a través de un discurso publicitario capaz de fundir el *parecer* dentro del *ser* aparentando que los valores simbólicos añadidos son reales, o lo que es lo mismo, transformando el simulacro de la imagen de marca en el producto (Hellín, 2007).

En base a esta teoría, se pretende analizar el discurso de la multinacional Campofrío en la red social *Twitter*, en concreto sus valores de marca en aquellos mensajes relacionados con la alimentación con el fin de "hacer un guiño al receptor y ganarse su confianza" (Martínez-Rodrigo y Raya-González, 2014).

Pero antes de explicar la metodología que se aplicará, recogemos algunas consideraciones que aparecen en la web de Campofrío (www.campofrio.es) para presentarse ante el internauta y a las que aludiremos en nuestro análisis.

La multinacional señala como líneas estratégicas de empresa la seguridad alimentaria, "el sabor y disfrute, la salud y nutrición, conveniencia y precio", mientras que observamos que a la salud le dedica un espacio específico (figura 1) con imágenes que inspiran tranquilidad, diversión, naturaleza y relax, y que reflejan una imagen de familia. A las recetas (figura 2) también se les

dedica una pestaña, dando la opción de seleccionar tiempo de elaboración y estado (a dieta, embarazada, en familia, de rodríguez, de niñera, de anfitriona):



Figura 1. Fuente: www.campofrío.es

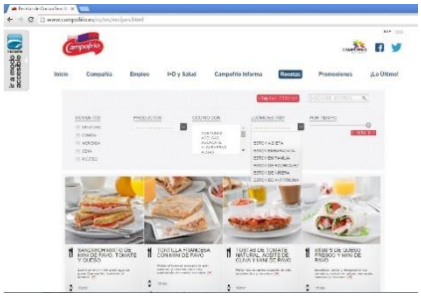


Figura 2. Fuente: www.campofrío.es

Metodología

Con objeto de llevar a cabo el análisis se ha seleccionado una muestra compuesta por un total de 91 tuits, que son las publicaciones de @Campofrio_es a lo largo de un mes, escogido de manera aleatoria, entre el 12 de marzo de 2013 y el 12 de abril de 2013.

Usando una metodología de análisis de contenido con base observacional, se determinarán los tuits relacionados de manera explícita con el binomio salud-alimentación, sector al que pertenece la marca objeto del estudio.

En base a esta nueva muestra, se efectuará un análisis de los valores de marca que se 'venden', aparejados a su aparente contenido alimenticio y de salud: la 'marca' España, Responsabilidad Social Corporativa, recetas y trucos, y familia, con la finalidad de observar su relación con el mismo.

Además de cuantificar el porcentaje de tuits que se dedica a cada una de estas temáticas, se va a analizar su contenido (subtemáticas) y los enlaces y *hashtag* que contengan.

Análisis

Tomando una muestra compuesta por un total de 91 tuits, correspondientes a las publicaciones de un mes (12 de marzo – 12 de abril de 2013) de la empresa Campofrío a través de su perfil de *Twitter*, medimos el porcentaje de ellos que está relacionado con la alimentación, sector al que pertenece la multinacional objeto de este estudio. Estos suman 39, lo que representa un 42,85% del total, es decir, casi la mitad de los mismos (Gráfico 1).

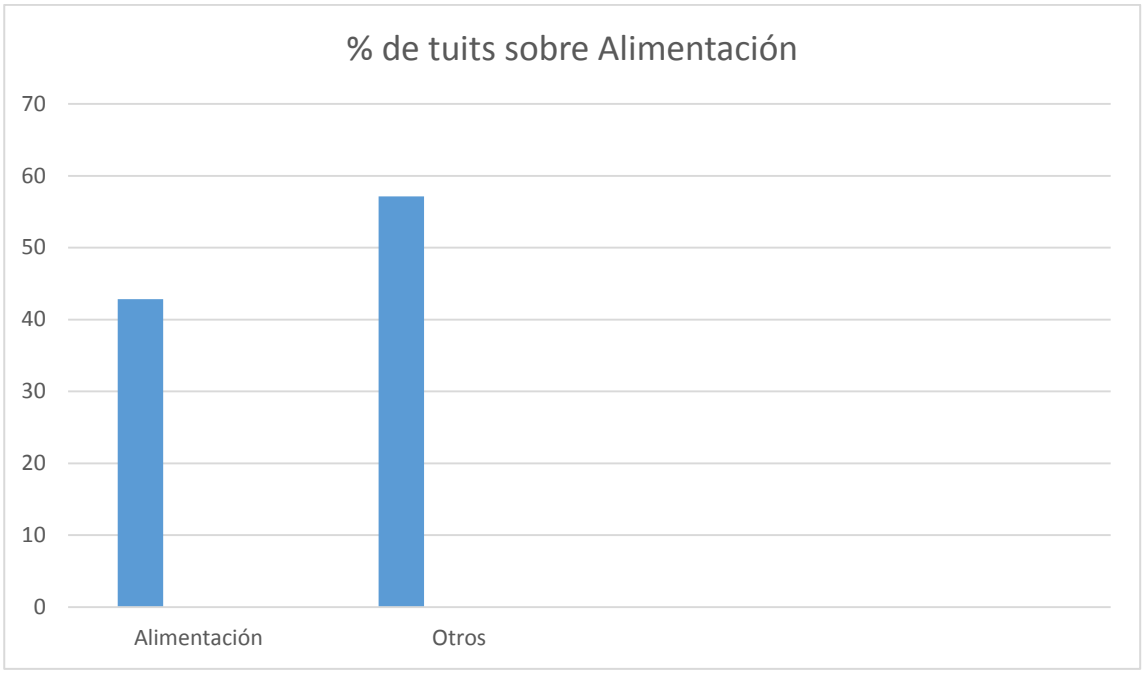


Gráfico 1. Elaboración propia

Sobre la muestra de esos 39 tuits que versan sobre la alimentación, realizamos una subdivisión temática para ver de qué habla exactamente Campofrío cuando trata en su discurso en la red social *Twitter* aspectos alimenticios y cuáles son sus valores de marca (Gráfico 2).

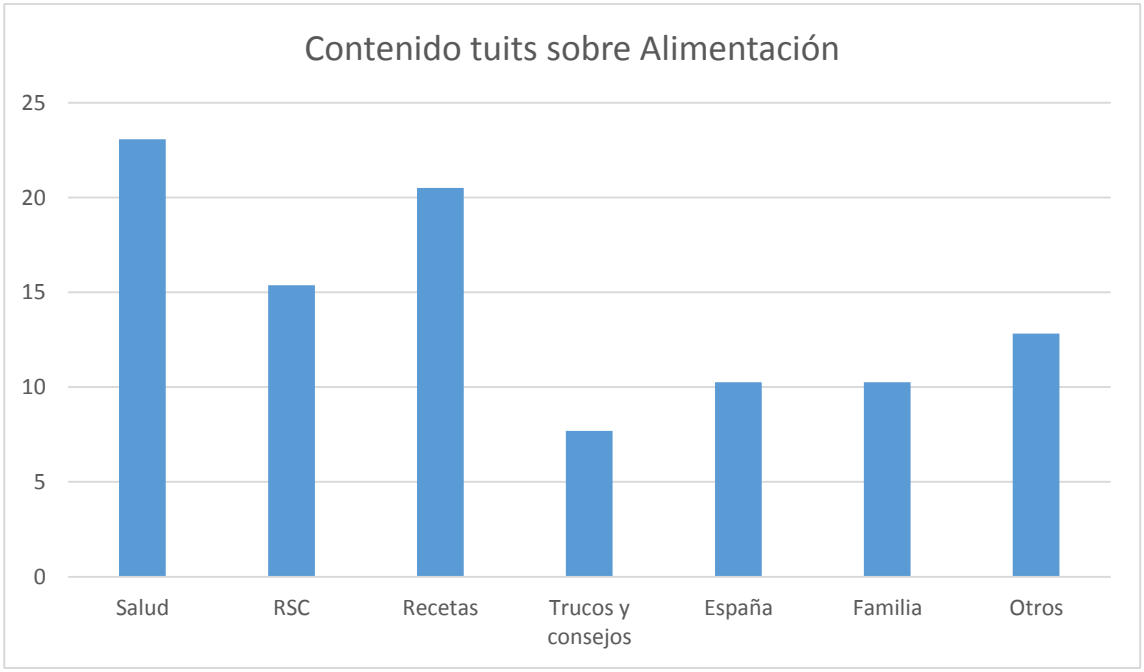


Gráfico 2. Elaboración propia

Como muestra el gráfico 2, Campofrío, cuando habla en su perfil de *Twitter* de alimentación, más que sus productos pretende "vender" sus valores de marca: salud (23,07%), Responsabilidad Social Corporativa (15,38%), recetas (20,51%), trucos (7,69%), la 'marca' España (10,25%), familia (10,25%) y otros (12,82%).

Los que encuadramos dentro del apartado salud tienen que ver, en su mayor parte, con las propiedades de los alimentos y sus propiedades saludables, pero en ningún caso del sector cárnico, en el que trabaja Campofrío (55,55%). Por ejemplo:

@Campofrio_es. <<¿Quieres saber más sobre los beneficios de los frutos secos? bit.ly/15XFiCQ (vía @cuidarcorazon)>>. 19 de marzo de 2013, 15:30 a.m.

Por otra parte, se publican tuits relacionados con la dieta (22,21%) y con el consumo de calorías, uno de los elementos sobre los que Campofrío trabaja, tal y como recoge en su página web.

@Campofrio_es. <<¿Sabías que comer con distracciones nos lleva a ingerir más calorías? bit.ly/Z1fZNw>>. 21 de marzo de 2013. 10:20 a.m.

Además, en este grupo de tuits encontramos publicaciones con referencias a los más pequeños de la casa (22,21%) y que, por tanto, guardan mucha relación con el apartado que se ha denominado familia. Veamos un ejemplo:

@Campofrio_es. <<¿Cómo conseguir que los niños coman más fruta? Bit.ly/Yo=p=t (vía @recetin)>>. 11 de abril de 2013. 14:02 p.m.

Así pues, se pueden establecer tres subtemáticas dentro del apartado salud, como demuestra el siguiente gráfico (Gráfico 3), en las que existe una clara connotación de empatía con el consumidor.

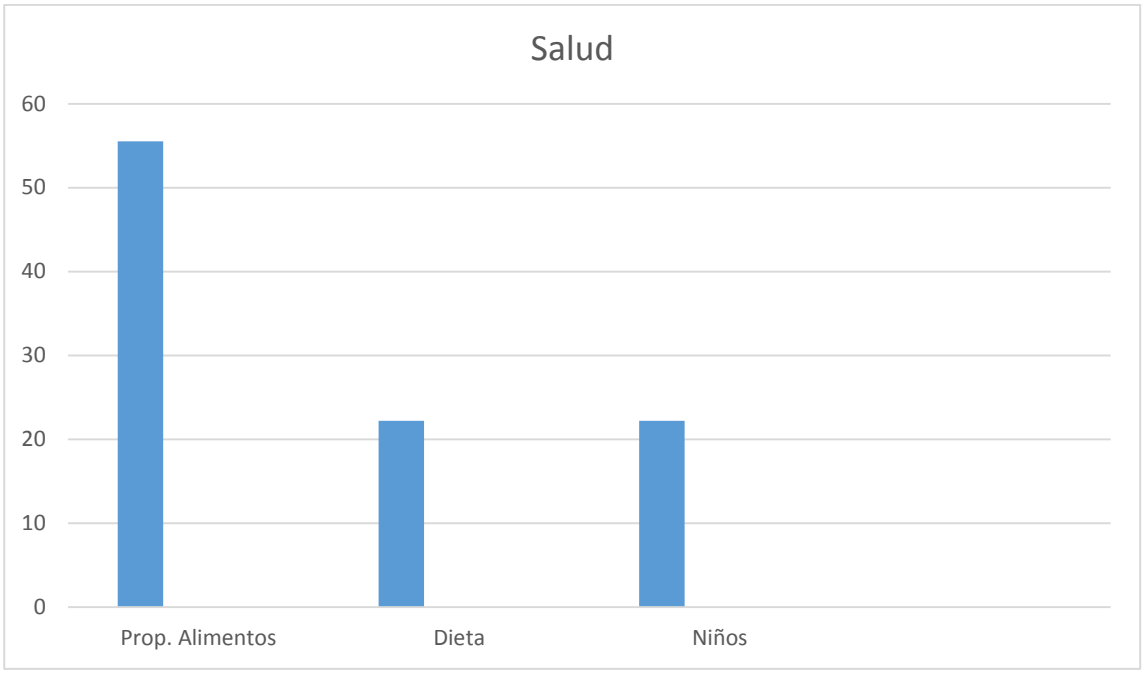


Gráfico 3. Elaboración propia

En cuanto a a los *hashtag* utilizados en estos mensajes, únicamente se usa #dietamediterranea en una sola ocasión. En cuanto a los enlaces, llama la atención que todos los tuits llevan a páginas web, en un caso a la de Fundación Española del Corazón y en el resto, en un 50%, a periódicos (www.lainformacion.com y www.ileon.com) y en otro 50%, a canales de alimentación (www.diariodegatronomia.com, www.recetin.com, un canal de recetas para niños, y www.nutricion.pro).

Respecto a la Responsabilidad Social Corporativa (RSC), nos encontramos con una tercera parte de tuits que dan a conocer las acciones llevadas a cabo por la empresa y con el resto, que destaca eventos en los que ésta colabora (Gráfica 4). Por tanto, Campofrío no vende a través de estos mensajes solo salud alimenticia, sino que va más allá, involucrando a sus consumidores y, en este caso internautas, en acciones sociales. Vemos un ejemplo de cada uno.

@Campofrio_es. <<Mañana estaremos en las Fallas repartiendo 200 metros de bocadillo relleno de productos Campofrío. ¡No te lo pierdas! Ow.ly/iWrqQ >>. 14 de marzo de 2013. 11:12 a.m.

@Campofrio_es. <<Gracias a la Feria de Alimentación de Valladolid por contar con nosotros para su Jornada abierta sobre la #rsc. ¡Encantados de participar!>>. 21 de marzo de 2013. 17:24 p.m.

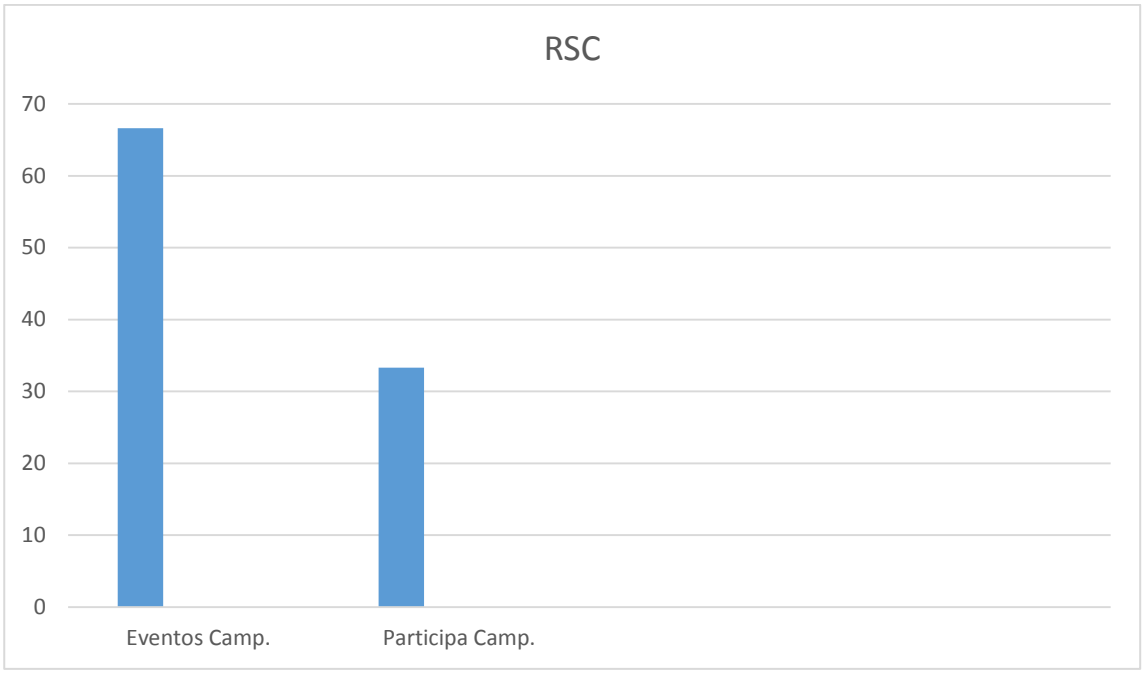


Gráfico 4. Elaboración propia

Como muestra el gráfico 4, Campofrío comunica su RSC, sobre todo los eventos y actividades que organiza la propia empresa (66,6%), y, en menor medida (33,3%), en los que colabora o participa.

En este conjunto de tuits solo aparece un *hashtag*, #rse, dos de los seis mensajes contienen enlace, en ambos casos a la cuenta de *Facebook* de Campofrío, y solo aparece una mención explícita a la marca.

Recetas es la tercera línea temática en la que hemos agrupado tuits sobre alimentación. Con estos mensajes con los que Campofrío anima al internauta a cocinar, la marca "vende" algo más que eso (Gráfica 5). En un 33,3%, se observa una relación con platos singulares, en un 22,21 con acontecimientos especiales (día del padre, Semana Santa…), mientras que también hay una línea de recetas fáciles (22,21%) y de recetas con productos Campofrío (22,21%).

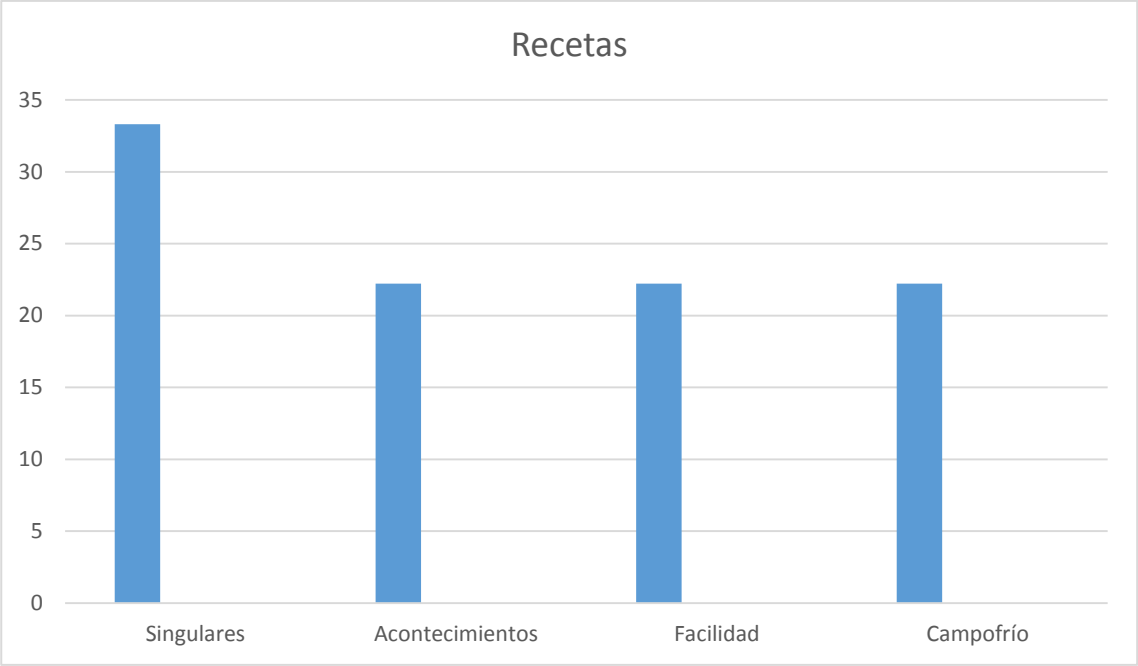


Gráfico 5. Elaboración propia

Por ejemplo, Campofrío invita al internauta a aprender diversos aliños para las aceitunas:

@Campofrío_es. <<¿Puede haber algo que nos guste más que unas ricas aceitunas? Aprende a hacer varios aliños con @mikeliturriaga: bit.ly/17efFzo>>. 4 de abril de 2013. 10:32 a.m.

Por otra parte, se observa que la facilidad, la rapidez, el disfrute, el sabor - y englobando a todo ello la empatía -, son claves en la política de Campofrío que se ponen de relieve en tuits como éste:

@Campofrío_es. <<¿Buscas una #receta fácil para hoy? Aquí la tienes: fácil y riquísima. bit.ly/YqRURm. 2 de abril de 2013. 12:43 p.m.

También marcan el discurso de Campofrío los acontecimientos especiales, pues la marca comparte recetas con sus seguidores en ocasiones como el día del padre o la Semana Santa.

@Campofrío_es. <<¡Qué receta tan buena para celebra el #DíaDelPadre1 Milhojas de pavo braseado, membrillo y mozzarella. bit.ly/ZX6td2>>. 19 de marzo de 2013. 13:12 p.m.

Es reseñable el uso de los *hashtag* #receta, #DíaDelPadre y #SemanaSanta, y el hecho de que el cien por cien de los tuits contiene un enlace, en dos casos a blogs (milrecetasparati.blogspot.com y a blogs.elpais.com), cuatro a la sección de recetas de la página web de Campofrío, y tres a otras webs (www.recetasdecocina.es, www.comida.uncomo.com y www.nosotras.com).

En cuanto a trucos y consejos, se comparte con los seguidores cómo pelar tomates en tres minutos, por lo que de nuevo aparecen los valores de marca de Campofrío de facilitar y ahorrar tiempo en la cocina al consumidor, a través de la empatía y un enlace a la web www.lacocinadeaficionado.com.

@Campofrío_es. <<En la cocina hay que perder el tiempo justo para disfrutar de otras cosas. ¡Aprende a pelar tomates en tres minutos! bit.ly/rtaVun>>. 14 de marzo de 2013. 13:45 p.m.

En este sentido, se recomiendan envases de espaguetis por raciones, a través de la web www.gastronomiaycia.com, en relación con otra de las identidades de marca de Campofrío, que tiene una gama de productos dirigidos a personas que comen solas y con poco tiempo.

@Campofrío_es. <<¡Pero qué envases tan apañados para los espaguetis! ¡Van por raciones! bit.ly/XKWDOt>>. 3 de abril de 2013. 18:12 p.m.

Como último consejo, Campofrío habla del pelado de cebollas. En este caso, además de la empatía, se utiliza el humor con el siguiente tuit y un enlace a www.comida.uncomo.com:

@Campofrío_es. <<Consejos para no llorar con las cebollas. Vamos a probarlos ya mismo. ¿Alguien tiene a mano unas gafas de esquiar? Ow.ly/jsHsN >>. 27 de marzo de 2013. 12:54 p.m.

La apuesta por el producto nacional y por la 'marca' España es otra de las máximas de Campofrío, sobre todo tras su campaña "El curriculum de todos", cuyo fin es levantar el ánimo de los españoles en medio de una crisis económica. En el mes analizado, se encuentran un total de 4 tuits relacionados con esto, en el marco de la temática alimentación. Por ejemplo:

@Campofrío_es. <<España arrasa en el Campeonato de Cocina del Sur de Europa. ¡Enhorabuena! bit.ly/Y7uLQe (vía @DGastronomia)>>. 12 de marzo de 2013. 13:12 p.m.

@Campofrío_es. <<¡Notición! La sidra asturiana podría ser patrimonio inmaterial de la humanidad en tres años ¿Echamos un culín? On.fb.me/Zh4VZj>>. 22 de marzo de 2013. 10:12 a.m.

En el apartado dedicado a la familia, todos los mensajes se relacionan con los pequeños de la casa y con el objetivo, principalmente, de hacer divertidas sus comidas, a la vez que fomentar en los niños una alimentación sana. Estos son algunos ejemplos:

@Campofrío_es. <<¡Cuidado! ¡Que este sándwich muerde! bit.ly/15QfecP (vía @recetín)>>. 22 de marzo de 2013. 19:32 p.m.

@Campofrío_es. <<¿Quién ha dicho que con la comida no se juega? Bit.ly/XRkw2w>>. 1 de abril de 2013. 18:12 p.m.

Los restantes tuits analizados, enmarcados en el grupo denominado otros, se corresponden con retuits de usuarios que mencionan a Campofrío y que ponen de relieve otro de los valores de marca de la multinacional, el disfrute y placer de consumir sus productos.

@Campofrío_es. <<¿Adivinamos el sabor? RT 2andresburgoscf: Qué gran merienda, una pizza rica de @Campofrío_es viendo al fútbol base>>. 25 de marzo de 2013. 20:12 p.m.

@Campofrío_es. <<RT @poetapatetico: Aunque haga frío, yo meriendo campofrío y por mucho q coma todavía me río. Parece mentira, pero este poema es solo mío>>. 27 de marzo de 2013. 21:32 p.m.

Conclusiones

- Los mensajes emitidos por Campofrío a través de su perfil de *Twitter* a lo largo de un mes, entre el 12 de marzo y el 12 de abril de 2013, tienen que ver casi en un 50% con el binomio salud-alimentación, sector al que pertenece la empresa analizada.
- Pero, aunque explícitamente se hable de alimentación, Campofrío "vende" sus valores de marca vinculando ésta a otros aspectos, como la cocina y la gastronomía, la familia o la Responsabilidad Social Corporativa.
- Respecto a la salud, Campofrío traslada al internauta los beneficios de la dieta mediterránea para mantenerse bien tanto física como psicológicamente, y las propiedades de los alimentos para mantener la calidad de vida.
- La marca también aprovecha la red social *Twitter* para comunicar su Responsabilidad Social Corporativa, en el caso analizado, a través de actividades organizadas por la propia empresa o en las que haya colaborado y relacionadas con el mundo de la alimentación.
- Otro pilar fundamental para la multinacional son las recetas, a las que dedica un apartado específico en su página web, y un protagonismo en su perfil de *Twitter* animando al internauta a preparar platos con y sin productos Campofrío, fáciles de hacer, en poco tiempo y, sobre todo, para ocasiones especiales que celebrar en familia sin olvidar nunca el factor saludable. Además, se

potencian otras dos consignas como son el sabor y el disfrute, expresadas por la multinacional en su página web, que se vinculan al placer que provoca comer bien y los beneficios que tiene hacerlo para la salud.

- Unido a la temática anterior, la cadena alimenticia comparte con sus seguidores trucos culinarios y consejos prácticos para ahorrar tiempo en la cocina, de ahí que Campofrío tenga una serie de productos de fácil y ligero consumo, dirigidos especialmente a personas que comen fuera de casa o con poco tiempo, remarcando siempre que estos factores no están reñidos con la calidad del producto y, por tanto, con sus beneficios saludables.
- El sello 'España' está también muy presente en el medio analizado y, en general, en toda la estrategia comunicativa de Campofrío, sobre todo a partir del lanzamiento de su campaña 'El curriculum de todos', con la que se busca el positivismo del público ante la crisis económica poniendo en valor los logros y éxitos que atesora el país. De nuevo, un valor asociado de manera indirecta con la salud, considerando que el estado de ánimo es crucial para mantener un buen estado saludable.
- Aparte de retuitear los mensajes de seguidores que destacan el sabor y la calidad de los productos Campofrío, la marca "vende" el valor de la familia cuando habla de alimentación, en especial de los más pequeños de la casa. Así, abundan los mensajes que contienen ideas para hacer más divertidas y apetecibles las comidas de los niños, de nuevo poniendo de relieve la idea de inculcar en los hijos los hábitos de una alimentación saludable.
- El uso de *hashtag* cuando Campofrío habla de alimentación no es muy abundante, mientras que sí utiliza bastante el enlace, normalmente a páginas relacionadas con gastronomía, salud, alimentación y periódicos, además de a su propia web y perfil de *Facebook.*
- Las menciones a la marca, tanto de manera explícita como implícita, son mínimas, siendo más comunes en los mensajes de usuarios retuiteados por la multinacional.
- Subyace un matiz emocional y empático bajo los tuits analizados, muy relacionado con la situación de crisis económica y el clima social del momento y, sobre todo, con la finalidad de la campaña publicitaria lanzada en esa fecha por Campofrío: levantar el ánimo de los españoles reconociendo todo lo bueno que ha generado el país, un hecho que, de nuevo, está vinculado al buen estado de salud desencadenado de un buen estado de ánimo.

Bibliografía

Álvarez Ruiz, A. & Reyes Moreno M.I. (2011). De la publicidad espectáculo a los valores emocionales: el sector de la energía en España. *Área abierta, 28*.

Benavides Delgado, J. (2012). La investigación en comunicación y publicidad. *Questiones Publicitarias, 17,* 71-93.

Campofrío. @Campofrío_es

Campofrío. www.campofrio.es

Castelló Martínez, A., Ramos Soler, I. & Del Pino Romero, C. (2013). El discurso publicitario en la crisis económica: nuevos valores y redes sociales. *Historia y Comunicación Social, 18*, 657-672.

Fernández Blanco, E., Alameda, D. & Martín Martín, I. (2011). Las estrategias publicitarias de las marcas en el contexto de crisis. *AdComunica: revista científica de estrategias, tendencias e innovación en comunicación, 1*, 119-138.

Garrido, R. ¿Las marcas diferencian? *Investigación y Marketing, 76*, 9-13.

Hellín Ortuño, P. A. (2007). *Publicidad y valores posmodernos*. Madrid: Visión Libros.

Castelló-Martínez, A. (2010). *Estrategias empresariales en la Web 2.0. Las redes sociales online.* Alicante: Editorial ECU.

Martínez-Rodrigo, E. Segura, R. y Sánchez-Martín, L. (2011). El complejo mundo de la interactividad: emociones y redes sociales. *Revista Mediterránea de la Comunicación 2*, 189-208.)

Martínez-Rodrigo, E. y Raya-González, P. (2014). *Estrategias publicitarias en @Campofrio_es*. Comunicación recogida en el libro de actas del V Congreso Internacional de Investigadores Audiovisuales. Tecnología y Contenidos Digitales Aplicados, Madrid

Nomdedeu, I. (2012). El Branding Emocional: una aproximación heurística y profesional a su metodología y campos de innovación. *Fòrum de Recerca, 17,* 575-588.

Ramos-Serrano, M. (2007). La emoción como valor estratégico de la marca: de la inteligencia emocional al diseño Kansei. *Telos, 71*, 22-28.

Semprini, A. (1995). *El marketing de la marca. Una aproximación semiótica*. Barcelona: Paidós

EDUCACIÓN PARA LA SALUD AMBIENTAL

CAPÍTULO 78

COMUNIDADES RESILIENTES ANTE EL CAMBIO CLIMÁTICO. CONEXIÓN ENTRE LA EDUCACÓN AMBIENTAL Y EL MOVIMIENTO EN TRANSICIÓN

Miguel Pardellas Santiago; Lucía Iglesias da Cunha; Pablo Á. Meira Cartea

Grupo de Investigación Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA)
Universidad de Santiago de Compostela

Introducción

A mediados de la década de los setenta se extendió una nueva concepción de la relación a establecer entre los seres humanos y los sistemas agrícolas estables. El libro *Permaculture One* constituye el punto de partida de un movimiento denominado Permacultura –"cultivo permanente"–, que busca integrar armónicamente el modo de vida, la vivienda y el paisaje. La base de su estrategia es ahorrar materiales, producir menos desechos, y conservar los recursos naturales. Plantean, pues, un diseño de hábitats humanos sostenibles y sistemas de cultivo que imitan las relaciones simbióticas que los ecólogos encuentran en ciertos patrones de la naturaleza. Décadas más tarde, los desafíos del pico del petróleo y el cambio climático animan a grupos ligados a la Permacultura a iniciar un movimiento social que reivindica un modo diferente de organizar la sociedad, hacer funcionar la economía a escala local y de construir comunidades resilientes ante la menor disponibilidad de combustibles fósiles.

Este nuevo movimiento social vinculado a anteriores reivindicaciones ecologistas y ambientalistas no tiene una propuesta educativa fundamentada, no estrecha lazos con experiencias de Educación Ambiental ni reivindica en su nombre las acciones que desarrolla. El interés en desvelar por qué está ausente y en qué aspectos se puede mostrar su efectividad en la dinamización de la comunidad, son los aspectos centrales del estudio que se presenta.

Las Comunidades en Transición. Principios de acción

Las iniciativas o comunidades en transición tienen por objetivo movilizar a la ciudadanía para afrontar los problemas del Cambio Climático y el Pico del Petróleo (Suriñach, 2008). La clave es

potenciar el sentimiento de comunidad para aumentar su resiliencia[4]. La red *Transition Network* – una organización basada en el trabajo de las primeras experiencias precursoras del modelo de transición (Hopkins, 2008) –, destaca cuatro puntos para la puesta en marcha de una iniciativa acorde con sus planteamientos (Del Río, 2011):

- Es inevitable un descenso dramático del consumo energético y, por tanto, es mejor prevenir que ser cogido por sorpresa;
- La falta de resiliencia social actual hace que en estos momentos nuestras comunidades no estén preparadas para afrontar los choques que provocará el pico de producción del petróleo;
- Debemos actuar colectivamente y debemos hacerlo ahora;
- Dando rienda suelta a la creatividad de la comunidad, podemos diseñar proactivamente nuestro descenso energético y construir modos de vida más interrelacionados y ricos, que reconozcan los límites físicos del Planeta.

Estos presupuestos constituyen el punto de inicio de un proceso que lleva a la elaboración de un Plan para el Declive Energético (el EDAP) para la comunidad que lo emprende[3]. Este documento no constituye un punto final sino un punto y seguido en el desarrollo de la iniciativa, porque, como proceso colectivo que aspira a permanecer en el tiempo, una comunidad en transición no reconoce en qué momento finaliza.

El Modelo de Transición propuesto por Hopkins y colaboradores, constituye un conjunto disperso de prácticas y principios que se han ido construyendo a través de la observación y la experimentación de comunidades que generaron resiliencia local y redujeron las emisiones de carbono (Brangwyn y Hopkins, 2009). Este modelo comparte muchos objetivos y prácticas con otras propuestas también encaminadas a la búsqueda de soluciones a la crisis ambiental como son el movimiento por el decrecimiento, las Post Carbon Cities, el Slow Movement, etc. Se pueden destacar ciertos rasgos sin que ello suponga que le son exclusivos. Por ejemplo:

- La *comunidad* es el elemento central. La insistencia en el término comunidad adquiere en estas iniciativas un doble sentido: por una parte, la comunidad comparte un espacio común sobre el que se va a actuar físicamente, lo que resulta asumible y concreto para sus habitantes, de forma que cualquier actuación puede mostrarse como posible; por otra parte, la comunidad rompe con el individualismo, ya que todas las acciones son colectivas y convivenciales, favoreciendo el

[4] La resiliencia es un concepto que proviene de la ecología y significa "la capacidad de un ecosistema de recuperar la estabilidad al ser afectado por una perturbación". En psicología se refiere a la capacidad de las personas de superar momentos de dificultad (dolor, trauma, contratiempos), que si se consigue, incluso puede llegar a reforzar el bienestar de la persona individual o de la comunidad resiliente.

sentimiento grupal en lugar del aislamiento al que llevan algunas prácticas que, si bien son completamente sostenibles, no cuentan con respaldo social necesario para su implantación.

- La *participación* es la metodología. Las comunidades en transición son comunidades que se juntan, analizan y comparten información, toman decisiones y las ejecutan colectivamente. Procesos participativos que, como tales, son también procesos educativos en los que la toma de decisiones sobre situaciones y aspectos cotidianos obliga a interiorizar información e integrar opiniones o cuestiones que, de otra manera, pasarían desapercibidas. Así mismo, participando en la comunidad también se afianzan los lazos afectivos con las vecinas y vecinos, recuperando así redes de solidaridad y de cuidados mutuos imprescindibles para una buena convivencia y cohesión social.
    - La *visión de futuro* es positiva. Son varios los autores (Suriñach, 2008; Zarzuela, 2009; Del Río, 2011; Hopkins, 2011) que inciden en la importancia de realizar un ejercicio de visualización del futuro en positivo. Frente a otras perspectivas que destacan el carácter catastrófico de la crisis ambiental, las iniciativas en transición proponen mirar positivamente a nuestras comunidades futuras concibiéndolas con una baja dependencia energética y una cohesión social satisfactoria y saludable para sus habitantes. Este enfoque psicoterapéutico bebe, en buena parte, de la Psicología de las Adicciones del Dr. Chris Johnstone, estableciendo una estrecha similitud entre el tratamiento desintoxicador de las drogodependencias y el "tratamiento" de la adicción al petróleo (Banks, 2008).
    - El contexto de acción el *local y cotidiano.* Como la comunidad se circunscribe a un espacio concreto sobre el que es capaz de actuar, es necesario adoptar una estrategia de "relocalización" orientada a la producción local de comida, energía y bienes de consumo. De este modo, se disminuye la dependencia exterior de recursos y se incrementan las capacidades de autogestión y autonomía comunitaria.
    - La *acción* directa prima sobre otros aspectos. Se hace, pues, un especial hincapié en la necesidad de desarrollar manifestaciones prácticas y visibles del proyecto desde el primer momento, mejorando así la opinión de las demás personas sobre la iniciativa y estimulando también sus ganas de participar en ella. Crear huertos urbanos, plantar árboles productivos, organizar talleres de costura, hacer conservas o mermeladas en grupo, etc. son algunas de las acciones que se suelen poner en práctica.
    - La realidad es *sistémica*. El hecho de que cada una de las acciones desarrolladas tengan un objetivo común concreto, reducir la dependencia energética a través de la elaboración e implementación del Plan de Descenso Energético, proporciona a las iniciativas en transición una

visión sistémica de la realidad: los procesos sociales y productivos integrados en la comunidad no funcionan de forma aislada sino que están relacionados entre sí y, a su vez, todos con el consumo energético.

- Todos suman, la transición apuesta por la *integración*. El movimiento en transición es un movimiento inclusivo (Zarzuela, 2009), en donde todos los elementos de la comunidad son necesarios: las iniciativas ya en marcha pueden integrarse en la comunidad en transición; los colectivos y grupos consolidados pueden colaborar en las iniciativas; las autoridades locales pueden participar (que no controlar) en el proyecto; etc. El cambio no induce la confrontación, sino la inclusión y la integración. Cabe destacar en este enfoque inclusivo la importancia de contar activamente en el proyecto con las personas mayores, no sólo por una cuestión solidaria y de apoyo comunitario, sino porque son ellos y ellas quienes podrán aportar su experiencia o vivencia previa en modelos de vida caracterizados por un menor gasto energético.
- El ingenio humano *reinventa*. Las comunidades en transición no buscan romper abruptamente con el petróleo, sino ir poco a poco reduciendo la dependencia que genera a través de la reelaboración del modelo de sociedad y de los estilos de vida que consuman menos energía. Evidentemente, en este proceso no se rechaza ni el potencial de la eficiencia tecnológica ni de las energías renovables; pero sí se reinventan al apostar por una tecnología y unas fuentes energéticas más simples, más comunitarias y descentralizadas.
- Las *emociones* tienen cabida, más aún si se trata de celebrar los logros. La insistencia en visibilizar el futuro en positivo, la articulación de acciones en clave colectiva, o la apuesta por la integración son todos ingredientes que cuidan las emociones de las personas participantes, buscando, en la medida de lo posible, generar una satisfacción colectiva en el plano afectivo. En la misma línea, las iniciativas en transición reservan un espacio para la celebración lúdica, una recompensa por el trabajo realizado que ayuda a fortalecer los lazos entre las personas, que predispone al comunitarismo y al compromiso (Croft´s, 2008).

Como creadores e impulsores del concepto "comunidad en transición", todo indica que el modelo promovido desde la *Transition Network* ha sido la referencia principal para la gran mayoría de las iniciativas que se han desarrollado posteriormente en esta línea; tanto desde el punto de vista argumental, con un relato justificativo centrado en las consecuencias del pico del petróleo y la necesidad de promover la resiliencia comunitaria, como desde el punto de vista metodológico, proporcionando orientaciones para la práctica ("¿cómo preparar una iniciativa en transición?") y secuenciando el proceso de articulación de las iniciativas ("Los 12 pasos de la Transición"). No

obstante, el abundante material al que se puede acceder a través de la *Transition Network* hace un especial hincapié en la particularidad de cada comunidad, porque "de ninguna manera pueden tomarse las recomendaciones como prescriptivas, cada proyecto se organiza de forma diferente, añade nuevos elementos y descarta otros ya ensayados" (Browing y Hopkins, 2009, p.21).

Sin embargo, aún tratándose de una propuesta ampliamente aceptada, el modelo de la *Transition Network* está sujeto a algunas controversias; un debate en el que el colectivo de educación popular TRAPESE[5], a través del libro de Alice Cutler y Paul Chatterton titulado *Rocky Road to a real Transition* (2009), ha jugado un papel relevante, fomentado el desarrollo de lecturas críticas del Movimiento en Transición. En un ejercicio de recopilación de los argumentos más significativos sobre los límites y las posibles debilidades del modelo propuesto desde la *Transition Network*, destacamos aquí los dos siguientes:

a. Sin responsables, sin conflicto

Desde el movimiento por la transición se pone énfasis en la necesidad de enfrentar ambos desafíos desde un marco interpretativo común a todos los miembros de la comunidad. Hacerlo además en un ejercicio de inclusividad expansiva, que apueste por la búsqueda de soluciones que palien los efectos y propicien la resiliencia, pero no que enfrenten las causas o relegándolas a un segundo plano. Tal y como afirma Del Río (2007, p.36), "con la finalidad de acceder al máximo público posible, las iniciativas en transición desarrollan un modelo que se basa en lo que la gente tiene en común; se trata de un modelo de respuestas positivas, un modelo que no se posiciona "contra" instituciones o proyectos". Al respecto, la pregunta que formula el colectivo TRAPESE es ¿cómo se puede hablar de Cambio Climático y Pico del Petróleo y no hacer referencia a los agentes que los provocan estructuralmente?

En la misma línea, Trainer (2009) afirma que la identificación del modelo capitalista de producción y consumo, como responsable último de la crisis ambiental, exige tomar una postura decidida en apoyo a todas las luchas sociales que se enfrentan a él. No basta con reducir el consumo de combustibles fósiles; además, hay que señalar a los poderes políticos y económicos responsables, respaldar los movimientos de resistencia a las infraestructuras energéticas ligadas al petróleo a través de estrategias de solidariedad nacional e internacional y, consecuentemente, posicionarse en

[5] El acrónimo TRAPESE se corresponde con "Taking Radical Acción throuht Popular Education and Sustainable Everything", es un colectivo radicado en el Reino Unido centrado en la producción de libros, talleres interactivos, juegos, películas y acciones y campañas reivindicativas ligadas a la Educación Popular y la Sostenibilidad (http://www.trapese.org/).

todos aquellos temas que directa o indirectamente amenazan el futuro: agrocombustibles, energía nuclear, crisis alimentarias, deuda ecológica, etc.

b. Entre la ingenuidad y el capitalismo verde

La actitud evasiva del movimiento en transición a la hora de señalar las causas, y apuntar así al sistema como responsable, hace surgir otros interrogantes, quizás más incisivos: ¿obviar o ignorar las causas del Pico del Petróleo y el Cambio Climático es consecuencia de un proyecto aún incipiente e ingenuo o responde a una apuesta por una alguna forma de capitalismo verde?

El movimiento en transición focaliza sus esfuerzos en las comunidades locales, argumentando que sin la energía y la acción colectiva trabajando conjuntamente no son posibles los cambios necesarios a mayor escala (Haxeltine y Seyfang, 2009). En esta apuesta por lo local juegan un importante papel las autoridades municipales, integradas, al igual que el tejido de pequeñas y medianas empresas, en el concepto amplio de "comunidad"; si bien es cierto que en todo momento se defiende la independencia de las iniciativas comunitarias respecto a las Administraciones Locales. En este contexto el movimiento en transición se postula conscientemente como "apolítico", manteniéndose al margen de cualquier identificación con las corrientes ideológicas clásicas (Trainer, 2009), con el afán pragmático de penetrar "bajo el radar" de los conflictos políticos existentes y potenciar así iniciativas consensuadas en el marco de la transición (Hopkins, 2008).

Esta postura, que insiste en sortear el conflicto y la confrontación, hace preguntarse a otros colectivos, entre los que nuevamente destaca TRAPESE, por el cambio que se quiere promover en el marco de la transición: ¿se trata de un cambio que, desde dentro del sistema, sólo busca adaptarse a una nueva situación y que, por tanto, no va a promover transformaciones relevantes en otros ámbitos? (justicia social, equidad, género, etc.); ¿o acaso es un cambio de mayor calado que busca construir una masa crítica a partir de la cual emprender mudanzas paulatinamente cada vez más relevantes, pero que no es consciente de los "peligros" de la colaboración con empresarios y políticos? Incluso, asumiendo un carácter decididamente reformista, ¿hasta qué punto está contemplando el movimiento por la transición las resistencias de las estructuras del sistema o los intentos de "apropiación partidista", que seguro aparecerán si la entidad de las iniciativas supera lo anecdótico?

Esta imagen apolítica y aconflictiva, que insistentemente busca proyectar el movimiento en transición, es percibida por otros colectivos como una estrategia de diferenciación, habilitando una interpretación bipolar del tejido asociativo entre los colectivos que apuestan por las iniciativas constructivas y de colaboración con los distintos agentes sociales –como los ligados a las iniciativas

en transición–, y los que por su radicalidad en la interlocución con la Administración y en la oposición al sistema de producción y consumo, quedarían marginados en un contexto de creciente conflictividad.

Educación Ambiental e Iniciativas en Transición

A finales de los años sesenta, el movimiento ambientalista aparece en escena reclamando modelos alternativos para el progreso económico y social de los pueblos. En este marco, la Educación Ambiental surge como un movimiento social reactivo ante el modelos de desarrollo que se generalizan en occidente, con distintos ritmos, después de la Segunda Guerra Mundial (Calvo y Gutiérrez, 2007). En un corto periodo de tiempo, la Educación Ambiental fue capaz de aunar la aspiración al cambio social de una parte de la población, y la aparente necesidad de introducir reformas por parte de las distintas Administraciones y Organismos internacionales para dar continuidad al mismo modelo de desarrollo; de otra forma, es difícil explicar la compleja red de enfoques teóricos, ideológicos y metodológicos que se ha ido tejiendo en cuatro décadas de historia, con sus respectivos conflictos de intereses.

Como resultado, la Educación Ambiental es un campo caracterizado por la diversidad; un ámbito disciplinar con rasgos multi-paradigmáticos (Meira, 1991) que resulta enriquecedor pero que, al tiempo, ha estado y aún está sometido a una tensión identitaria constante, que dificulta su caracterización. Una heterogeneidad que además, desde los primeros pasos dados en su delimitación, ha derivado en indefinición o en calculada ambigüedad, cuando menos, en los documentos clave para el desarrollo institucional de la Educación Ambiental[65], consecuencia de los conflictos y juegos de intereses y poder, muchos de ellos totalmente ajenos a las propias dinámicas del campo. Un proceso de construcción y deconstrucción conceptual permanente que, además de "marcar el ritmo" en el ámbito teórico, para secundar o criticar los documentos y propuestas pedagógicas elaboradas, ha dejado en un segundo plano las características específicas de las acciones educativas. Sirva como ejemplo el denodado esfuerzo realizado por la UNESCO durante el último decenio para promover la Educación para el Desarrollo Sostenible como sustituta (continuadora o fagocitadora, no está muy claro) de la Educación Ambiental, y la resistencia ofrecida por numerosos agentes de la propia Educación Ambiental, en oposición a un proceso,

[6] La Declaración de Estocolomo (1972), la Carta de Belgrado (1975), la Conferencia de Tbilisi (1977), el Congreso de Moscú (1987), o el capítulo 36 de la Agenda 21 de la Cumbre de Río (1992), entre otros.

como mínimo, poco transparente y escasamente justificado desde un punto de vista epistemológico, teórico-pedagógico, metodológico o ideológico (Meira, 2006).

Aún valorando positivamente la riqueza de planteamientos, Eduardo García (2004, p.12) insiste en la necesidad de un modelo didáctico explícito que guíe las intervenciones educativas ya que, "puede que todos estemos de acuerdo en una cuestión: la Educación Ambiental pretende propiciar un cambio de pensamiento y de la conducta de las personas –consideradas individualmente– y de los grupos sociales. El problema estriba en cómo se caracteriza dicho cambio: el sentido del mismo, su contenido, las estrategias utilizadas para facilitarlo, la envergadura del cambio propuesto, etc.". Esta advertencia, una asignatura pendiente en buena parte de las intervenciones educativo-ambientales, y, sobre todo, las propuestas teórico-prácticas elaboradas para su superación, pueden resultar de gran utilidad en el marco de las Iniciativas en Transición.

Como procesos participativos, las Iniciativas en Transición constituyen por sí mismas una oportunidad para el aprendizaje; el hecho de defender determinadas posturas, decidir sobre determinados aspectos o compartir intereses comunes proporciona a los procesos participativos un elevado potencial en la adquisición, fortalecimiento y optimización de conocimientos (Heras, 2022; Alguacil, 2006). Este potencial educativo podrá orientarse hacia un sentido u otro dependiendo, en buena medida, del papel de los promotores y/o moderadores del proceso y las acciones, educativas a fin de cuentas, que éstos pongan en marcha. La efectividad y repercusión de estas iniciativas, su capacidad para hacer llegar los contenidos o para favorecer su interiorización por parte de los participantes, determinará el "sentido" de la transición.

Aludimos a un aspecto que, lejos de pasar desapercibido, aparece reiteradamente en muchos documentos relacionados con la transición; no obstante, la vaguedad en su formulación resulta preocupante. En el *Transition Handbook* de Rob Hopkins (2008) se propone como segundo paso en la puesta en marcha de una Iniciativa en Transición "tomar y crear conciencia", sugiriendo la organización de diversas acciones de concienciación y sensibilización con el objetivo de hacer comprender los efectos potenciales del Pico del Petróleo y el Cambio Climático a través de acciones concretas como la proyección de documentales, la organización de charlas o la redacción de artículos en periódicos locales. La invisibilidad nominal de la Educación Ambiental cobra importancia cuando implica a su vez la ausencia de un conjunto de referentes teórico prácticos (un modelo pedagógico) en el diseño y ejecución de estas acciones deja el quehacer educativo en manos de la improvisación. Si esto sucede, puede producirse un alejamiento de los objetivos y principios del movimiento en transición, de sus intereses o incluso generar efectos contraproducentes. En la

inmediatez de la actividad carente de planificación educativa, puede ofrecerse una visión simplista de la realidad, o aconflictiva social y ecológicamente hablando, orientando el proceso hacia escenarios presentes y futuros inexistentes o improbables en los que difícilmente podrá desarrollar su resiliencia comunitaria.

Apunte final para reivindicar la Educación Ambiental en la Transición

La apuesta por un modelo pedagógico-didáctico concreto nos sitúa en una encrucijada en la que, necesariamente, hay que posicionarse; la estrategia de aparente equidistancia de la transición queda aquí enfrentada con la falacia de una acción educativa neutral. Las prácticas educativas siempre son políticas porque involucran valores, proyectos, utopías…, que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad (Freire, 2002).

Reivindicando *de facto* a la Educación Ambiental en el marco de las Iniciativas en Transición, en un primer acercamiento a la articulación sus pilares teórico-prácticos, y tomando principalmente como referencia los trabajos de Caride y Meira (2001) y García (2004), tendríamos:

- *Una educación política*

  Reiterando el carácter político de cualquier acción educativa, la Educación Ambiental se presenta como una práctica social crítica que, desde un paradigma ecologista, capacite para la transformación real como respuesta a la crisis ambiental (Pardellas, M., 2008). Una Educación Ambiental que permita *cambiar las gafas con las que vemos el mundo* para realizar una profunda revisión que permita indagar por donde deben cambiar los procesos económicos y sociales para ser compatibles con los límites que imponen los ciclos naturales (Herrero, Cembranos y Pascual, 2011).

  La apuesta por la transformación y el paradigma ecologista –la búsqueda de un nuevo paradigma social, político y económico (Sosa, 1995; Dobson, 2000)–, si bien es una postura clara en oposición al "juego de la neutralidad" propuesto desde la Transition Network, no busca insistir en la dialéctica clásica entre *reformismo* y *radicalismo*. Tal y como afirma González Reyes (2009), en el actual contexto es imprescindible ganar tiempo, retrasar en la medida de lo posible los escenarios ambientales de no retorno que tenemos por delante, y acelerar las mutaciones sociales a través de estrategias que sirvan para realizar los cambios profundos que se necesitan hacer; manteniendo, de ahí la importancia del posicionamiento político, un horizonte de trabajo ambicioso.

- *Una educación abierta, relativa y dialógica*

No hay verdades absolutas sobre el medio que exijan ser impuestas, sino verdades relativas, que hay que construir y negociar democráticamente (García, 2004). Un aprendizaje social en el que habrá que contemplar el carácter hiper-complejo y multidimensional del medio ambiente, complementando y combinando lecturas disciplinares que posibiliten elaborar una imagen holista, integral y comprehensiva de los problemas que atañen al conocimiento del medio y la acción educativa (Caride y Meira, 2001).

Así mismo, se necesitarán enfoques dialógicos y constructivistas también en el plano pensamiento-sentimiento, reiterando el carácter integrador y emocional de la transición, como elementos fundamentales en la construcción de resiliencia comunitaria.

- *Una educación problematizadora*

Las realidades ambientales son complejos conglomerados en los que adquieren un especial protagonismo los conflictos de intereses, las contradicciones y los juegos de poder.

La visibilización de las contradicciones e incoherencias de la situación ambiental actual es un recurso educativo de primer orden, de forma que, al tiempo que permite evidenciar la relación entre lo social y lo ambiental, se pueda percibir como una realidad modificable para construir otro futuro viable (Caride y Meira, 2001).

En lugar de evitar el conflicto y la identificación de las causas de las crisis sociales y ambientales, es necesario emplear estos elementos como recursos educativos para articular colectivamente una visión sistémica de la actualidad.

- *Una educación ética y moral*

Cualquier solución a la crisis ambiental supone una revisión profunda de las premisas antropocéntricas que sólo valoran a la especie humana, considerando que sus intereses son más importantes que los de cualquier otra especie (Sosa, 1995). Esta ética antropocéntrica que rige los comportamientos humanos en buena parte de las sociedades contemporáneas, es también una ética eurocéntrica, que desprecia culturas y cosmovisiones distintas a las afines al llamado "mundo occidental", y una ética patriarcal, que ignora las necesidades y propuestas de la mitad femenina de la población mundial.

De ahí que sea necesario abrir un diálogo en el que contemplar que todas las formas vivas (ética biocéntrica) e incluso la totalidad de comunidades y ecosistemas (ética holística y ecocéntrica) son depositarias de valores intrínsecos, habilitando miradas en las que el género se integre como una variable necesaria en la interpretación de la realidad (ética ecofeminista).

- *Una educación comunitaria*

Los enfoques macrosociales, globalizadores y centralizados del capitalismo industrial, acaban provocando efectos perversos y complementarios; para enfrentarlos, la racionalidad ambiental propone microestructuras, articuladas en redes descentralizadas, mediante las que sea posible dar una cobertura que sea contingente a las necesidades de cada grupo humano, favoreciendo que las personas se apropien de la realidad e intervengan directamente en la toma de decisiones (Caride y Meira, 2001).

El proceso de construcción de conocimiento debe ser un proceso comunitario y compartido, basado en la interacción de las personas en el entorno inmediato. La Educación Ambiental se convierte aquí en una herramienta indispensable para la capacitación de la ciudadanía participante en la transición, promoviendo, capacitando, ampliando y mejorando el proceso participativo, así como proporcionando formación en determinados temas relacionados con las acciones a emprender (Pardellas, 2007).

Es necesario destacar que la apuesta por una Educación Ambiental política, abierta, relativa, dialógica, problematizadora, ética y comunitaria en el marco de la Transición no tiene por que ser incompatible con una estrategia de "baja conflictividad" para propiciar el acercamiento a la población. Ya se ha manifestado la idoneidad de encaminar estos procesos partiendo de lugares comunes que resulten conocidos y asimilables por las personas participantes; si bien, desde este primer momento podemos también comenzar a trabajar otros aspectos que orienten a la comunidad hacia escenarios más ambiciosos desde un punto de vista social y ambiental.

Coincidiendo con Rob Hopkins en la inexistencia de recetas mágicas, no cabe duda de que la búsqueda de la sostenibilidad, sea a través de la transición o de cualquier otra iniciativa, es un proceso a contracorriente en el que tenemos que ser capaces de adelantarnos a las dificultades que surjan en el camino. Quizás la Educación Ambiental, por su trayectoria, su experiencia práctica y su bagaje teórico pueda proporcionar algunas pistas para facilitar el viaje.

Bibliografía

Alguacil Gómez, J. (ed.) (2006). *Poder local y participación democrática.* Barcelona: El Viejo Topo.

Balls, J. (2010). *Transition Towns: local networking for global sustainbility?*. Undergraduate Dissertation, Lent. Departament of Geography, University of Cambrige.

Banks, S. (2008). *Heart and Soul / Inner Worlds*. Totnes: Transition Network. Disponible en www.transitiontowns.org

Brangwyn, B. y Hopkins, R. (2009). *Compendio de iniciativas de transición.* Totnes: Transition Network. Disponible en www.transitiontowns.org .

Calvo, S. y Gutiérrez, J. (2007). *El espejismo de la educación ambiental*. Madrid: Morata.

Caride J.A. y Meira, P. A. (2001). *Educación Ambiental y Desarrollo Humano*. Barcelona: Ariel.

Croft´s, J. (2008). "Four stages that any project will go through". En R., Hopkins, (2008). *The Transition Handbook. From oil dependency to local resiliencie*. Totnes: Green Books, Appendix 2.

Cutler, A. y Chatterton, P. (2009). *The Rocky Road to a real Transition*. Leeds: Trapese Colective. Disponible en www.trapese.org.

Chamberlin, S. (2009). *The Transition Timeline*. Totnes: Green Books.

Del Río, J. (2007). *De la idea a la acción; aprendiendo del movimiento Transition Towns*. Tesina fin de máster. Máster en Sostenibildad, edición 2007-2009. Universidad Politécnica de Catalunya.

Del Río, J. (2011). "En transición hacia un nuevo paradigma. La complejidad del mundo y sus límites" en *The Ecologist*,45, 15-18.

Dobson, A. (2000). *Pensamiento político verde. Una ideología del siglo XXI*. Barcelona. Paidós.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.

García, E. (2004). *Educación Ambiental, Constructivismo y Complejidad*. Sevilla: Díada Editora.

González Reyes, L. (2009). Sobre estrategias de los movimientos sociales. Propuestas para la búsqueda de alternativas desde lo colectivo. *Ecologista*, 61, 36-38.

Haxeltine, A. y Seyfang, G. (2009). Theory and Practice of Transition and Resilience in the UK´s Transition Movement. *Tyndall Centre for Climate Change Research*. Working Paper 134.

Heras, F. (2002): *Entre Tantos*. Valladolid: GEA

Herrero, Y., Cembranos, F. y Pascual, M. (coords.) (2011). *Cambiar las gafas para mirar el mundo*. Madrid: Libros en Acción.

Hopkins, R. (2008). *The Transition Handbook. From oil dependency to local resiliencie*. Totnes: Green Books.

Hopkins, R. (2009). *What employment opportunities arise from embracing transition*. Totnes: Transition Network. Disponible en www.transitiontowns.org.

Hopkins, R. (2011). *The Transition Companion*. Totnes: Green Books.

Iglesias, L. y Pardellas, M. (coords.) (2008). *Estratexias de Educación Ambiental. Modelos, experiencias e indicadores para a sostenibilidade local*. Vigo: Eixo Atlántico do Noroeste Peninsular.

Martín-Sosa, N. (coord.) (1995). *Educación Ambiental. Sujeto, entorno y sistema.* Salamanca: Amarú Ediciones.

Meira, P. (1991). De lo Eco-Biológico a lo Eco-cultural: bases de un nuevo paradigma en Educación Ambiental. En J.A., Caride (coord.). E*ducación Ambiental: realidades y perspectivas(*pp 87-125). Santiago: Tórculo.

Meira, P. (2009). *Comunicar el Cambio Climático. Escenario social y líneas de acción*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino – Organismo Autónomo de Parques Nacionales.

Meira, P.A. (2006). Crisis ambiental y globalización: una lectura para educadores ambientales en un mundo insostenible. *Trayectorias*, Año VIII, núm. 20-21, pp. 110-123.

North, P. (2010). *Local Money*. Totnes: Green Books

Pardellas, M. (2007). *Educación Ambiental e Participación: unha aproximación dende a avaliación dunha campaña de Educación Ambiental en clave participativa*. Trabajo de Investigación Tutelado. Universidade de Santiago de Compostela.

Pardellas, M. (2008). Participación y movimiento ecologista. *Ecologista*, 57, 32-34.

Pardellas Santiago, Miguel; Iglesias da Cunha, Lucía y Meira Cartea, Pablo A. (2013). Iniciativas en transición. *Cuadernos de pedagogía* 439, 53-55.

Scotti, A. (2008). Tiempos de Transición. *EcoHabitar*, 19, 40-43.

Semal, L. y Szuba, M. (2011). Transición y Decrecimiento. Un camino común. *The Ecologist*, 45, 19-22.

Suriñach, R. (2008). Volviendo a lo local. *Opcions*, 28, 27-29.

Trainer, T. (2009). *The Transition Towns Movement; It´s huge significance, and a friendly criticism*. Totnes: Trasition Culture. Disponible en www.transitionculture.org

Zarzuela, J. (2009). El movimiento de transición. *Ecologista*, 61, 24-26.

CAPÍTULO 79

CONOCIMIENTOS DE LA ENFERMEDAD DE CHAGAS ENTRE ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE DOS ZONAS RURAL Y URBANA DE LA HUASTECA SUR DE SAN LUIS POTOSÍ MÉXICO

Rubi Gamboa-León[1]; Ángeles Tangoa-Villacorta[1, 2]; Sandra Rubio-Martínez[1]; Carmen del Pilar Suarez-Rodríguez[1]

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), Coordinación Académica Región Huasteca Sur (CARHS) 1; Centro de Estudios Superiores "Justo Sierra O´Reilly" –CTM2.
miriamrubi2012@gmail.com

Introducción

La enfermedad de Chagas es causada por un parasito llamado *Trypanosoma cruzi*, que es transmitido principalmente por medio de un insecto (vector) del genero Triatoma, la Organización Mundial de la salud (OMS) considera la enfermedad de Chagas como la enfermedad parasitaria más grave relacionado a enfermedades cardiacas y abdominales en América Latina y ahora en Europa es de interés de salud debido a la infección congénita de mujeres latinas que emigran y se instalan en el viejo mundo (OMS, 2015). En México existen escasos estudios sobre esta enfermedad, como es el estado de San Luis Potosí, ubicado en el centro de México, en la zona de la Huasteca sur, se publicó hace una década una prevalencia del 6.3% de personas adultas infectadas por *T. cru* (Aldana Cruz, et al., 2009) y que provenían de comunidades rurales remotas (Medina., et al., 2014), para ese tiempo se publicó la existencia de tres diferentes especies de Triatomas como vectores de esta enfermedad[4]. Para la prevención de esta enfermedad es de suma importancia la concientización por parte de la población que le lleve a realizar acciones de prevención y saneamiento evitando la presencia y la chupada del vector en casa (Juárez, Vaughan, Torres, Escobar, 2009). En previas investigaciones educativas se ha demostrado que los estudiantes a nivel de primaria son magníficos divulgadores de comunitarios y participantes directos para acciones que lleven a la prevención de esta enfermedad (Gamboa-León, et al., 2015). También se ha observado que estudiantes de diferentes ambientes, tales como la zona urbana comparada con la zona rural manifiestas preconceptos diferentes con respecto al vector transmisor de la enfermedad de Chagas (Santillán-Moreno, et al., 2015), estas evidencias nos llevaron a preguntarnos: ¿Existe diferentes niveles de

conocimiento sobre la enfermedad de Chagas entre los estudiantes de primaria de una zona urbana comparados con los de una zona rural, si existiera diferencia en conocimiento, tendrá relación con los factores de riesgo del medio ambiente propios de cada zona? Por lo tanto planteamos como sigue:

Objetivo

Comparar los conocimientos sobre la enfermedad de Chagas que tienen los estudiantes de primaria de una zona urbana con los de una zona rural y su relación con los factores de riesgos relacionados con la enfermedad de Chagas.

Metodología

Se realizó la investigación con la participación de los estudiantes de las primarias: "Macedonio Acosta" ubicada en zona urbana y "Hermenegildo Galeana" ubica en zona rural, ambas escuelas pertenecen al Municipio de Tamazunchale, San Luis Potosí, México.

Se pidió permiso para realizar esta investigación a las autoridades escolares de las escuelas primarias "Macedonio Acosta" y "Hermenegildo Galeana", sumado a ello se solicitó un permiso al comité de ética de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) para realizar esta investigación bajo cuidados éticos, de la misma forma se pidió la participación de la secretaria de salud con el fin de que intervengan en alguna situación de seguimiento a partir de los resultados evidenciados con nuestra investigación.

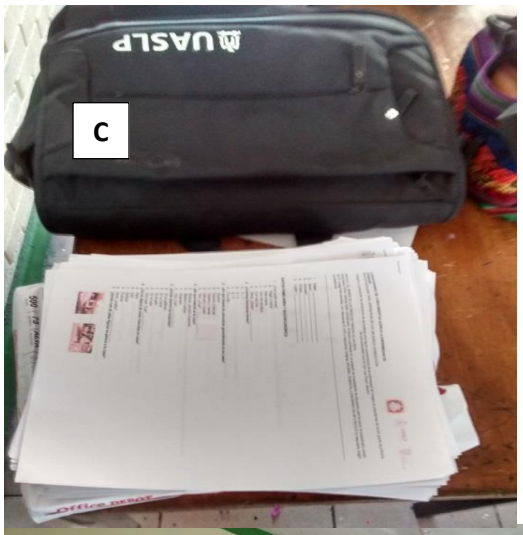
Se realizó un cuestionario dicotómico *basándonos en preguntas similares a otras de intervenciones educativas* (Sanmartino & Crocco, 2000), para medir conocimientos acerca la enfermedad de Chagas a estudiantes de las primarias, que nos permitió conocer el aspecto cognitivo con referencia al cuidado de su salud personal, familiar y social, por otro lado se les realizó un cuestionario del entorno donde viven relacionado con factores de riesgo para contraer la infección por *Tryponosoma cruzi (*Dumonteil, et al., 2013). Analizamos si el nivel de conocimientos de la enfermedad de Chagas que tenían los estudiantes de cada escuela se relacionaba con factores propios su medio ambiente.

*Figura*1. (A y B) Encuestas de conocimientos y de factores de riesgo asi como socioeconomicos realizados a estudiantes de las escuelas primarias del municipio de Tamazunchale,San Luis Potosí, México Estudiantes de tercer grado de primaria de las escuelas primarias en la zona urbana

“Profesor Macedonio Acosta” y zona rural “Hermenegildo Galeana” contestando las preguntas de las encuentas, respectivamente C y D.







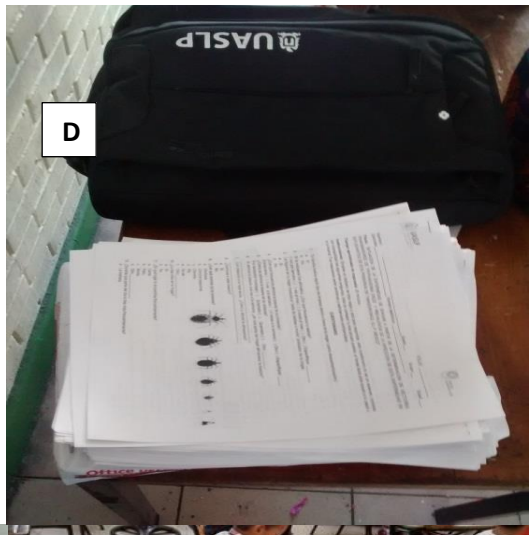






Figura 2. Estudiantes de la zona urbana escuela primaria “Prof. Macedonio Acosta” (A), estudiantes de la zona rural escuela primaria “Hermenegildo Galeana”. A los que antes de cualquier intervención educativa se les pidió contestaran los cuestionarios de conocimientos y factores de riesgo.

Resultados

Tuvieron un mayor puntaje de conocimientos de la enfermedad de Chagas los estudiantes de primaria de la zona urbana en comparación de la zona rural. La situación socioeconómica de los estudiantes de zona rural se encuentra en un nivel más bajo de pobreza. En este estudio preliminar no encontramos asociación entre los conocimientos y los factores de riesgo (si conocían a la chinche o si habían visto a la chinche en su casa) $p>0.5$.

Los factores de riesgo para la infección de Chagas en esta etapa del estudio considerando estas como: “Si conocían a la chinche” y “Si habían visto a la chinche en sus casa” al relacionarlos con el puntaje de conocimiento que obtuvieron los estudiantes, no encontramos asociación por la prueba de X cuadrada ($p>0.05$), analizando los datos de ambas escuelas o por separadas. Los estudiantes de la zona rural obtuvieron un nivel económico más bajo en comparación a los de la zona urbana basándonos una herramienta que mide nivel socioeconómico estandarizado en México, Nivel Socioeconómico AMAI (Asociación Mexicana de Agencias de Investigación del Mercado). Prueba $Z>1.96$ comparación de proporciones, Fig. 3.

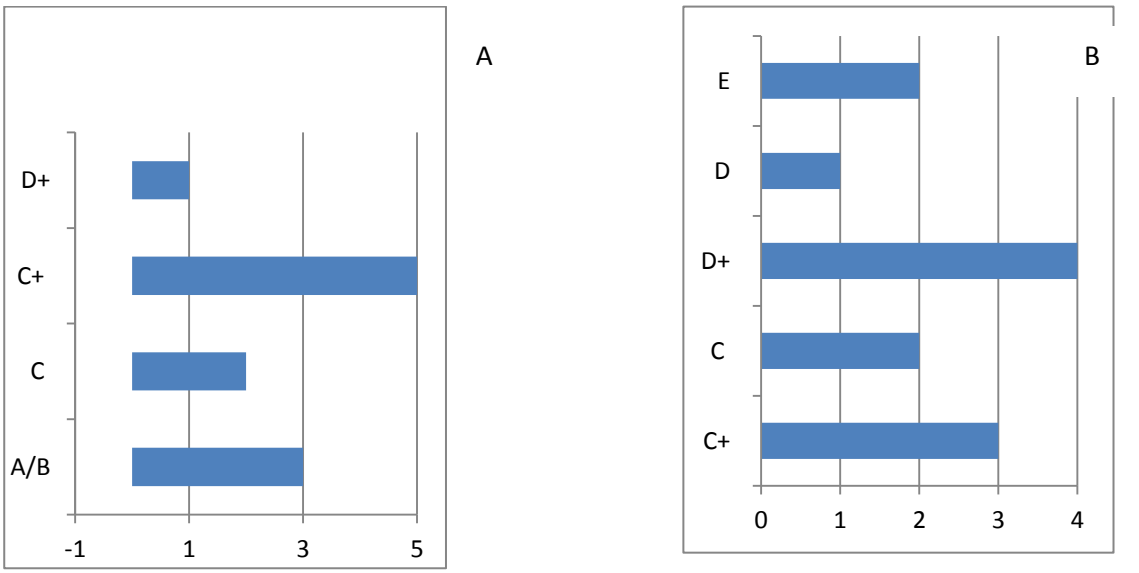


Fig. 3 Los resultados socioeconomicos entre estudiantes de una escuela en zona rural (A) predominó la clasificación de los niveles más bajos del AMAI; mientras que en los de la zona urbana (B) predominó los niveles más altos del AMAI.

Nuestros análisis mostraron que los estudiantes de la zona rural “Hermenegildo Galeana” obtuvieron menos puntaje de conocimientos en comparación con la zona urbana “Macedonio Acosta”, cuando se compararon las medias de los puntajes de conocimientos entre los estudiantes

de zona rural en comparación con los de la zona urbana se observó diferencia significativa, teniendo menos puntaje los estudiantes de zona rural de la primaria “Hermenegildo Galeana”. Fig.4.

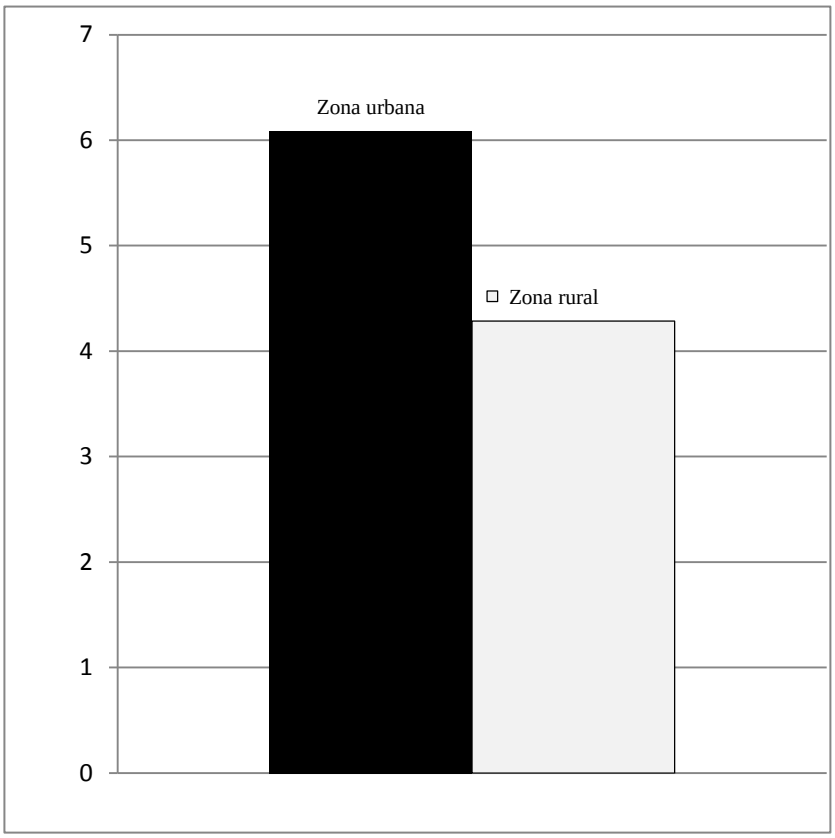


Fig. 4 La media del puntaje de conocimientos entre estudiantes de la zona urbana en comparación de la zona rural si tuvo diferencia significativa t= 1.857435729 una cola, p< 0.03482. Resultando con menor puntaje de conocimientos la zona rural.

Con respecto a la proporción entre las respuesta de los estudiantes relacionadas a las preguntas; ¿Si conocían a la chinche? Y ¿Si la habían visto en su casa?; no se encontró diferencia significativa cuando se les realizó una prueba Z.En cuanto a los conceptos sobre como le llaman al insecto, lugar donde lo encuentran y la forma en que puede el chinche transmitirle la infección, fue similar las respuestas entre estudiantes de la zona rural con la zona urbana. Cuadro 1.

	Zona Rural	Zona Urbana
¿Con que nombre le conoces?	**Chinche 37%** Chinche Besucona 37% No saben 25%	**Chinche 42%** Chinche Besucona 31% No saben 23% Vinchuca 3%
¿En qué lugar lo encuentras frecuentemente	**Monte 86%** Cama 14%	**Monte 67 %** Patio 15% Otro 5%
¿Cómo puedes contagiarte de la enfermedad?	**Picadura 50%** Heces de la chinche 12% De madre a Hijo dentro del útero 12% No saben 26%	**Picadura 55%** Heces de la chinche 17% No sé 28%

Conclusión

Los escasos conocimientos de la enfermedad de Chagas y sus situaciones de niveles bajos socioeconomicos, exigen un estudio más profundo de la situación de infección entre los niños de estas zonas principalmente en la zona rural. Los factores de riesgos relacionados con la enfermedad de Chagas se aclararían y complementarían realizando una encuesta de búsqueda de chinches en las casas de los estudiantes, realizando serología en ellos y realizando un cuestionario donde se recaben todos los posibles factores de la vivienda, patio y hábitos de higiene. En estudio complementario seria de suma importancia georeferenciar las viviendas donde se encontrarían chinches y distinguir posibles focos de infección relacionados con sus factores de riesgo. Los hallazgos de esta primera etapa de investigación no da las bases para continuar de una manera más profunda en la indagación de la situación de la enfermedad de Chagas en estas zonas de huasteca potosina entre niños y niñas de esta región. Esto con miras de realizar una intervención educativa basada en estas características propias de estas zonas.

Bibliografía

Aldana Cruz, O., Jorge Escobedo, P.J., Velasco, C.O., Guzmán, B.C. (2009). Seroprevalencia de la enfermedad de Chagas en Tamazunchale San Luis Potosí. *Enfermedades Infecciosas y Microbiología.* 29: 107-110.

Dumonteil, E., Nouvellet, P., Rosecrans, K., Ramirez-Sierra, M.J., Gamboa-León, R., et al., (2013). Eco-Bio-Social Determinants for House Infestation by Nondomiciliated Triatoma dimidiata in the Yucatan Peninsula, Mexico. *PLoS Negleted Tropical Disease*, 7, 2466.

Gamboa-León, R., Meza-González, G., Tangoa-Villacorta, Á., Suarez-Rodríguez, C. D. P., Colli-Balam, F., Góngora, Á., Cámara-Mejía, J., (2015). Aproximación y difusión de la Enfermedad de Chagas en dos comunidades de México por medio de colecciones entomológicas creadas con los estudiantes de primaria. *Revista de Educación en Biología, 18*, 79-87.

Juárez, S. Vaughan, G. Torres, A. Escobar, G. (2009). Seroprevalence of *Trypanosoma cruzi* Among Teenek Amerindian Residents of the Huasteca Region in San Luis Potosi, Mexico. *Trop. Med. Hyg.* 81(2), 219–222. The American Society of Tropical Medicine and Hygiene.

La Enfermedad de Chagas (Tripanosomiasis americana). Nota descriptiva 340. Marzo, 2015. Organización Mundial de la Salud. Disponible en: http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs340/es/

Medina., H., et al. (2014). Tripanosomiasis americana en la Huasteca. ¿Necesitamos una plataforma de vigilancia? Universitarios potosinos. *Entomología mexicana.*, 1, 914-919.

Santillán-Moreno, A., Gamboa-León R., Suarez-Rodriguez, CP., Tangoa-Villacorta, (2015). A. Preconceptos de Chagas. Intercambio de saberes y conocimientos relacionados con la enfermedad de Chagas en el poblado de Chapulhuacanito, Tamazunchale, SLP". *Inducción a la ciencia, la tecnología y la innovación en la UASLP*,3, 2883-2888.

Sanmartino, M., & Crocco, L. (2000). Conocimientos sobre la enfermedad de Chagas y factores de riesgo en comunidades epidemiológicamente diferentes de Argentina. Revista *Panamericana de Salud Pública.*7, 173-178.

CAPÍTULO 80

PERCEPCIÓN DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA SOBRE CAMBIO CLIMÁTICO Y RIESGO PARA LA SALUD

Lucía Iglesias da Cunha; Pablo A. Meira Cartea

Grupo de Investigacón en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA)
Universidad de Santiago de Compostela

lucia.dacunha@usc.es; pablo.meira@usc.es
http://www.usc.es/gl/investigacion/grupos/sepa_interea/
http://www.resclima.info

Se informa sobre la percepción de la población española sobre políticas y medidas de respuesta al Cambio Climático (CC), así como sobre los agentes causantes y posibles responsables de las soluciones que han de ponerse en marcha. Es una visión sobre el imaginario social existente sobre la relación directa entre determinadas entidades e instituciones con la problemática del CC, así como la visión social de sus efectos sobre la salud o sobre la capacidad de las personas para transformar las formas de actuar hasta la fecha.

Los datos recogidos sobre la percepción que la sociedad española tiene acerca de los colectivos y agentes sobre los que se demandó una valoración del grado de responsabilidad con respecto a las causas del CC. La pregunta de la encuesta señala una serie de agentes que toman decisiones y realizan acciones que pueden repercutir directa o indirectamente en las políticas que han de hacer frente al CC. La población española atribuye el máximo grado de responsabilidad en relación con las causas del CC a **las grandes industrias** (92,4%) –en tendencia ascendente seis puntos más que un año antes–, dado que en 2011 el 86,3% de la muestra consideraba que las grandes industrias tenían mucha-bastante responsabilidad en las causas del CC [7].

[7] Para el caso de las "grandes industrias" coincide en la misma denominación la referencia a los agentes decisores (empresarios/as que dirigen las grandes actividades industriales) con las industrias en si mismas (fábricas que manufacturan, refinan, reciclan, producen). Estas últimas son las que aparecen en los estudios de emisiones de CO_2 como las grandes generadoras de estos gases: 30,4%, frente al 13,1% del transporte, el 9,9% de los edificios residenciales o el 5,4% de los comerciales (World Trade Bank, 2008:15).

El segundo puesto es para **los gobiernos** (85,9%) que ha incrementado en cuatro puntos la percepción social de su grado de responsabilidad. Le sigue **la Unión Europea** (78,5%) con 4,9 puntos más que en 2011, **la ONU** (72,95%) y **los ayuntamientos** (72,7%), ambos percibidos por un porcentaje mayor de la muestra actual que la de 2011 en 5,4 y 6,4 puntos respectivamente.

En esta presentación ordenada de los valores alcanzados en las categorías de respuesta mucha y bastante responsabilidad aparecen en quinto, sexto y séptimo lugar, **los ciudadanos** (69,2%), que también se perciben con mayor responsabilidad que en 2011 en 3,6 puntos; **los medios de comunicación** (61,0%) y **los científicos** (60,2%). Es este último colectivo el que crea un punto de inflexión en las valoraciones sobre el grado de responsabilidad en las causas del CC. No sólo porque el resto de agentes mencionados tendrán un porcentaje del 50,0% o inferior en la percepción social sobre la responsabilidad, sino también porque a los científicos no se les atribuye una responsabilidad mayor que en la consulta de 2011, sino seis puntos inferior

Los colectivos y agentes que están por debajo del 50,0% están encabezados por **los ecologistas** (50,3%), **los agricultores y ganaderos** (46,1%), **los centros sanitarios** (45,9%) –que aparecen por primera vez en este escenario preconfigurado de posibles agentes implicados en las causas del CC– y **los sindicatos** (45,9%). Merece especial atención este último agente, puesto que, aún estando en la última posición con respecto al listado de colectivos referidos en esta pregunta de la encuesta, ha subido más puntos que ninguno de ellos (9,3). Esto quiere decir que si en 2011 casi cuatro de cada diez personas atribuía a los sindicatos mucha o bastante responsabilidad en las causas del CC, un año después lo piensan aproximadamente cinco.

La atribución de un mayor grado de responsabilidad a **las grandes industrias** presenta diferencias significativas al 1,0% en tres variables: edad, situación laboral y posición política. La región climática, el género, los estudios, la nacionalidad, la religión y el tipo de hogar no son variables que expliquen las diferencias de valoración.

Así, con respecto a las diferencias de edad (χ^2=25,344 p<.01) las personas de 65 y más años en mayor porcentaje que los demás grupos de edad considera que las grandes industrias tienen poca o ninguna responsabilidad en las causas del CC (9,4%), siendo que el grupo de menor edad (25 años o menos) en ningún caso señalan que las grandes industrias no tengan ninguna responsabilidad (0,0%) y un exiguo 0,6% de este grupo considera que tienen poca. Son los dos extremos de una línea ascendente en la exoneración parcial sobre la influencia de las actividades de las grandes industrias en la contribución al problema del CC.

En cuanto a la situación laboral (χ^2=18,690, p<.01) son las personas inactivas las que perciben ninguna o poca responsabilidad de las grandes industrias en las causas del CC, aunque el porcentaje es muy bajo (7,6%) porque la valoración mayoritaria en todo caso es que tienen bastante o mucha responsabilidad.

Si nos detenemos en la posición política declarada por las personas encuestadas (χ^2=20,346, p<.01) hay que indicar que se encuentran diferencias significativas en función del posicionamiento de izquierda (3,1%), centro (5,1%) y derecha (6,5%) de entre aquellos que entienden que las grandes industrias no tienen ninguna o poca responsabilidad. Los porcentajes respectivos de los tres grandes posicionamientos políticos indican una progresiva tendencia al alza en la exoneración de las grandes industrias a medida que el posicionamiento político se decanta hacia la derecha.

La mitad de población española percibe al **sector de la agricultura y ganadería** como nada o poco responsable de las causas del CC (50,1%). Es un fenómeno de disociación de la actividad agrícola y ganadera con procesos industriales –en el sentido de intensivos en la obtención, transformación y/o transporte de productos agrícolas y ganaderos– que consumen cantidades ingentes de energía (eléctrica y de combustibles fósiles), al tiempo que producen gases de efecto invernadero. La variable que introduce diferencias significativas en las respuestas es el nivel de ingresos (χ^2=22,910, p<.01). Así, las personas que declaran ingresar menos de 1000€ y las de más de 2500€ son los grupos que atribuyen menor responsabilidad a los agricultores y ganaderos (61,3% y 59,1% respectivamente), mientras que los grupos que declaran ingresos de entre 1001-2000€ y 2001-2500€ reducen estas valoraciones de baja responsabilidad del sector agrícola y ganadero (48,7% y 44,2% respectivamente).

Por otro lado, la responsabilidad de **los ciudadanos** se percibe de modo diferenciado en función de la variable edad (χ^2=26,512, p<.01). El 69,2% de la muestra valora que los ciudadanos tienen mucha o bastante responsabilidad y el 28,2% valora que tienen poca o ninguna. La diferenciación de estas valoraciones está en los grupos de edad siendo los de 65 y más años el grupo que mayor indulgencia muestra para con los ciudadanos sumando un 38,6% entre los que le atribuyen ninguna y poca responsabilidad. Le siguen los grupos de edad adulta avanzada (45-64 años) y los de menor edad (<25 años) con un 30,1% y un 29,4% respectivamente. El grupo de edad que se muestra más crítico con la responsabilidad de los ciudadanos es el de 25 a 44 años que sólo acumula un 23,6% entre los que indican ninguna o poca responsabilidad en las causas del CC.

La encuesta aplicada en 2012 introduce un elemento más sobre el que dar una valoración en los posibles agentes responsables de las causas del CC. Es el caso de **los centros sanitarios**. Su

posición, como ya hemos dicho antes es la penúltima de una docena de posibilidades, siendo un 45,9% de los encuestados que consideran que tienen ninguna o poca responsabilidad y un 48,3% que consideran que tienen bastante o mucha. Se observa, además, que en este ítem existen diferencias estadísticamente significativas al 1,0% entre la opinión de los hombres y de las mujeres (χ^2=13,048, p<.01). Así, por ejemplo, el 42,3% de los hombres responde que la responsabilidad de los centros sanitarios en las causas del CC es poca, mientras que las mujeres le otorgan esta valoración en un 34,4%. De modo agrupado, el género masculino otorga menor nivel de responsabilidad (56,1% ninguna-poca) en relación con la manifestada por las mujeres en las mismas categorías (46,7%). Si las opiniones más benévolas con agentes causantes del CC se pueden explicar por la distancia entre las personas que emiten la valoración y el objeto o institución a valorar, estamos ante un caso de sesgo de género. Las mujeres acuden con mayor frecuencia a los centros sanitarios (médicos de familia, médicos especialistas, hospitalización, etc.) y pueden por ello tener un abanico más amplio de elementos y experiencias para emitir un juicio sobre la atribución de responsabilidad en las causas del CC a los centros de salud[8].

Con respecto a las valoraciones sobre los centros sanitarios también la variable nivel de ingresos manifiesta diferencias significativas (χ^2=23,961, p<.01). Las personas que ingresan más de 2.500€ indican en un 13,5% que los centros sanitarios no tienen ninguna responsabilidad (que sumada a la categoría poca responsabilidad sumaría un 62,5%) junto con los de menos de mil euros que valoran en un 14,9% ninguna responsabilidad (que sumada a la categoría poca responsabilidad alcanza un 56,7%). Estas valoraciones de la muestra en función de los ingresos (los más altos y los más bajos) nos da una visión que gráficamente representaría un valle, de este modo las categorías de ingresos intermedios tienen un posicionamiento más crítico con la responsabilidad de los centros sanitarios ya que le atribuyen bastante o mucha responsabilidad en un 51,7% las personas que ingresan entre 1001 y 2000 € y en un 53,9% las que ingresan entre 2001 y 2500€.

El penúltimo agente sobre el que reparamos es el de **los gobiernos**, que son percibidos con bastante o mucha responsabilidad ante las causas del CC (85,9%). La población española, pues, entiende mayoritariamente que las acciones de gobierno tienen consecuencias para con el CC y así debería ser aceptado y reconocido. La posición política de las personas encuestadas introduce diferencias

[8] Según la "Encuesta europea de salud en España de 2009" el estudio europeo de salud "tres de cada 10 personas de 16 y más años han acudido al médico de familia y una de cada 10 a un especialista" en las semanas anteriores a la entrevista (según los casos entre cuatro semanas antes y un año). En el informe se enuncia que las mujeres acuden con mayor frecuencia que los hombres, tanto al médico de familia (33,7% frente al 23,2%), como al médico especialista (14,4% frente al 9,2%) (INE, 2010, p. 4). La atención hospitalaria también es mayor en las mujeres de 16 años y más, dado que tuvieron que ingresar en los 12 meses anteriores a la encuesta en un 10,4% frente al 8,1% de los hombres.

significativas (χ^2=27,415, p<.01). Las personas que se declaran en la derecha política arrojan porcentajes de ninguna o poca responsabilidad del 16,7%. Un sexto de la población posicionada en la derecha política, por tanto, entiende que las acciones de gobierno no son responsables apenas de las causas del CC. Las otras dos opciones (centro e izquierda) son más proclives a pensar que los gobiernos son responsables bastante o mucho en un 89,5% y 90,0% respectivamente, aunque uno de cada diez, aproximadamente, indican que tendrían poca o ninguna responsabilidad.

Por último, **los sindicatos** presentan diferencias significativas a la hora de valorar su responsabilidad ante las causas del CC en función de la variable nivel de ingresos (χ^2=28,112, p<.01). Las personas que en mayor medida entienden que los sindicatos no tienen ninguna responsabilidad son los que ingresan más de 2500€ mensuales (23,9%, al que se añade el 40,2% que valoran como poca responsabilidad, lo que hace un total de 64,1%). El nivel de ingresos que le sigue en escala descendente sería el de 2001 a 2500€ y de 1001 a 2000€ que valoran en un 50,0% y un 46,7% respectivamente como ninguna-poca responsabilidad de los sindicatos en las causas del CC. El nivel de ingresos más bajo, menos de mil euros, invierte la tendencia culpabilizadora y sube su valoración indulgente para con los sindicatos situando el porcentaje de ninguna-poca responsabilidad en un 54,7%.

La población española atribuye mucha responsabilidad –también en las soluciones– a las grandes industrias (61,2%), los gobiernos (57,8%) y la Unión Europea (53,2%). Mientras que considera que tienen poca o ninguna los agricultores y ganaderos (36,9%), los sindicatos (36,4%) o los centros sanitarios (34,8%). Esta atribución de responsabilidad sobre las soluciones dada por la muestra de personas mayores de dieciocho años arroja un ranking de posiciones relativas ocupando el cuarto y quinto lugar los científicos y la ONU. Mencionamos los cinco primeros lugares porque se han producido ciertos cambios en la posición de estos agentes mencionados con respecto a la consulta de 2008. Así, las grandes industrias que ocupaban el tercer puesto en 2008 pasan a ocupar el primero en la valoración de la población española sobre su responsabilidad en las soluciones al CC; los gobiernos se mantienen en un segundo puesto, habiendo pasado previamente por la posición de máxima responsabilidad (el primer puesto) en 2011; la Unión Europea que en la consulta de 2008 ocupaba el primer lugar pasa al tercer puesto tanto en 2011 como en 2012; los científicos, que pasaron en 2011 del quinto al cuarto lugar, mantienen esa misma posición en 2012; lo que sucede con los demás agentes introducidos en la encuesta responde a pequeñas variaciones entrecruzadas entre las posiciones sexta y séptima, octava y novena, así como la bajada a undécimo primera y duodécima provocada por la aparición de un nuevo agente como es el caso de los centros sanitarios.

El nivel de estudios (χ^2=44,631, p<.01) y la posición política (χ^2=17,615, p<.01) son variables que introducen diferencias significativas en las valoraciones sobre la responsabilidad de **las grandes industrias** en las soluciones al CC. Las personas posicionadas políticamente en la izquierda en un 71,0% valoran que las grandes industrias tienen mucha responsabilidad en las soluciones al CC, mientras que las personas posicionadas en la derecha se quedan en un 61,8% a la hora de atribuir este grado máximo, dado que son el conjunto de personas que opinan en mayor medida que no tienen ninguna responsabilidad (3,4%) o poca responsabilidad (8,3%). La posición política de centro está a medio camino entre las manifestaciones de la izquierda y de la derecha.

Por lo que respecta al nivel de estudios tenemos una composición en la que las personas que atribuyen mucha responsabilidad a las grandes industrias son un grupo porcentualmente mayor en la medida en que su nivel de estudios es más alto. Así, son los universitarios superiores los que arrojan un porcentaje más elevado en la asignación de mucha responsabilidad de las grandes industrias en las soluciones al CC (78,4%), mientras que las personas sin estudios lo hacen en un porcentaje mucho menor (54,7%). Esta tendencia se ve interrumpida por las personas con Formación Profesional y estudios universitarios medios (antiguas carreras de diplomatura) porque no superan las valoraciones dadas por las personas de nivel de estudios inferiores (Bachillerato 64,8%) sino que se sitúan en una valoración anterior a esta (FP 62,0%, Estudios universitarios medios 60,2%), siendo la cifra de 59,7% la valoración de mucha responsabilidad en las soluciones al CC dada por las personas con nivel de estudios de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Con respecto a la responsabilidad de **los gobiernos** en las soluciones al CC las variables edad y tipo de hogar muestran diferencias significativas (χ^2=22,978, p<.01 y χ^2=13,727, p<.01 respectivamente). Así, las personas de 45 a 64 años se muestran más exigentes con la responsabilidad de los gobiernos valorándola como mucha en un 66,3%. El grupo de edad que se le aproxima en esta valoración son los menores de veinticinco años (62,7%), aunque también es el grupo de edad que emite la valoración de ninguna responsabilidad en mayor porcentaje que ningún otro (3,4%). Sin embargo, tanto los de 65 y más, como los de 25 a 44 años mantienen unos discretos 52,1% y 56,9% respectivamente.

En lo que se refiere a las diferencias significativas en función del tipo de hogar, son los núcleos multipersonales los que manifiestan una visión de mayor responsabilidad en las soluciones al CC para con los gobiernos (61,6% mucha y 28,4% bastante) frente a los que constituyen hogares

unipersonales que valoran la responsabilidad de los gobiernos en menores porcentajes (mucha 45% y bastante 40,5%).

La encuesta inscribe a la Unión Europea como uno de los agentes sobre los que valorar la responsabilidad en las soluciones al CC y la población española la sitúa en un tercer puesto, aunque con diferencias significativas en la muestra en función de la variable tipo de hogar (χ^2=13,144, p<.01). La categoría mucha responsabilidad es suscrita por el 57,2% de los hogares multipersonales y por el 42,6% de los unipersonales, al tiempo que la categoría poca responsabilidad es valorada por el 8,2% y el 15,5% respectivamente. Los hogares multipersonales se componen de la pareja, la pareja con hijos o la pareja con otras personas y familiares. Las cargas que estas personas deben asumir requieren del apoyo de los servicios públicos y pueden por ello proyectar una mayor carga de responsabilidad a instancias supranacionales como es el caso de la Unión Europea.

Por último, comentar el caso de la responsabilidad atribuida a **los ciudadanos** en las soluciones al CC. Su novena posición en el conjunto de agentes ya da a entender una posición exógena ante la capacidad de las personas para incidir en la solución del problema ambiental del CC. Existen diferencias estadísticamente significativas al 1,0% en la creencia de los distintos grupos de edad (χ^2=21,821, p<.01) y los tipos de hogar (χ^2=14,657, p<.01).

Así, el 26,3% de la población española mayor de 65 años opina que tiene poca responsabilidad en las soluciones del CC. Esta valoración pierde volumen a medida que la edad desciende, más claramente aún si sumamos las valoraciones de ninguna-poca (21,7% para las personas entre 45 y 64 años; 21,2% para las de 25 a 44; y 18,5% en los grupos de edad menores de 25 años). Las continuas referencias al futuro, a la preservación de unas ciertas condiciones y posibilidades para las generaciones venideras, etc. puede estar jugando un papel importante en esta interpretación diferencial de los grupos de edad, de modo tal que los de mayor edad ya ven que no podrán intervenir directamente en las soluciones al problema del CC[9].

Las cuestiones que aparecen a continuación suponen un avance sobre la opinión de la población española sobre algunas medidas tomadas por gobiernos de carácter nacional o autonómico para reducir las emisiones de CO_2, el consumo de combustibles derivados del petróleo o mitigar las consecuencias del CC. En general hay que indicar que la población española está de acuerdo con la mayoría de las medidas expuestas en la encuesta, dado que seis de las nueve posibles alcanzan un

[9] La mayoría de las personas suelen percibir las amenazas inmediatas como más importantes y de mayor urgencia que los problemas del futuro (Slovic, 2000). Sin embargo, muy a menudo se presenta la amenaza del cambio climático como un riesgo del futuro y no del presente (Center for Research on Environmental Decisions, 2009: 10).

grado de acuerdo superior al 50,0%. Es necesario matizar que aquellas medidas que no suponen ninguna restricción son las más apoyadas. Es el caso de la iniciativa de "mejorar la información al consumidor sobre las emisiones de CO_2 asociadas a productos o servicios" es la que alcanza un porcentaje de acuerdo mayor (muy de acuerdo el 35,5% y bastante acuerdo el 46,5%, que acumulan un 82,0%). Además es la única que ve incrementado el apoyo en dos puntos porcentuales con respecto a la consulta de 2011. Estos resultados pueden ser el reflejo de un deseo de disponibilidad de información al respecto de las emisiones de CO_2 de los productos de consumo directo y de las asociadas a los servicios que se utilizan.

La segunda medida más apoyada es la "creación de una red interurbana de vías ciclistas" que logra el 73,3% de acuerdo si agregamos las categorías muy y bastante acuerdo. Además, existen diferencias estadísticamente significativas al 1,0% (χ^2=21,800, p<.01) en el grado de acuerdo que manifiestan los distintos grupos de edad, siendo que los más jóvenes se manifiestan más de acuerdo (84,6%) que los de más edad (70,5%) configurando una escalera de grupos de edad y registro de porcentajes de mucho y bastante acuerdo con la medida expuesta. La escalera de regresión de los grupos de edad se produce a su vez en el sentido contrario, siendo que sólo el 3,4% de los jóvenes españoles entre 18 y 24 años está nada de acuerdo con la medida de crear una red interurbana de vías ciclistas.

Otra de las medidas mayormente aceptadas es la de "prohibir la comercialización de productos que tengan una vida útil injustificadamente baja" que agrega un 31,0% muy de acuerdo y un 35,9% que manifiesta bastante acuerdo. Es posible que el porcentaje de apoyo fuese aún mayor si la población pudiese acceder al tipo de información que alerta sobre la "obsolescencia programada" en los productos de consumo, por lo que es difícil que las personas vean la estrategia comercial que programa intencionadamente una "vida corta" de un producto y los efectos que ello conlleva en la problemática del CC[10].

Mención específica merece la medida de "subvencionar la mejora del asilamiento en las viviendas" porque es una de las que, siendo mayoritariamente aceptada (el 65,5% está muy o bastante de acuerdo con esta medida), ha perdido apoyo en las sucesivas encuestas, ya que en 2011 la suscribía el 72,9% y en 2009 el 81,7%. El uso de palabras como subvención puede provocar rechazo, de

[10] Se trata de acortar la vida útil de un producto, ya sea porque inicia una etapa defectuosa en su funcionamiento, se rompe alguno de sus componentes o deja de ser socialmente valorado (como el caso de las modas). Para denunciar esta práctica Cosima Dannoritzer (2011) elaboró un documental titulado "Comprar, tirar, comprar" en el que se dan abundantes ejemplos del modus operandi de las grandes empresas cuyo motivo principal es incrementar las ventas. Al tiempo, este mismo vídeo difunde experiencias empresariales respetuosas con la producción de calidad, sostenible y pensada para durar.

hecho existen diferencias estadísticamente significativas al 1,0% en la opinión que manifiestan los partidarios de distintas ideologías políticas (χ^2=24,897, p<.01). El 23,2% de la población española con más de 18 años que está políticamente más a la derecha manifiesta ningún acuerdo con la medida política de subvencionar la mejora del aislamiento en las viviendas, siendo que el porcentaje de la que está políticamente más a la izquierda se reduce al 11,4%.

Por otro lado, dos ítems relacionados con los automóviles más contaminantes (restringir su publicidad e incrementar los impuestos que los gravan) reciben bastante apoyo, ya que agrupan al 62,8% y el 56,8% de la población respectivamente que manifiesta mucho o bastante acuerdo con dichas medidas. Las variables que el estudio utiliza para un análisis más pormenorizado de tendencias ofrecen diferencias significativas relacionadas con la medida de subir los impuestos a los automóviles más contaminantes en cuanto al nivel de ingresos (χ^2=26,545, p<.01), mostrando un mayor rechazo de la medida las personas con ingresos más bajos porque no están nada de acuerdo el 17,8% de las personas con ingresos menores de mil euros y el 16,1% de las que ingresan entre 1001 y 2000€; la posición política (χ^2=19,799, p<.01), siendo las personas posicionadas en la derecha política las que más rechazan la medida por manifestar en un 18,4% no estar nada de acuerdo, mientras que para esta valoración las personas posicionadas en la izquierda son el 12,5%; y por último el número de miembros del hogar (χ^2=34,814, p<.01), que señala el menor acuerdo de los hogares compuestos por las personas entrevistadas con hijos y otros parientes, dado que un 27,3% no está nada de acuerdo con la medida a lo que se puede sumar el 30,3% que está poco de acuerdo (un 57,6% de las personas que conviven en este tipo de hogares manifiesta su disconformidad con aumentar los impuestos de los automóviles más contaminantes).

La población española que apoya las medidas referidas a "suspender la construcción de nuevas autovías y autopistas" y a "limitar la velocidad máxima en autovías y autopistas a 110 km/h." están por debajo del cuarenta por ciento. Agregando los porcentajes de mucho y bastante acuerdo, tales medidas son apoyadas apenas por el 36,0% y el 29,5% de la muestra respectivamente. Esta falta de apoyo es relevante porque son dos de las propuestas más claramente identificables con el modelo de movilidad personal en transporte privado y asociadas a la percepción social de "eficacia" del transporte en función de la velocidad[11].

[11] Recordemos que en el periodo comprendido entre marzo y julio de 2012 se estableció el límite de velocidad en las autovías españolas a 110 km/h. Esta medida estaba fundamentada en la gestión del erario público que debía acometer el alza de los precios del petróleo provocados por los conflictos que sucedieron en la primavera de 2012 en el norte de África y que afectaron a países que suministran combustibles a España (como es el caso de Libia y Argelia). El debate social, además de dudar sobre la certeza del ahorro, estuvo centrado en el menoscabo de los negocios por la tardanza en los desplazamientos.

Además, se constatan diferencias significativas con respecto a la situación laboral (χ^2=18,683, p<.01) que revelan que la población activa es la que presenta un mayor grado de desacuerdo porque el 34,2% indica ningún acuerdo y el 32,0% poco acuerdo con la reducción de la velocidad máxima a 110km/h. en autopistas y autovías. Por tanto, un 66,0% de la "población activa" de la muestra no concuerda con esta medida, mientras que esta negativa se manifiesta en algo más de la mitad de la "población inactiva": un 24,6% indica ningún acuerdo y un 29,4% poco acuerdo.

El nivel de estudios también arroja diferencias significativas con respecto a esta medida de limitar la velocidad (χ^2=41,469, p<.01). La población con estudios de ESO es la que muestra una mayor disconformidad con un 43,2% posicionada en ningún acuerdo. Pero es la categoría poco acuerdo la que revela una mayor definición de la relación existente: a mayor nivel de estudios, mayor el porcentaje de población que se considera poco de acuerdo con tal medida. Así, las personas sin estudios, con estudios primarios o de ESO manifiestan poco acuerdo en el 23,2%, el 28,1% y el 27,0% respectivamente, mientras que las personas con estudios de Bachillerato manifiestan estar poco de acuerdo en un 37,5%, las que tienen estudios universitarios medios en un 31,7% y las que tienen estudios universitarios superiores en un 40,4% (las personas con estudios de Formación Profesional se ubican próximos al conjunto de población con estudios primarios o sin estudios con un 25,4% de personas que indican poco acuerdo con tal medida, lo cual no afecta al trazado de la línea de tendencia ascendente en función del nivel de estudios).

La última cuestión a tratar sobre las medidas adoptadas por gobiernos nacionales es la de "construir más plantas de energía nuclear". El apoyo es minoritario, tan sólo un 6,5% está muy de acuerdo y un 12,5% bastante de acuerdo. Además, con respecto a la consulta de 2011 ha perdido nueve puntos porcentuales, dado que entonces un 28,1% estaba muy o bastante de acuerdo, mientras que ahora el sumatorio de ambas valoraciones se sitúa en un 19,0% de la población española[12]. De hecho, el promedio de valoraciones que no están de acuerdo con construir más centrales nucleares (agregando ningún acuerdo y bastante en desacuerdo) alcanza a un 77,0% de la muestra. Por ello, es la medida que concita mayor rechazo y ofrece una idea de lo arraigado que está, en todos los estratos de la sociedad española, la desconfianza ante la energía nuclear, incluso cuando se formula como una alternativa de transición energética para luchar contra el CC[13].

[12] La consulta hecha en 2011 fue realizada con anterioridad al grave accidente nuclear de Fukushima provocado por un tsunami derivado de un terremoto en aguas del Pacífico (11 de marzo de 2011). El trabajo de campo de la presente consulta de 2012 ya recoge el efecto causado en la opinión pública sobre los riesgos de las centrales nucleares.

[13] En un estudio de opinión de la población de EEUU mayor de dieciocho años (Pew Research Center, 2010), el apoyo a un mayor uso de la energía nuclear está dividido entre un 45% a favor y un 40% en contra. Lo sorprendente es el modo de enunciar estos resultados porque indica el "contraste" entre las mayorías que están a favor de políticas relacionadas

Mencionar también que, no siendo diferencias significativas a nivel estadístico, si se registra un mayor rechazo de esta medida en las personas posicionadas en la izquierda política (61,7% ningún acuerdo) con respecto a las otras dos opciones (centro, 51,9% y derecha 47,4%). Los datos de similares encuestas muestran diferentes valoraciones en función de la adscripción política. Así, en EEUU el apoyo a un mayor uso de la energía nuclear como alternativa energética al petróleo es apoyada por muchas más personas republicanas (57,0%) que demócratas (36,0%) o independientes (45,0%) (Prew Research Center, 2010, p. 8).

En la presente encuesta la única variable que registra diferencias significativas es la nacionalidad (χ^2=13,741, p<.01), evidenciando que la población extranjera, manifestando rechazo a la medida lo hace con menor peso porcentual (57,5%) frente al que arroja la población de nacionalidad española (79,8%).

El caso de la población residente en la región climática de montaña tiene un comportamiento singular con respecto a la valoración que hace sobre la construcción de más plantas de energía nuclear (el reducido número de personas componentes de esta submuestra correspondiente a la región climática da lugar a estas diferencias, lo que ha de hacer tomar la información de ello resultante como un sesgo). De hecho, siendo su rechazo del 50,0%, que está bastante por debajo del promedio (77,0%), llama la atención que no hay ninguna persona que haya valorado la cuestión con la respuesta ningún acuerdo. Además, es la población que registra un porcentaje de mayor apoyo con un 25,0% que está muy de acuerdo con tal medida, cuando el promedio en esta valoración alcanza sólo el 7,0% de la muestra total.

Otra categoría de población con una valoración singular con respecto a esta medida es la que se identifica como perteneciente a otra religión (no católica). En este caso, su nivel de acuerdo se manifiesta en el 42,1% que responde estar bastante de acuerdo con la construcción de más centrales de energía nuclear (cuando el promedio en esta valoración es del 15,2%). En esa como en otras cuestiones relacionadas con la percepción de la población sobre los problemas o las soluciones al cambio climático hay que tener presentes los estudios de opinión pública –como los Eurobarómetros sobre la energía (Comisión Europea, 2003) – que ponen de manifiesto el escaso conocimiento de las personas sobre la situación energética de sus respectivos países, así como errores de atribución como pensar que la energía nuclear (al igual que la procedente del carbón, petróleo y gas) contribuye al calentamiento global (Boer, 2008, p. 166).

---

con reducir emisiones, promocionar automóviles híbridos o más eficientes, invertir más en transportes colectivos, etc. y el hecho de no alcanzar la mayoría la promoción de la energía nuclear (Ibid. 2010, p.6).

El segundo conjunto de medidas que se han explorado en la encuesta se refiere a los ámbitos municipal y local. El grado de acuerdo supera el 50,0% de la muestra en siete de las ocho medidas sometidas a valoración. La única medida que rompe esta pauta es la de prohibir la construcción de urbanizaciones alejadas de las zonas urbanas. En este caso sólo el 39,3% se manifiesta muy o bastante de acuerdo. Comparando los datos de la presente encuesta con las realizadas en 2009 y 2011 se puede observar, para las medidas que estuvieron presentes en dos o en las tres consultas, una similar valoración de las mismas pero con porcentajes inferiores. Por ejemplo, en el caso de "restringir el uso del automóvil privado en el centro histórico" hace un recorrido del 66,0% muy o bastante de acuerdo en 2009, pasa por un 68,0% en 2011 y se instala en un 65,6% en 2012.

Prácticamente lo mismo sucede con la propuesta de "creación de servicios de asesoramiento sobre el ahorro y uso eficiente de energía" que, siendo una medida mayormente aceptada (el 78,4% está muy o bastante de acuerdo con ella), pierde un punto situándose en el 77,1%. Otro caso similar sucede con la medida enunciada como el "establecimiento de zonas urbanas en las que la velocidad del tráfico se limite a 30 km/h." que, siendo mayoritariamente apoyada ha perdido peso porcentual desde el 61,3% en 2009, el 67,9% en 2011, al 57,2% actual. El apoyo de este tipo de medidas es porcentualmente equivalente al de la medida relacionada con crear "Zonas Urbanas de Atmósfera Protegida" con limitaciones al acceso de los vehículos más contaminantes que acumula un 56,4% de la población española favorable a la misma.

La valoración que realiza la muestra sobre las medidas que algunos municipios han adoptado estableciendo "zonas urbanas en las que el límite de velocidad es de 30km/h." desciende en su aceptación con respecto a la serie de 2011 e incluso se sitúa por debajo de la de 2009 (ver gráfico 1). Estadísticamente encontramos diferencias significativas al 1,0% relacionadas con la situación laboral (χ^2=14,110, p<.01), siendo que las personas activas están más disconformes (el 15,4% manifiesta ningún acuerdo y el 28,3% poco acuerdo), mientras que las personas inactivas valoran más positivamente la medida (el 9,3% manifiesta ningún acuerdo y el 23,9% bastante desacuerdo).

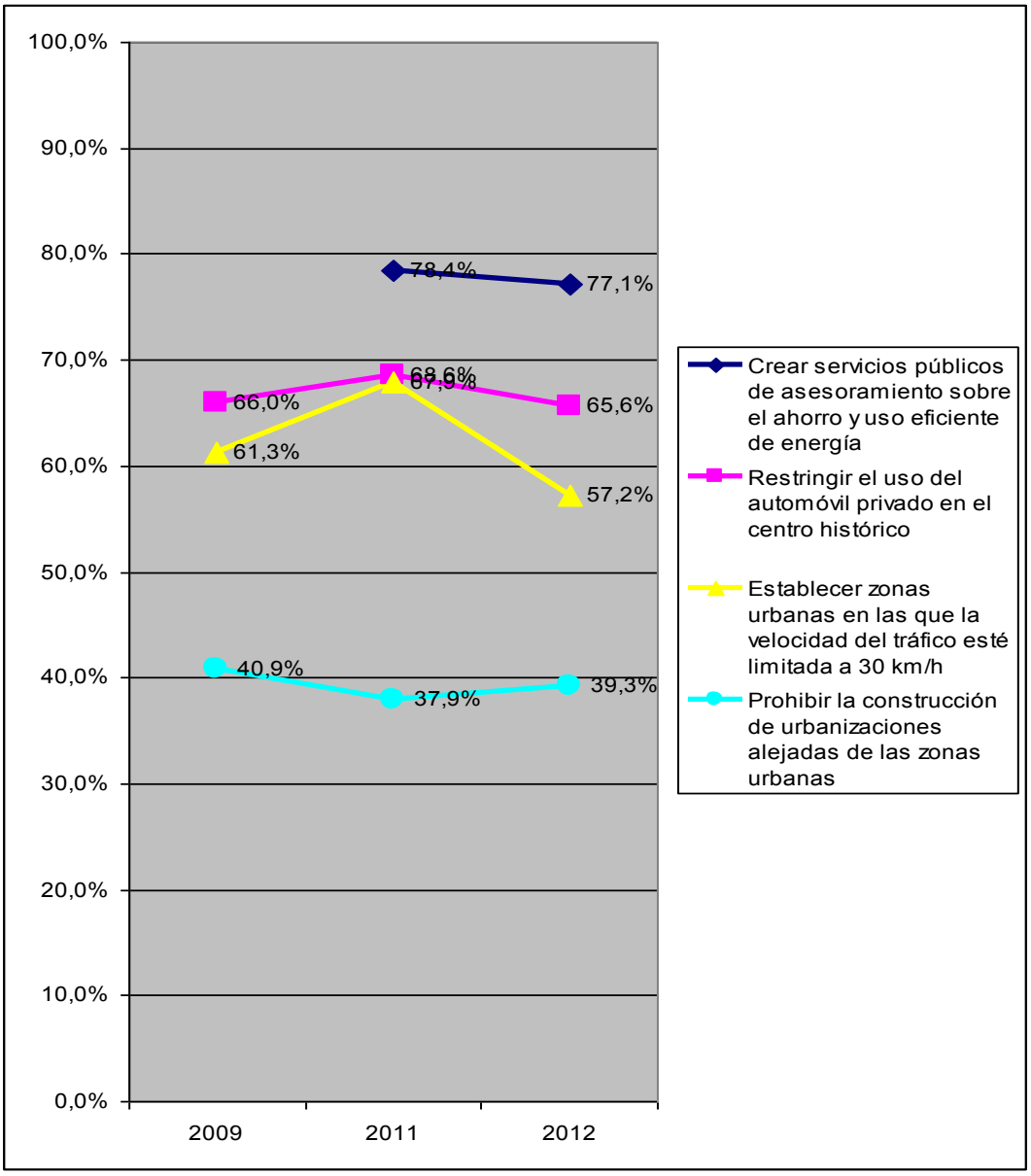


Gráfico 1. Evolución del grado de acuerdo con diferentes medidas planteadas por algunos municipios

Mención diferenciada merece el caso que se refiere a la medida de prohibir la construcción de urbanizaciones alejadas de las zonas urbanas, porque es la única que concita mayor rechazo que apoyo. De hecho, sólo el 39,3% está muy o bastante de acuerdo con ella.

Las medidas que conllevan algún tipo de restricción, sea porque suponen una limitación, una imposición de cualquier tipo de reducción, prohibición, etc., son sistemáticamente menos valoradas que otras medidas formuladas en positivo, ya sea por la promoción, creación o fomento de elementos más o menos novedosos. Por eso, en el caso de "prohibir las urbanizaciones alejadas de los núcleos urbanos", como se trata de una restricción sobre uno de los atributos del estilo de vida

deseable (una casa en el campo, fuera de la ciudad) es la que menor aceptación tiene[14]. Sucede que este tipo de opciones para la vivienda habitual conllevan un uso intensivo del transporte en vehículo privado y una demanda de servicios básicos en igualdad a los recibidos en el núcleo urbano (recogida de basuras, abastecimiento de agua, alcantarillado, etc.) que requiere inversiones públicas y gastos de transporte y de energía adicionales para las arcas municipales.

De los análisis estadísticos no se derivan diferencias significativas al 1,0%, aunque es necesario comentar alguna de las variaciones que se producen en la valoración de esta medida referida a la limitación de viviendas alejadas de los núcleos urbanos. Por ejemplo, son las personas practicantes de una religión no católica los que manifiestan un mayor acuerdo, ya que en un 65,0% se pronuncian como bastante de acuerdo y en un 20,0% muy de acuerdo con esta medida; por lo tanto, este grupo constituye un 75,0% de la muestra que se posiciona totalmente a la inversa que el resto. En esta línea, decir que también se manifiestan más conformes con esta medida los jóvenes menores de 25 años que indican estar bastante de acuerdo en un 33,9% y muy de acuerdo con la medida en un 16,5% (lo que nos indica que la mitad de los jóvenes apoya esta medida y la otra mitad no está de acuerdo con ella).

En otro orden de cosas, las personas de la muestra que se posicionan en la derecha política se manifiestan claramente en contra de este tipo de medidas, dado que el 31,3% indican ningún acuerdo, y un 32,8% poco acuerdo (lo que suma un 64,0% de las personas declaradas a la derecha del espectro político que se declara en desacuerdo con prohibir la construcción de urbanizaciones alejadas de la ciudad). En el caso del nivel de ingresos son las personas que se sitúan entre 2001 y 2500€ las que en un 27,9% se posicionan en ningún acuerdo, y un 41,9% poco de acuerdo con la medida prohibitiva. Si establecemos una línea de tendencia entre el grado de acuerdo que manifiestan las personas sin estudios (ningún-poco acuerdo 55,8% y bastante-mucho acuerdo 44,2%) y las que acreditan estudios universitarios superiores (61,6% de ningún-poco acuerdo y un 38,4% bastante-muy de acuerdo), se puede observar que a medida que se incrementa el nivel de estudios aumenta el desacuerdo con la medida de prohibir las urbanizaciones alejadas de los núcleos urbanos[15].

[14] El *habitus* (Bourdieu, 1988) de la burguesía española ha conformado un ideal de estilo de vida que implica localizar la vivienda en determinados barrios de las grandes urbes o en urbanizaciones a las afueras de los núcleos urbanos, que se convierte en símbolo de la posición que las personas logran en la sociedad.

[15] Un estudio sobre la imagen de la vivienda ideal en la decisión de compra (Díaz y Dávila, 2001) muestra que las personas independientemente de su capacidade económica para adquirir una vivienda y de su edad, mantienen un ideal de casa individual.

Otra de las medidas sobre las que se consulta en este estudio se refiere al "fomento del consumo de alimentos producidos localmente". En este caso, existen diferencias estadísticamente significativas al 1,0% entre la opinión de mujeres y hombres (χ^2=15,510, p<.01), que se traducen en un apoyo masivo por parte del género femenino (92,0% bastante o muy de acuerdo), mientras que el apoyo del género masculino, siendo muy importante, está siete puntos porcentuales por debajo (85,3%). En otras variables también hay diferencias que no alcanzan la significatividad estadística pero que merece la pena comentar como es el caso de la región climática de montaña que se declara muy de acuerdo con esta medida en el 75,0% de la muestra; así como un mayor apoyo a este tipo de iniciativas por parte del sector de edad entre 25 y 44 (que en un 89,8% están bastante y muy de acuerdo); la población sin estudios, que está bastante o muy de acuerdo en un 92,4%; la población de nacionalidad española en un 89,0% frente al 80,0% de la población de nacionalidad extranjera; las personas con posicionamiento político de izquierdas están bastante o muy de acuerdo en un 90,5% y los hogares sin parientes alcanzan el porcentaje más elevado de apoyo (el 94,5% se declara bastante o muy de acuerdo).

El consumo de productos que se producen en las proximidades de la localidad es la base de las iniciativas que se engloban en la denominación "kilómetro 0"[16]. Con ello quieren indicar el deseo de utilizar lo menos posible los vehículos de transporte contaminantes para el desplazamiento de personas o de mercancías para el abastecimiento o el consumo de productos básicos o de otros tipos. Las localidades que tienen empresas y cooperativas del sector primario (producción agrícola, ganadera, pesquera, o incluso de algún tipo de elaboraciones artesanales de alimentos), son las que están en mejor posición para impulsar estrategias que fomenten este tipo de consumo responsable.

Por otro lado, la encuesta ha introducido una nueva cuestión relacionada con los modelos de movilidad urbana al preguntar por la valoración que merecen las medidas locales de "promoción del uso urbano de la bicicleta permitiendo su traslado en los transportes públicos". El 33,6% está muy de acuerdo y el 40,9% bastante de acuerdo. Es una de las variables que se sitúa en el punto intermedio de la escala, mitad a favor y mitad en contra. Además hay diferencias significativas al 1,0%. Así, la edad (χ^2=28,409, p<.01) arroja un resultado de mayor apoyo a la medida cuanto más joven es la persona encuestada; la situación laboral (χ^2=13,055, p<.01) en la que destaca un mayor apoyo por parte de las personas activas; y el tipo de hogar (χ^2=13,414, p<.01) destacando un mayor apoyo por parte de los hogares multipersonales.

[16] Esta denominación está extendida en el mundo de la restauración a través de la organización Slow Food que premia a los ecochefs y a los restaurantes que se comprometen con los productores de sus localidades (ver http://slowfood.es/). Pero el eslogan se hace extensivo a otras iniciativas de producción ecológica con venta directa a grupos de consumo.

Para finalizar este capítulo se analizarán los datos de una de las preguntas de la encuesta sobre lo que deberíamos hacer los españoles y españolas frente al CC.

Reducir el consumo energético es la medida más aceptada de entre todas las propuestas. El 85,7% de la población española está muy o bastante de acuerdo con esta afirmación, aunque también se registra un 11,3% de las personas encuestadas que se manifestaron poco o nada de acuerdo y un 3,2% que no contestaron o no supieron encuadrar su postura en alguna de las opciones de opinión facilitadas por la encuesta. La variación en las valoraciones puede estar relacionada con la creencia de estar consumiendo "excesivamente" o sólo "lo necesario". Así, las personas verán como mejor opción apoyar medidas de reducción del consumo energético cuando piensen que el consumo actual es excesivo y en cierto modo descontrolado; al tiempo que las personas que piensan lo contrario, esto es, que se está consumiendo lo "necesario" para el funcionamiento ordinario del modo de producción y de vida, no manifestarán conformidad con medidas de reducción del consumo energético. Lo cierto es que la huella ecológica energética de España manifiesta una tendencia al alza (Gullón, 2008, p. 35), siendo los componentes principales de la misma en 2005 la producción de bienes de consumo (47,5%), seguida del transporte (23,4%) y a mayor distancia el sector residencial (11,2%), los servicios (9,2%) y la agricultura (8,7%). Las propuestas dirigidas a reducir el consumo energético, pues, deben hacer referencia a los sectores en los que se quiere incidir. La variabilidad de los mismos puede provocar un referente también disperso entre las personas que valoraron la oportunidad de este tipo de medidas.

La segunda medida que aglutina una mayor aceptación es la que indica la necesidad de **fomentar el uso de las tecnologías más eficientes**. Un 84,5% de la muestra está muy y bastante de acuerdo, mientras que manifiestan estar poco o nada de acuerdo un 11,0% y un 5,3% no sabe o no contesta a la pregunta. En un Eurobarómetro especial sobre las actitudes hacia la energía (Comisión Europea, 2006), ante la pregunta de qué deberían priorizar las autoridades para ayudar a la gente a reducir su consumo energético el 43,0% indicó que se debería proporcionar más información sobre el uso eficiente de la energía, el 40,0% que se deberían desarrollar incentivos fiscales para promocionar el uso eficiente de la energía, el 32,0% que se deberían adoptar estándares más exigentes de eficiencia, el 21,0% que sería preciso controlar más estrictamente la aplicación de las actuales normas de eficiencia energética y el 11,0% no sabe.

La población española también se manifiesta en un 82,6% muy o bastante de acuerdo con respecto a la **anticipación ante las posibles consecuencias del CC**. Un 4,9% no sabe o no contesta y un 12,5% está poco o nada de acuerdo con tal afirmación. El análisis estadístico arroja diferencias

significativas al 1,0% en cuanto al nivel de ingresos de las personas encuestadas (22,332 p>0,001) siendo que las personas con ingresos entre 2.001 y 2.500€ manifiestan estar en un 89,9% bastante o muy de acuerdo en considerar esta anticipación, mientras que para los demás niveles de ingresos establecidos, siendo una idea apoyada mayoritariamente, va descendiendo cinco puntos en cada tramo. Así, las personas con ingresos inferiores a mil euros (18,0%) son las que acumulan un mayor porcentaje de personas que indican que están nada o poco de acuerdo con anticipar consecuencias del CC.

La división casi equidistante de opinión se pone de manifiesto al preguntar si los españoles deberíamos **preocuparnos por problemas más importantes que el CC**. Entonces es cuando la muestra se posiciona en un 47,0% muy y bastante de acuerdo y un 50,0% poco o nada de acuerdo con tal afirmación. Estadísticamente hay diferencias significativas al 1,0% en cuanto a la edad (21,871 p>0,01) que desvela un patrón de preocupaciones diferente para las personas mayores que para los jóvenes. Son las personas mayores de 65 años las que indican en mayor grado que deberíamos preocuparnos por problemas más importantes (26,8% muy de acuerdo y 30,4% bastante de acuerdo), mientras que los menores de veinticinco años se manifiestan mayoritariamente en el sentido contrario (un 58,9% está poco o nada de acuerdo con esta afirmación). Estudios recientes sobre las conexiones ideológicas presentes en los discursos que los medios de comunicación legitiman sobre el CC indican que forma parte de la estrategia desacreditar a los agentes de un conocimiento no deseado, por ejemplo el IPCC y sus informes (Carvalho, 2009, p. 42). Los medios de comunicación promueven con sus acciones de seleccionar, enmarcar y dar voz a determinados discursos, el ánimo de actuar en una determinada dirección (continuar la senda hegemónica o cuestionarla)[17].

De igual modo la posición política desvela diferencias significativas (24,918 p>0,001). La mayoría (54,1%) de las personas situadas en la derecha están bastante y muy de acuerdo en que hay que preocuparse de problemas más importantes, mientras que la población que se identifica con la izquierda política opina lo contrario (un 55,8% manifiesta ningún acuerdo o poco acuerdo en que haya que preocuparse por problemas más importantes que el CC).

[17] La prensa que sirve de base para este estudio es The Times (Conservador) The Gardian (Laborista) y The Independent (Socialdemócarta) Se observa que la tendencia ideológica conservadora no es favorable a la intervención reguladora de las políticas públicas, siendo los medios de comunicación de tendencia socialdemócrata los que defienden valores como la igualdad y solidaridad (Carvalho, 2009, p. 44).

Para completar la información sobre las diferencias que aparecen en las valoraciones y que no son debidas al azar, tenemos que mencionar la variable religión (χ^2=43,437, p<.01). Aunque debamos indicar que la cantidad de personas de cada submuestra pueda distorsionar la visión que se ofrece, son las personas que se declaran como no creyentes las que opinan con un porcentaje menor que haya otros problemas más importantes que el CC (15,4%). Sin embargo, las personas que se declaran de religión católica practicantes incrementan en 12,5 puntos la apreciación de que hay que preocuparse por problemas más importantes (un 27,9% están muy de acuerdo con tal afirmación). De igual modo, las personas no creyentes no están de acuerdo en un 26,1% en que haya que preocuparse de problemas más importantes, mientras que las personas no practicantes de otra religión no católica sólo suscriben este valor en un 3,8%.

Los posicionamientos más escépticos se ponen de manifiesto cuando responden a la cuestión de si "da igual lo que hagamos los españoles frente al CC" –un 18,0% de la población está muy o bastante de acuerdo con esta afirmación– y cuando indican que "no deberíamos hacer nada" (a lo que sólo se agrega el 4,1% de la muestra como bastante o muy de acuerdo). En el gráfico 2 se ve reflejada la mayor conciencia de la población española sobre la necesidad de reducir el consumo energético, de fomentar el uso de las tecnologías más eficientes y de anticiparnos a las posibles consecuencias del CC.

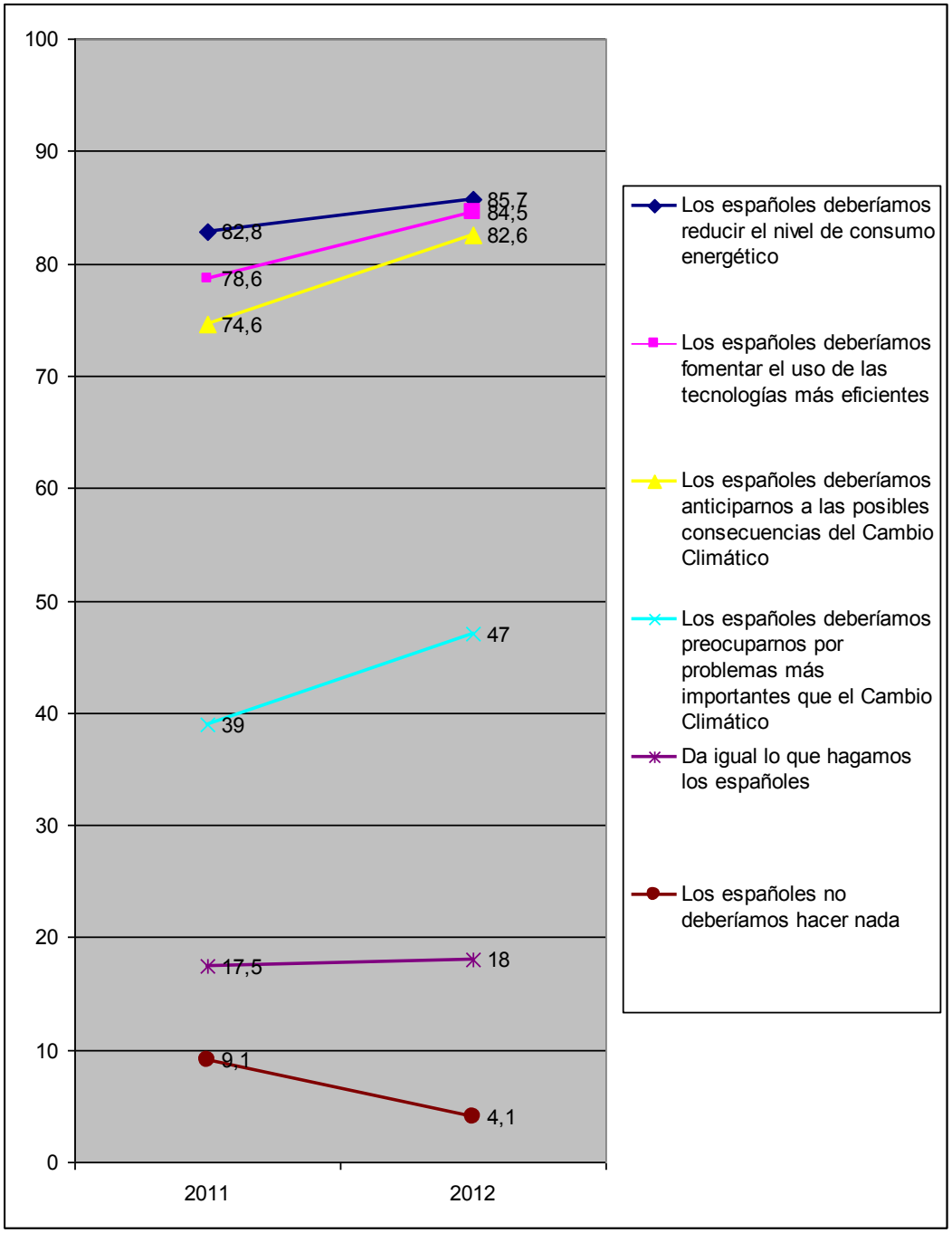


Gráfico 2. Comparación 2011-2012 valoraciones sobre qué debería hacer la población española.

En todas ellas la posición se ha incrementado en tres, seis y ocho puntos respectivamente. Igualmente la opinión de que los españoles deberíamos preocuparnos por problemas más importante ha experimentado una subida de ocho puntos. La crisis económica y la urgencia de resolver problemas relacionados con el día a día puede ser una de las razones, pero lo cierto es que seguimos asistiendo a la ceremonia de la confusión. Hay personas a las que los medios de comunicación y ciertas instituciones políticas les atribuyen valor y autoridad que niegan la importancia del CC y,

por lo tanto, desacreditan cualquier iniciativa política que trate de reducir la emisión de gases GEI o de adoptar medidas que prevengan a la población de las posibles consecuencias. En este sentido es paradigmático el caso de Bjorn Lomborg –autor de El Ecologista escéptico– que indica que hay otros muchos asuntos más importantes que le calentamiento global (Meira, 2011, p.115). Por último, indicar que la postura de "da igual lo que hagamos" apenas ha variado entre las dos consultas y el inmovilismo de "no deberíamos hacer nada" pierde cinco puntos.

Para sintetizar la percepción de la población española con respecto a las políticas y medidas de respuesta al CC habría que destacar que se percibe con un alto grado de responsabilidad en las causas del CC a las industrias, al tiempo que no se percibe la que puedan tener otros sectores implicados como el de la agricultura y ganadería. Se mantiene una valoración indulgente con la responsabilidad de los ciudadanos (sólo el 69,2% entiende que tiene mucha o bastante), reduciéndose este porcentaje en las personas de más edad. Particularmente, la responsabilidad que se le atribuye a los gobiernos está atravesada por el sesgo de la ideología política que manifiestan las personas encuestadas, siendo más exigentes las personas de izquierda y centro (90,0% y 89,5% respectivamente valoran mucha o bastante responsabilidad en las causas), que las que se identifican con la derecha que atribuyen en un exiguo 16,0% mucha o bastante responsabilidad.

La población española percibe que las industrias son tienen mucha o bastante responsabilidad en las soluciones al CC, siendo esta atribución mayor a medida que se incrementa el nivel de estudios declarado en la encuesta. Pero, cuando se trata de observar la capacidad de los ciudadanos, la valoración es más baja, siendo que las personas de mayor edad perciben menor responsabilidad de los ciudadanos en las soluciones.

Con respecto a las medidas concretas, son merecedoras de mayores apoyos aquellas que no suponen restricciones como "mejorar la información al consumidor" o crear una "red interurbana de vías ciclistas". Si bien es cierto que son más apoyadas por la gente más joven. Así, cuando las medidas proponen gravar con impuestos, por ejemplo los automóviles más contaminantes, las personas de ingresos más bajos, de derechas y de hogares multipersonales las rechaza más. Del mismo modo, disminuir la velocidad a 110 km/h. no es una medida que concite apoyos suficientes (sólo está de acuerdo el 36,0%) y la población activa se manifiesta un mayor desacuerdo con este tipo de medidas; como tampoco se apoya la suspensión de construcción de más autovías o autopistas (solo están muy o bastante de acuerdo un 29,5%); y la construcción de más plantas de energía nuclear ha perdido nueve puntos con respecto a la consulta de 2011.

Medidas adoptadas por los gobiernos de nivel local como restringir el uso del automóvil en el centro histórico, crear servicios públicos de asesoramiento sobre le ahorro y uso eficiente de energía o establecer zonas urbanas en las que la velocidad del tráfico esté limitada a 30km./h. pierden apoyo (un punto, tres puntos y once puntos respectivamente). Por otro lado, prohibir la construcción de urbanizaciones alejadas de las zonas urbanas concita más rechazo que apoyo (39,3% de acuerdo frente a un 78,0% de desacuerdo). Particularmente es una medida que recibe más apoyos de personas practicantes de una religión no católica y de la gente más joven, y que recibe valoraciones de mayor desacuerdo por parte de personas con ingresos y estudios más altos, así como por parte de las que se identifican con la ideología de derechas. Otro elemento controvertido es el uso urbano de la bicicleta que divide la opinión de la población en dos mitades, siendo la más convencida la que identifica a la población joven, laboralmente activa y que conforman hogares multipersonales. Además de todo esto, el fomento del consumo de alimentos producidos localmente es una medida muy aceptada y denota un sesgo de género en el estereotipo de observar los elementos que se relacionan con la alimentación. Las mujeres apoyan masivamente esta medida en un 92,0% y los hombres también pero a siete puntos de distancia.

Ante la pregunta de ¿qué deberíamos hacer? la población española percibe que principalmente deberíamos reducir el nivel de consumo energético (85,7%), fomentar el uso de las tecnologías más eficientes (84,5%), anticiparnos a las posibles consecuencias del CC (82,6%). Si hay o no problemas más importantes de los que preocuparse divide a la muestra en dos mitades, siendo además las personas más jóvenes, las no creyentes de ninguna religión y las de izquierdas las que están en mayor desacuerdo, y por el contrario, las de mayor edad, las creyentes de religión católica y de derechas las que piensan que sí hay problemas más importantes.

El inmovilismo de expresado como “da igual lo que hagamos” es aceptado por un 18,0% de la población en términos semejantes a la consulta anterior. Pero el extremo de “no deberíamos hacer nada” sólo es apoyado por un 4,1% de las personas encuestadas y evidencia un claro retroceso con respecto a la consulta anterior por perder cinco puntos porcentuales de referencia.

Bibliografía

Boer, J. (2008). Framing climate change and climate-proofing: From awareness to action. En A. Carvalho, (ed.) *Communicating Climate Change: Discourses, Mediations and Perceptions (*pp.158-169). Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho. Disponible en: http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/climate_change

Bordieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.* Madrir: Taurus.

Carvalho, A. (2009). Relectura de noticias sobre cambio climático. Culturas ideológicas y discursos mediáticos sobre la ciencia. *Infoamérica. ICR.* 1, 25-47.

Center for Research on Environmental Decisions (2009). *The Psychology of Climate Change Communication: A Guide for Scientists, Journalists, Educators, Political Aides, and the Interested Public*. New York: CRED.

CIS (2007). *Ecología y Medio Ambiente III*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

CIS (2010). *Medio Ambiente II (International Social Survey Programme). Estudio nº 2.837. Mayo-Julio 2010.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Comisión Europea (2003). *Eurobarometer. Energy: Issues, Options and Technologies.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Comisión Europea (2006). *Attitudes towards Energy. Special Eurobarometer 247*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Dannoritzer, C. (2011). *Comprar, tirar, comprar*. Coproducción Article Z-Francia y Media 3.14-Barcelona.

Díaz Méndez, C. & Dávila Díaz, M. (2001). Imágenes y percepciones en la compra de vivienda: el peso de la vivienda ideal en la decisión de compra. EC. 35-53. Disponible en: http://www.consumo-inc.gob.es/publicac/EC/2001/EC58/Ec58_02.pdf el 4/02/2013]

Echavarren, José M. (2009). *Valores y conductas medioambientales en España*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Gullón Muñoz-Repiso, N. (Dir.) (2008). *Sostenibilidad y Territoiro. Análisis de la huella ecológica de España*. Secretaría de Estado de Medio Rural y Agua. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.

González, E. & Meira, P. (2012). Sobre las resistencias cognitivas y psicosociales para actuar contra el cambio climático, en M. Guzmán (Comp.), *Cambio climático, cambio civilizatorio*, Bogotá: Universidad del Rosario.

Heras, P. & Meira, P. A. (2014). ¿Cómo podemos mejorar la calidad de la información sobre el cambio climático? In B. León (Coord.), *Periodismo, medios de comunicación y cambio climático* (pp. 28-58). Salamanca: Comunicación Social.

INE (2010). *Encuesta Europea de Salud en España. Año 2009*. Notas de prensa. Noviembre.

Meira, P. (dir.); Arto, M.; Heras, F.; Iglesias, L.; Lorenzo, J.J. y Montero, P. (2013): *La sociedad ante el cambio climático. Conocimientos, valoraciones y comportamientos en la población española. 2013.* Madrid: Fundación MAPFRE.

Meira, P. (coord.) (2011): *Conoce y valora el cambio climático. Propuestas para trabajar en grupo.* Madrid: Fundación MAPFRE e Instituto de Prevención, Salud y Medio Ambiente.

Pew Research Center (2010). *Little Change in Opinions about Global Warming. Increasing Partisan Divide on Energy Policies*. [Kohut, Andrew; Doherty, Caroll; Dimock, Michael, Keeter, Scott] Washington: The Pew Research Center. For the People & the Press.

Slovic, P. (2000). *The perception of risk*. London: Earthscan.

Slow Food España. Retreved from http//www.slowfood.es

World Trade Bank (2008). *Social Dimensions of Climate Change*. Workshop Report 2008. Wahsington: The World Bank Group.

CAPÍTULO 81

RECONOCIMIENTO E IDENTIFICACIÓN DE PRODUCTOS QUÍMICOS CANCERÍGENOS

Juana Romero Cruz; Ángeles Martínez Hernández; Rosario María Bueno Borrego; Emilio García Peinado; Emilio López Cobos

Introducción

El cáncer es causado por cambios en ciertos genes que alteran el funcionamiento de nuestras células. Algunos de estos cambios genéticos ocurren de forma natural cuando se producen las copias del ADN durante el proceso de división celular. Pero otros cambios son a consecuencia de exposiciones ambientales que dañan al ADN. Estas exposiciones ambientales incluyen sustancias como los productos químicos del humo de tabaco, o la radiación, como los rayos ultravioleta que emite el sol.

Es posible evitar algunas de las exposiciones que causan cáncer, como el humo de tabaco y los rayos solares, pero otras son más difíciles de evitar, especialmente si se encuentran en el aire que respiramos, el agua que bebemos, los alimentos que comemos o los materiales y productos que usamos para realizar nuestros trabajos. Los científicos están estudiando cuáles son las exposiciones que podrían causar o influir en la formación del cáncer. Entender cuáles son las exposiciones dañinas y dónde se encuentran, puede ayudar a las personas a evitarlas.

En los últimos tiempos ha aumentado la comercialización de productos químicos, los cuales suponen un riesgo para la salud de las personas.

Es importante el conocimiento de la peligrosidad de los productos químicos, los efectos negativos que puedan producirse y las medidas a adoptar para minimizar los riesgos.

Objetivo

Dar a conocer el contenido de la etiqueta de productos químicos carcinógeno según el Reglamento 1272/2008 de clasificación, envasado y etiquetado de sustancias y mezclas, para evitar el uso de estos productos tanto en ámbito laboral como de la vida privada.

Método

Productos químicos peligrosos

Sustancia: elemento químico y sus compuestos naturales o los obtenidos por algún proceso industrial.

Mezcla: solución formada por dos o más sustancias.

*Producto Químico***:** sustancia o mezcla puesta en el mercado.

Producto Químico Peligroso: aquel que puede suponer un riesgo para la salud de las personas o el medio ambiente `por sus propiedades físicas, químicas y toxicológica.

Cuando un producto químico es peligroso se le asigna una clase y categoría de peligro según la naturaleza del peligro (física, para la salud humana o medio ambiente).

Producto Químico Carcinógeno: sustancia o mezcla de sustancias que induce cáncer o aumenta su incidencia. Las sustancias que han inducido tumores benignos o malignos en animales de experimentación, en estudios bien hechos, serán consideradas también supuestamente carcinógenos o sospechosos de serlo, a menos que existan pruebas convincentes de que el mecanismo de formación de tumores no sea relevante para el hombre.

Los productos químicos carcinógenos se clasifican en dos categorías, en función de la solidez de las pruebas:

- *CATEGORÍA 1*: carcinógeno o supuesto carcinógeno para el hombre.

Un producto se clasifica como carcinógeno categoría 1 cuando se tiene datos de estudios epidemiológicos o datos procedentes de estudios con animales.

A su vez se subdivide en dos subcategorías:

- *Categoría 1A:* un producto se incluye en la categoría 1A si se sabe que es un carcinógeno para el hombre, en base a la existencia de pruebas en humanos.
- *Categoría 1B:* un producto se incluye en la categoría 1B si se supone que es un carcinógeno para el hombre, en base a la existencia de prueba en animales.

Las pruebas que se utilizan para clasificar en una categoría u otra son:

- Estudios en humanos que permitan establecer la existencia de una relación causal entre la exposición del hombre a una producto y la aparición de cáncer (carcinógeno humano conocido).
- Experimentos con animales que demuestren suficientemente que un producto químico es un carcinógeno para los animales (supuesto carcinógeno humano).

- *CATEGORÍA 2*: sospechoso de ser carcinógeno para el hombre.

La clasificación de un producto químico como carcinógeno categoría 2 se hace a partir de pruebas procedentes de estudio en humanos o con animales, no lo suficientemente convincente como para clasificarlas en la categoría 1A o 1B. Esta clasificación se establece en función de la solidez de las pruebas y se basa en la existencia de pruebas limitadas de carcinogenicidad en el hombre o en los animales.

Consideraciones Especiales Para La Clasificación Como Carcinógenos

La clasificación de un producto como carcinógeno se hace en base a pruebas procedentes de estudios fiables y aceptados y se aplican a los productos que tienen la propiedad intrínseca de causar cáncer. La evaluación se basará en todos los datos existentes, incluidos los estudios publicados y revisados previamente por otros científicos y los datos adicionales que se consideren adecuados.

La clasificación de un producto como carcinógeno es un proceso que implica dos determinaciones relacionadas entre sí: evaluar la solidez de las pruebas y considerar el resto de la información relevante para clasificar las sustancias con potencial carcinógeno para el hombre, dentro de las diferentes categorías de peligro.

Evaluar la solidez de las pruebas implica contabilizar el número de tumores observados en los estudios con personas y animales y determinar su grado de significación estadística. Se consideran pruebas suficientes en humanos las que demuestran la existencia de una relación causal entre la exposición del hombre a un producto y la aparición de cáncer mientras que pruebas suficientes en animales son las que muestran una relación causal entre el producto y el aumento en la incidencia de tumores. Pruebas limitadas en humanos son las que permiten establecer una asociación positiva entre exposición y cáncer pero no una relación causal. También se consideran pruebas limitadas en animales cuando los datos, aunque no sean suficientes, sugieren un efecto carcinógeno.

a) Carcinogenicidad para el hombre

Pruebas relevantes para la carcinogenicidad procedentes de estudios en humanos conducen a la clasificación en una de las categorías siguientes:

- Pruebas suficientes de carcinogenicidad: se ha establecido la existencia de una relación causal entre la exposición al agente y el cáncer en el hombre. Es decir, se ha observado una relación positiva entre la exposición y el cáncer en estudios en los que cabe confiar razonablemente en que se hayan descartado totalmente las casualidades, los sesgos y los factores de confusión.
- Pruebas limitadas de carcinogenicidad: se ha observado una asociación positiva entre la exposición al agente y el cáncer para la que se considera creíble una interpretación causal

aunque no cabe confiar razonablemente en que se hayan descartado totalmente las casualidades, los sesgos o los factores de confusión.

b) Carcinogenicidad en animales de experimentación

La carcinogenicidad en animales de experimentación puede evaluarse utilizando ensayos biológicos convencionales, ensayos biológicos que emplean animales genéticamente modificados, y otros ensayos biológicos in vivo que se centren en una o más de las etapas críticas de la carcinogénesis. En ausencia de datos procedentes de ensayos biológicos convencionales a largo plazo o procedentes de ensayos donde la neoplasia es el efecto a considerar, los resultados positivos, obtenidos de forma consistentes en varios modelos que abordan distintas etapas del proceso gradual de la carcinogénesis, deberán considerarse para evaluar el grado de las pruebas de carcinogenicidad en animales. Pruebas relevantes para la carcinogenicidad procedentes de estudios con animales se clasifican en una de las categorías siguientes:

- Pruebas suficientes de carcinogenicidad: se ha establecido una relación causal entre el agente y una mayor incidencia de neoplasmas malignos o de una combinación apropiada de neoplasmas benignos y malignos en (a) dos o más especies animales o (b) dos o más estudios independientes en una especie llevados a cabo en distintos periodos o en distintos laboratorios o con arreglo a distintos protocolos. Una mayor incidencia de tumores en ambos sexos de una única especie en un estudio bien realizado, efectuado idealmente con arreglo a las buenas prácticas de laboratorio, puede también proporcionar pruebas suficientes. Se puede también considerar que un solo estudio en una especie y un sexo proporciona pruebas suficientes de carcinogenicidad cuando los neplasmas malignos se presentan en un grado inusual por lo que se refiere a la incidencia, al lugar, al tipo de tumor o al momento de aparición, o cuando se observa la aparición de tumores en múltiples lugares.
- Pruebas limitadas de carcinogenicidad: los datos sugieren un efecto carcinógeno pero son limitados para hacer una evaluación definitiva.

Además de determinar la solidez de las pruebas, hay que considerar otros factores que influyen en la probabilidad total de que una sustancia un peligro carcinógeno para el hombre. Estos factores pueden aumentar o disminuir el grado de preocupación que supone la carcinogenicidad para el hombre. La importancia relativa atribuida a cada factor dependerá de la cantidad y la coherencia de las pruebas que se tengan en cada caso.

Generalmente, se requiere una información más completa para disminuir el grado de preocupación que para aumentarlo.

Factores Importantes Que Pueden Tomarse En Consideración Para Evaluar El Grado De Preocupación:

- Tipo de tumor y su incidencia de base
- Presencia de focos múltiples
- Evaluación de las lesiones a la malignización
- Reducción de la latencia tumoral
- Respuestas que aparezcan en un solo sexo o en ambos
- Respuestas que afecten a una sola especie o a varias
- Sustancia presente una estructura análoga a la de una o varias sustancias consideradas como carcinógenos.
- Vías de exposición
- Comparación de la absorción, distribución, metabolismo y la excreción entre los animales de experimentación y el hombre.
- Posibilidad de que una toxicidad excesiva de las dosis utilizadas en los ensayos pueda conducir a una interpretación errónea de los resultados.
- Modo de acción y relevancia para el hombre.

Etiquetado de producto carcinógeno

El etiquetado de productos químicos carcinógenos se rige por el Reglamento (CE) 1272/2008 sobre clasificación, etiquetado y envasado de sustancias y mezclas (Reglamento CLP) el cual engloba la anterior legislación comunitaria con el Sistema Globalmente Armonizado de clasificación y etiquetado de productos químicos (SGA), un sistema de las Naciones Unidas para identificar los productos químicos peligrosos y para informar a los usuarios sobre sus peligros.

Contenido de etiqueta de producto cancerígeno

1. Nombre, dirección y teléfono del proveedor
2. Identificadores del producto:

2.1. Si se trata de una sustancia deberá aparecer el nombre y el número de identificados que puede ser su número CAS o CE.

Número CAS: número de identificación de productos químicos puros (asociado al concepto de sustancia), asignado por una entidad CAS, que está mundialmente aceptado como el registro vigente más completo de compuestos químicos.

Número CE: número de registro de productos químicos específico de la UE otorgado por la Comisión Europea.

2.2. Si se trata de una mezcla: nombre de la mezcla y de las sustancias que aportan peligrosidad a la mezcla.

3. Pictograma de peligro:

Composición gráfica que contiene un símbolo más otros elementos gráficos, como un contorno, un motivo o un color de fondo, y que sirve para transmitir una información específica sobre el peligro en cuestión.

El pictograma es un cuadro apoyado en un vértice con símbolo negro sobre fondo blanco y bordes rojos.

Existen 9 pictogramas diferentes codificados desde GHS01 a GHS 09 según sean peligros físicos, para la salud o medio ambiente.

El pictograma que corresponde a producto carcinógeno es:



GHS08: Peligro para la salud

4. Palabra de advertencia

Vocablo que indica el nivel relativo de gravedad de los peligros para alertar al lector de la existencia de un peligro potencial. Se distinguen los dos niveles siguientes:

- PELIGRO: palabra de advertencia utilizada para indicar las categorías de peligro más graves.
- ATENCIÓN: palabra de advertencia utilizada para indicar las categorías de peligro menos graves.

Si aparece “peligro” no aparecerá “atención”

Categoría 1 A o 1B: **PELIGRO**

Categoría 2: **ATENCIÓN**

5. Indicaciones de peligro

Frase que asignada a una clase o categoría de peligro de un producto químico describe la naturaleza de ese peligro, incluyendo el grado o magnitud del mismo cuando proceda.

Se denominan frases H y hay 3 series distintas: H200, H300 y H400

HXAB:

Si X es 2 las frases están relacionadas con peligros físicos.

Si X es 3 las frases están relacionadas con peligros para la salud.

Si X es 4 las frases están relacionadas con peligros para el medio ambiente.

AB: son unos números secuenciales

Para el caso de productos cancerígenos las frases H son:

Categoría 1A o 1B:

H350: puede provocar cáncer

Categoría 2:

H351: se sospecha que provoca cáncer

6. Consejo de prudencia

Frase que describe las medidas recomendadas para minimizar o evitar los efectos adversos causados por la exposición a una sustancia o mezcla peligrosa durante su uso y eliminación.

Se denominan frases P y hay 5 series distintas:

Serie P100: Generalidades

Serie P200: Prevención

Serie P300: Intervención

Serie P400: Almacenamiento

Serie P500: Eliminación

No figurarán más de 6 consejos de prudencia en la etiqueta, a menos que sea necesario

Para productos químicos cancerígenos las frases P que le corresponden son:

P201: pedir instrucciones especiales antes de uso.

P202: no manipular la sustancia antes de haber leído y comprendido todas las instrucciones de uso.

P281: utilizar el equipo de protección individual obligatorio.

P308+ P313: EN CASO DE exposición manifiesta o presunta: consultar a un médico.

P405: guardar bajo llave

P501: eliminar el contenido/ el recipiente en (de conformidad con la normativa local, regional, nacional o internacional).

Conclusiones

El conocimiento de etiquetado de productos químicos cancerígenos ayudaría a reconocer este tipo de productos para evitar su uso o en caso de no ser posible, tomar las medidas de precaución necesarias tal como muestra la etiqueta.

Bibliografía

Reglamento 1272/2008 de clasificación, envasado y etiquetado de sustancias y mezcla

CAPÍTULO 82

PRIMERAS INTERVENCIONES EN LAS AULAS SOBRE PRODUCTOS QUÍMICOS

Juana Romero Cruz; Ángeles Martínez Hernández; Rosario María Bueno Borrego; Emilio García Peinado; Emilio López Cobos

Introducción

El aumento de la comercialización de productos químicos en los últimos años ha mejorado las condiciones de vida de la población pero a la vez, la peligrosidad de estos productos supone un riesgo para la salud de las personas.

El conocimiento de la peligrosidad de los productos químicos, los efectos negativos que puedan producirse y las medidas a adaptar para minimizar los riesgos se hace necesario tanto a nivel laboral como a nivel de la población en general.

Se conoce como seguridad química al conjunto de actividades encaminadas a garantizar, tanto a corto como a largo plazo, la protección de la salud de las personas y del medio ambiente tras la exposición a productos químicos en cualquiera de las fases de su ciclo de vida: fabricación, almacenamiento, transporte, comercialización y uso.

Merece especial atención la exposición en el ámbito doméstico y de grupos de población vulnerables como pueden ser los alumnos de los centros de enseñanza. Es importante que los alumnos sepan distinguir, tanto en el centro escolar como en casa, los productos químicos peligrosos que puedan comportar riesgo para la salud y que tomen conciencia de los riesgos que pueden derivarse de la utilización incorrecta de estos productos.

La Secretaría General de Calidad, Innovación y Salud Pública de la Junta de Andalucía lleva a cabo anualmente un Programa de Seguridad Química donde se abordan todos los temas referidos anteriormente. Entre otras cosas, en este programa se lleva a cabo el diseño y ejecución de un proyecto local de seguridad química.

En el año 2015 en el Distrito Sanitario Poniente de Almería mediante el proyecto local, se realizó una intervención en centros de enseñanza sobre educación en seguridad química ya que existe población vulnerable con un gran desconocimiento sobre el etiquetado de los productos químicos y los peligros que conllevan.

Objetivos

a. Objetivos Generales

La forma de trabajo por proyectos locales ejercida por la Secretaria General de Calidad, Innovación y Salud Pública de Andalucía, tiene sus antecedentes en el ámbito de la salud laboral, habiéndose publicado por la Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el trabajo con el nombre de "la promoción de la seguridad y la salud en las pequeñas y medianas empresas.

Los objetivos que se pretenden alcanzar con la realización de los proyectos locales son:

1. Fomentar un mejor conocimiento y cumplimiento general de la legislación de productos químicos peligrosos que asegure su efectividad, mediante el diseño y la implementación de actuaciones en el ámbito local, que repercuta de forma positiva en la población.
2. Realizar actuaciones de promoción de la salud para difusión de información sobre riesgos de productos químicos y un uso limitado y racional de los mismos a colectivos tanto profesionales como ciudadanos.

b) Objetivos Específicos

Conseguir que los alumnos de los centros de enseñanza seleccionados para el proyecto, sepan distinguir, tanto en el centro escolar como en casa, los productos químicos peligrosos que puedan comportar riesgo para la salud y que tomen conciencia de los riesgos que pueden derivarse de la utilización incorrecta de estos productos.

Metodología

El proyecto local realizado se enmarca en el área temática de Educación en Seguridad Química.

Respecto a la metodología empleada se encuentra englobada dentro de las sesiones formativas, es decir, dentro de las actividades no relacionadas con ámbitos profesionales.

El material de un proyecto dirigido a niños, tanto su contenido como formato, debe estar orientado a los mismos para facilitar su comprensión.

La sesión informativa se llevó a cabo en 4 colegios con niños de edades comprendidas entre 9 y 11 años, es decir, niños de cuarto, quinto y sexto de primaria.

Las sesiones se realizaron diferentes días en cada colegio. El día que se realizaba en cada colegio se reunían a todos los niños en una única sala de manera que todos recibían la charla al mismo tiempo.

La charla tuvo una duración de una hora y asistieron unos 70 niños por colegio.

Contenido de la charla:

1. Preguntas al grupo para ver los conocimientos previos sobre productos químicos.
2. Proyección de la película de Napo titulada "PELIGRO: PRODUCTIOS QUÍMICOS".

Napo es el héroe de la serie de dibujos animados y simboliza a un empleado que trabaja en una industria participando en una serie de escenas breves en las que aparece trabajando con productos químicos. Cada escena va seguida de una breve secuencia que muestra cómo prevenir accidentes mediante prácticas de trabajo seguras. El objetivo es atraer la atención sobre la importancia de etiquetar los productos químicos y como evitar los riegos.



3. Proyección de diapositivas a través de power point con el contenido de las etiquetas de peligrosidad y reparto de fotografías de etiquetas de productos químicos empleados en el hogar que pudieran resultarles familiares. Se les fue guiando para que fueran conociendo el contenido de estas etiquetas.
4. Entrega de un test para ver qué conceptos captaron con la charla.

Presentación en Power Point

Una serie de diapositivas para que los niños conocieran el contenido de la etiqueta de un producto químico peligroso.

Contenido de las diapositivas

- ✓ *Definiciones de producto químico*

PRODUCTOS QUÍMICOS: DEFINICIONES

- SUSTANCIA: elemento químico y sus compuestos naturales o los obtenidos por algún proceso industrial
- PREPARADO: mezcla de dos o más sustancias
- PRODUCTO QUÍMICO: sustancia o preparado puesta en el mercado



✓ *Contenido de una etiquetade producto peligroso de peligrosidad*

1. Nombre, dirección y número de teléfono del proveedor
2. Nombre del producto y de los componentes que lo componen
3. Pictograma de peligro
4. Palabra de advertencia (atención/ peligro)
5. Indicaciones de peligro (frases H)
6. Consejos de prudencia (frases P)
7. Información suplementaria
8. Cantidad nominal

✓ *Formato de la etiqueta*

- Se fijará al envase y se leerá en la posición normal del envase es decir, no habrá que volcar el envase para poderla leer.
- El color de la etiqueta será tal que resalte el pictograma de peligro.
- Los elementos de la etiqueta deberán destacar sobre el fondo y tendrán un color y tamaño para que se pueda leer con facilidad
- Los pictogramas de peligro llevarán un símbolo negro sobre un fondo blanco y con un marco rojo alrededor.
- Los pictogramas, palabra de advertencia, indicaciones de peligro y consejos de prudencia aparecerán juntos en la etiqueta.

✓ Elementos de la etiqueta

Pictograma

Composición gráfica que contiene un símbolo más otros elementos gráficos, como un contorno, un motivo o un color de fondo, y que sirve para transmitir una información específica sobre el peligro en cuestión.

Cuadro apoyado en un vértice con símbolo negro sobre fondo blanco y bordes rojos.

Superficie mínima: una quinceava parte de la superficie de la etiqueta armonizada.

Existen 9 Pictogramas codificados: GHS 01 a GHS 09

Pictogramas

1. *Peligros físicos*



GHS01.Bomba explotando



GHS02. Llama



GHS03.Llama sobre círculo



GHS04. Bombona de gas

2. *Peligros para la salud*



GHS05. Corrosión



GHS06.Calavera y tibias cruzadas



GHSO7.Signo de exclamación



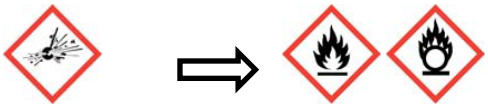
GHS08.Peligro para la salud

3. *Peligros para el medio ambiente*

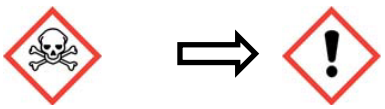


GHS09.Medio ambiente

Principio de prioridad de los pictogramas



OPCIONAL



NO



Corrosión cutánea





Irritación cutánea u ocular

NO



Sensibilización respiratoria





Sensibilización cutánea o Irritación cutáneo y ocular

NO

Indicación de peligro

Frase que describe el tipo de peligro.

Se denominan frases H y hay 3 series distintas: H200, H300 y H400.

HXAB:

Si X es 2 las frases están relacionadas con peligros físicos.

3 las frases están relacionadas con peligros para la salud.

4 las frases están relacionadas con peligros para el medio ambiente.

AB: números secuenciales de grupo.

Palabra de advertencia

Vocablo que indica el nivel relativo de gravedad de los peligros para alertar al lector de la existencia de un peligro potencial; se distinguen los dos niveles siguientes:

PELIGRO: palabra de advertencia utilizada para indicar las categorías de peligro más graves.

ATENCIÓN: palabra de advertencia utilizada para indicar las categorías de peligro menos graves.

"Si aparece "peligro" no aparecerá "atención". A veces, no aparece ninguna.

Consejo de prudencia

Frase que describe las medidas recomendadas para minimizar o evitar los efectos adversos causados por la exposición a una sustancia o mezcla peligrosa durante su uso y eliminación.

Se denominan frases P y hay 5 series distintas:

Serie P100: Generalidades.

Serie P200: Prevención.

Serie P300: Intervención.

Serie P400: Almacenamiento.

Serie P500: Eliminación.

- ✓ *Ejemplo de una etiqueta de peligrosidad*



- ✓ *Etiqueta de productos químicos peligrosos para practicar todo lo aprendido*

Se le entregó a cada niño varias etiquetas de productos químicos empleados en el hogar que pudieran resultarles familiares y una copia del ejemplo de una etiqueta de peligrosidad.

En el power point se iban proyectando las mismas etiquetas y se les iba guiando para que fueran aprendiendo a reconocer el contenido de una etiqueta de un producto peligroso.

Resultados

- Con las preguntas iniciales que se les hizo al grupo pudo comprobarse que los niños carecían de información acerca de la peligrosidad de los productos químicos.
- El video de Napo les sirvió para familiarizarse con los conceptos de peligrosidad y los pictogramas.
- La presentación de las diapositivas donde el mayor contenido era teórico les resultó más arduo pero esto se solucionó cuando pudieron ponerlo en práctica con etiqueta de productos químicos empleados en el hogar.

- A través del test que se les pasó una vez terminada la charla se pudo comprobar que habían captado la información más importante y sobre todo, a tener conciencia sobre la peligrosidad de los productos químicos.

Conclusiones

Tras los resultados obtenidos de las charlas impartidas en los cuatro colegios, sería interesante seguir realizando este tipo de charlas en más colegios ampliando el rango de edades para que todos adquieran conceptos básicos y conozcan el contenido de una etiqueta de peligrosidad, sus riesgos y prevención.

Bibliografía

Programa de Seguridad Química de la Secretaría General de Calidad, Innovación y Salud Pública.

Reglamento 1272/ 2008 del Parlamento Europeo y del Consejo, sobre clasificación, etiquetado y envasado de sustancias y mezclas.

SALUD PSICOEMOCIONAL

CAPÍTULO 83

LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN POSITIVA. ¿PODEMOS CONTRIBUIR AL BIENESTAR COMPARTIDO? UN MODELO BASADO EN PSICOLOGÍA POSITIVA PARA LA CONTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO AL BIENESTAR COMPARTIDO

Raquel Albertín[1, 2]; Antonio Ventura-Traveset[1]

[1]Fundación Fluir, Barcelona. [2]Universidad Pública de Navarra

La escuela es un entorno de crecimiento y desarrollo para todas las personas que forman parte de ella, estudiantes, profesionales, familias y comunidad ampliada, y cada experiencia vivida en la escuela es una oportunidad para mejorar el bienestar. La escuela positiva, que es la escuela que trabaja por el bienestar, se concibe como un sistema complejo dinámico y abierto que sólo puede crecer y desarrollarse en una cultura de cambio e innovación, en una cultura de experimentación y superación en donde las fuerzas y valores que crean y mueven esta cultura hayan su correlación en las fortalezas de carácter (Peterson y Seligman, 2004) asociadas a las virtudes de sabiduría, coraje, humanidad, ciudadanía, moderación y trascendencia.

Las prácticas pedagógicas positivas se enfocan en el descubrimiento y cultivo de las fortalezas (ibid), de la motivación intrínseca, la autonomía, auto-determinación y auto-eficacia, en un entorno de apoyo social y de relaciones de confianza (Bandura, 1997; Deci y Ryan, 1985). Educar para el bienestar significa educar para llevar una vida satisfactoria, comprometida y significativa, en la que el equilibrio entre desarrollo personal y la contribución a la sociedad armonizan en una relación dinámica de crecimiento. El objetivo de las prácticas pedagógicas positivas –haciendo un paralelismo con la definición de psicología positiva- es considerar y desarrollar aquellos factores que permite a los individuos y a la comunidad escolar florecer (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), así como a funcionar de forma óptima y saludable (Keyes, 2002) y cubrir las tres necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y de relación con los demás, que tienen que ser satisfechas para que un individuo experimente un sentido continuo de integridad y bienestar (Deci y Ryan, 2000).

Los profesionales de la educación tienen la responsabilidad de influir en el desarrollo de futuros ciudadanos autónomos, competentes y socialmente responsables, durante el paso de los y las estudiantes por la escuela. En este artículo se defiende el empoderamiento que tiene para ello el profesorado si éste se involucra en un cambio consciente desde la praxis, poniendo el foco de

acción en su ámbito de influencia a nivel micro, en el aula, donde puede influir para facilitar una experiencia de aprendizaje satisfactoria, comprometida y significativa.

El profesorado puede ejercer una influencia en el bienestar de la escuela, desde los cambios en las sencillas reglas y rutinas del grupo en el aula y que cada individuo sigue en su entorno inmediato, ya que son pequeños gestos presentes en las relaciones los que reflejen las fortalezas y valores que se convierten en precursores de una cultura escolar. La introducción de hábitos saludables en el entorno del aula, de gestos de amabilidad, respeto, confianza, de mensajes de apoyo, refuerzo positivo y optimismo, se convierten en rasgos culturales de una escuela, que es congruente con su compromiso por el bienestar. Cada miembro a nivel individual influencia en los demás y a su vez, el grupo como un todo influencia en cada individuo (Lewis, 2011) y esto ayuda a comprender cómo en la escuela – como sistema dinámico abierto- los individuos crean cultura y cómo la cultura afecta a los individuos, de modo que evoluciona desde la interacción y relaciones entre las personas.

Una escuela positiva asume democráticamente el compromiso de trabajar por el bienestar y explicitar los objetivos prioritarios que definen su proyecto común de bienestar. La experiencia a lo largo del proyecto Positivities (VV.AA, 2014) conduce a establecer que en torno al compromiso de la escuela se organizan cuatro aspectos fundamentales que la identifican como una institución positiva:

- La escuela reconoce el bienestar como objetivo explícito, y refleja en su cultura los valores y fortalezas que influyen en la educación de los principales miembros, los estudiantes.
- Proporciona los recursos para facilitar el "engagement" del profesorado, por ejemplo cuidando su formación continua y definiendo programas viables que ayuden a cumplir los objetivos de bienestar.
- Monitoriza y evalúa, estudia y valora el feed-back a través de la monitorización y seguimiento del bienestar que genera el proyecto educativo de la escuela
- Los estilos de enseñanza-aprendizaje se muestran en una praxis que facilita las experiencias de calidad y fortalece las relaciones positivas interpersonales e intergrupales.

La escuela que adquiere este compromiso lo hace con el convencimiento de que la influencia dual entre bienestar individual y bienestar colectivo transforma la calidad de la vida en la escuela.

Tomando como referencia el marco teórico de la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), se han revisado aquellos componentes del bienestar de mayor impacto pedagógico para diseñar el *Modelo de las cuatro savias* (Albertín y Ventura-Traveset, 2011) con el fin de estructurar el vasto alcance de estudio de la psicología positiva y facilitar la aplicación de la psicología positiva

en las acciones pedagógicas. Este modelo presenta cuatro dimensiones de la experiencia a considerar de forma integral para que tal experiencia de aprendizaje sea estimulante para los estudiantes, mantenga involucración, enfatizando la satisfacción y bienestar que reportan los esfuerzos y logros que se consiguen con el compromiso y engagement en el proceso de aprendizaje (Baker y Maupin, 2009; Peterson, 2006).

Se describe a continuación las cuatro dimensiones del modelo, exponiendo los aspectos y componentes de bienestar que se consideran de mayor relevancia para las prácticas pedagógicas positivas:

El Mundo Físico y los Sentidos

Agrupa los aspectos vinculados a la experiencia sensorial y física, y por extensión a la experiencia emocional –la experiencia corporal está estrechamente relacionadas con la experiencia emocional y viceversa (Damasio, 2011, Fredrickson 2000)-. Los diversos factores de la experiencia sensorial son por una parte, los del entorno físico del aula -temperatura, humedad, luz natural, entorno natural, estructura y organización del aula- (Burns, 2005; Rathunde, 2009), y los directamente relacionados con la experiencia corporal -postura, movimiento, tensión física, cansancio físico, nutrición, salud física (Gesch, 2005; Gonzalez, 2007; Ratey & Sattelmair, 2009; Pyle et al. 2005) influencian en el aprendizaje, y son factores factibles de ser influenciados por la acción del profesorado para mejorar la experiencia de aprendizaje en el aula.

El mundo sensorial y el mundo afectivo se relacionan íntimamente a través de nuestra capacidad de atención, y por tanto, un pilar fundamental para vivir la experiencia presente más conscientemente es la integración en la práctica educativa de la atención plena, con el objetivo de fortalecer las capacidades atencionales hacia el momento presente (Davidson, 2003 y Kabat-Zin, 2003, 2007).

La introducción de la atención plena en escuelas a través de programas específicos adaptados producen resultados muy destacados en cuanto a mejora del clima emocional, de la atención y de la capacidad de socialización positiva (Burke, 2009; Flook et al., 2010; Meiklejohn et al. 2012, Semple et al. 2009).

Las emociones positivas también conducen a una mayor habilidad para pensar de forma creativa y eficiente (Fredrickson, 2001). La investigadora formula la “teoría de la ampliación y crecimiento” (ibid) que afirma que las emociones positivas tienen en primer lugar un efecto inmediato en las capacidades cognitivas, y en segundo lugar, un efecto de fortalecimiento de las capacidades psicológicas a medio y largo plazo.

En resumen, enriquecer la experiencia presente a través de esta savia es promover el disfrute a través de lo sensorial y físico, del entrenamiento de la atención plena y de fomentar la emotividad positiva; ello facilita el aprendizaje a través de la mejora y construcción de los recursos cognitivos, psicológicos y sociales.

El Conocimiento y la Sabiduría

Al reflexionar sobre los aspectos eudaimónicos del bienestar subjetivo –de la tradición aristotélica de la virtud basada en el compromiso y significado vital-, encontramos otros elementos fundamentales que se deben considerar en educación. El concepto en torno al cual se focaliza esta savia es la experiencia de flujo, que resulta en un alto nivel de satisfacción asociado al crecimiento competencial y personal (Csikszentmihalyi y Shernoff 2008).

Csikszentmihalyi (1990) llamó "experiencia de flujo" a un fenómeno, actividad o experiencia peculiarmente positiva y compleja que reúne la sensación de fluidez y la continuidad en la concentración y la acción. La experiencia de flujo se define como una experiencia de gran involucración y gratificante, que se caracteriza por la percepción de altos retos en la actividad y unas habilidades personales suficientemente altas como para poder hacer frente a los desafíos adecuadamente. La experiencia de flujo está asociada a la motivación intrínseca, entendida como la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar y a aprender (Deci y Ryan, 2000).

Adicionalmente, ofrecer una retroalimentación informativa y que ayude a reorientar la actividad antes de que aparezcan sentimientos de frustración refuerza la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 1985), el sentido de competencia y control.

La promoción de la experiencia óptima en las actividades de aprendizaje se basa en atender a las necesidades psicológicas identificadas por Deci y Ryan (2000): el apoyo a los estudiantes a desarrollar su autodeterminación y autonomía con las que poder auto-gestionar las actividades de aprendizaje y sentirse competentes, y el apoyo de la cooperación entre los estudiantes, como medio para favorecer e incrementar las relaciones en el proceso de creación de conocimiento. En general, un ambiente de aprendizaje que permite a los estudiantes a encontrar relaciones significativas entre los contenidos de estudio, la experiencia personal y las metas, puede ayudar a descubrir las características gratificantes de adquirir y construir el conocimiento (Delle Fave, Massimini & Bassi 2011; Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009).

Las Relaciones positivas y la Comunidad

La satisfacción del estudiante en la escuela y el sentimiento de seguridad y de pertenencia, juegan un papel crucial en el compromiso por el aprendizaje y en la satisfacción escolar (Baker y Maupin, 2009) y a su vez los factores relacionales y de socialización tienen una implicación fundamental en la creación de un entorno seguro y favorable al aprendizaje (ibid). Cada experiencia es una ocasión para el aprendizaje de la inteligencia emocional y las habilidades socio-emocionales como son la empatía, la aceptación, la valoración y apreciación de lo bueno que hay en el otro, así como para el cultivo intencionado de habilidades como la generosidad, el altruismo, el liderazgo y el trabajo en equipo (Conoley y Conoley, 2010).

Las relaciones positivas entre pares mejoran la adaptación positiva a la escuela (Baker y Maupin, 2009). Las metodologías de aprendizaje cooperativo cubren las necesidades de relación y participación, otorgando así el estudiante mayor sentido y compromiso con el proyecto común escolar que reconoce su valor humano y la utilidad a su comunidad.

La práctica de la atención plena –señalada en punto 1- desarrolla el conocimiento de las propias emociones y cómo afectan a uno mismo. Es el primer paso para desarrollar habilidades intrapersonales como el autoconocimiento y autocontrol, sin las cuales es difícil aceptarse a uno mismo y a los demás. Este desarrollo de la competencia intrapersonal, es por tanto el primer paso para desarrollar la empatía y la competencia interpersonal que permiten mantener relaciones positivas, las cuales constituyen otro de los factores principales de la satisfacción escolar (Baker & Maupin, 2009).

Savia de Sentido y Espiritualidad

El proceso de aprendizaje es más efectivo si encuentra su encaje en la arquitectura motivacional más íntima el individuo, alineándose con su sistema de valores y de sentido vital. La maduración asociada al pensamiento trascendente hace a la persona por un lado más autónoma, diferenciada y única, y al mismo tiempo y por otro lado más integrada y conectada con una realidad más amplia, percibiendo aquello que es más perdurable y universal. De forma relevante se han de considerar los factores de significación y valores, que tienen gran relación con la forma personal en que cada individuo aprecia la realidad, la valoración a nivel cognitivo que hace del entorno y el encaje del mundo personal en otro más grande y trascendente. Se tratan especialmente en la educación aquellos relacionados con el optimismo y la esperanza (Lagacé-Séguin, 2010; Seligman 2007; Shogren, Lopez, Wehmeyer, Little y Pressgrove, 2006) y la gratitud (Emmons, 2008). Los

estudiantes con alta esperanza no anulan sus capacidades cuando fallan y realizan adaptaciones adaptativas de sus errores, por lo que no permiten que éstos afecten a su autoestima. Niveles altos de esperanza están relacionados con mayor competencia académica, con una elevada creatividad, con mejor capacidad de resolución de problemas y más altos logros académicos así como con una mayor competencia social (Shane y otros, 2009). Asimismo, la gratitud –ser consciente del agradecimiento por las cosas buenas que ocurren y dedicar tiempo a expresar ese agradecimiento- se relaciona con la emotividad positiva y la satisfacción, mayor sentido de valía personal (Emmons, 2003), mejores habilidades sociales y más alta consecución de logros (Bono y Froh, 2009).

Este modelo de experiencia de aprendizaje integrada facilita para el profesorado:

- La comprensión de los factores de la experiencia sobre los que puede influir como docente para que sea un experiencia de aprendizaje equilibrada, transformativa y generadora de bienestar
- El desarrollo de prácticas pedagógicas positivas, que suponen el máximo aprendizaje al ser vividas desde las experiencias del presente de las personas, y que juntas conducen a la construcción cultural del curriculum (Grundy, 1987)
- El aprendizaje desde la autorreflexión sobre la praxis, al disponer de un marco para la valoración de los factores integrativos de la experiencia tanto en la planificación como en la ejecución didáctica.

En lo que refiere al primer punto remitimos al proyecto PositivitiES (VV.AA. 2014) -*Positive psychology applied to European Schools*-, en el marco del cual se ha desarrollado un programa de formación de profesorado basado en la psicología positiva que ha sido validado gracias a la participación de 47 escuelas de España, Italia y Dinamarca.

Las valoraciones de las formaciones realizadas con grupos de profesorado muestran que la fase de experiencia personal a la que lleva la formación PositivitiES convierte dicha formación en un proceso transformativo, tras el cual la persona se siente más preparada y segura para la desarrollar prácticas pedagógicas positivas como motor de cambio y bienestar en la escuela.

La formación del profesorado como fase inicial de preparación da más garantías de que la práctica y reflexión se realicen en primer lugar, bajo el mismo marco conceptual y en segundo lugar, desde un interés de tipo emancipativo para la construcción de conocimiento (Grundy, 1987), que potencia la capacidad de grupos e individuos de tomar las riendas de su propio desarrollo. Por otro lado, se parte de la premisa de que la escuela es una comunidad que aprende, que investiga y experimenta con su práctica diaria, desde la praxis, y lo hace de forma efectiva si se apoya en una metodología abordada desde la investigación-acción participativa (Kemmis y McTaggart, 2008). En esta

metodología, la auto-reflexión sobre la praxis se acepta como un aprendizaje que orientan sobre la eficacia, la evolución y el camino del cambio.

Para facilitar que la fase de autorreflexión sobre la praxis se haga de forma metódica y aporte mayor valor al proceso de autoaprendizaje, se identifica la necesidad de continuar con la investigación, definiendo una herramienta que permita tomar conciencia y autorreflexionar de forma sistemática y ordenada, sobre la presencia de los diversos aspectos que influyen en las cuatro dimensiones de la experiencia.

Bibliografía

Albertín, R., Ventura-Traveset, A. (2011). *Positive Psychology course applied to Education.* Barcelona: Flow Foundation. Disponible en: http://fundacionfluir.org/es/recursos

Baker J. & Maupin M. (2009). School satisfaction and children's positive schools adjustment. In R, Gilman., E.S., Huebner & Furlong M.J. *Handbook of Positive Psychology in Schools. Oxon: Roudledge* (pp. 189-196).

Bandura A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. USA:Freeman. (pp. 211-258)

Bono G. & Froh J. (2009). Gratitude in school. In R. Gilman, E.S., Huebner & M.J., Furlong, *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 77-88). Oxon: Roudledge

Burke, C. a. (2009). Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133-144.

Burns G. (2005). Naturally happy, naturally healthy: the role of the natural environment in well-being. In Huppert, Baylis, N. & Keverne, B. *The science of well-being* (pp. 405-431). New York: Oxford University Press.

Conoley, J. C. & Conoley, C. W. (2010). Why Does Collaboration Work? Linking Positive Psychology and Collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 75–82.

Csikszentmihalyi M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi M. & Shernoff D. (2008). Flow in schools. Cultivating engaged learners and optimal learning environments. In R., Gilman, E.S., Huebner & M.J., Furlong. *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 131-145). Oxon: Roudledge

Damasio A. (2011). El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano. Destino

Davidson, R. J. (2003). Alterations in Brain and Immune Function Produced by Mindfulness Meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65(4), 564-570.

Deci E.& Ryan R. (1985). *Intrinsic motivation and Self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, pp. 254-271.

Deci E. & Ryan R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*,11, 227-268.

Delle Fave, A., Massimini, F., & Bassi, M. (2011). *Psychological selection and optimal experience across cultures: Social empowerment through personal growth*. Dordrecht, NL: Springer.

Emmons, R. A. (2008). *Thanks!*. New York: Houghton Mifflin.

Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E., et al. (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70-95.

Fredrickson, B. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3 (1).

Fredrickson, B (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychology*. 56(3): 218-226.

Gesch, B. (2005). The potential of nutrition to promote physical and behavioral well-being. In Huppert F., Baylis N. & Keverne B. *The science of well-being*. New York: Oxford University Press (pp. 171-215).

González L. (2007). *Relajación en el aula. Recursos para educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.

Grundy, S. (1987*). Curriculum: Product or Praxis*. London: The Falmer Press

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context : Past , Present , and Future. *American sychological association*, (2002), 144-156.

Kabat-Zinn, J. (2007). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós.

Kemmis S. & McTaggart R. (2007). Participatory Action Research: Communicative Action and the public sphere. In N., Denzin, & Y., Lincoln, (Ed). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Sage publications

Keyes C. & Haidt J. (2002). *Flourishing. Positive Psychology and the life well-lived*. Washington: American Psychological Association.

Lagacé-Séguin, D. G. (2010). A Scientific Exploration of Positive Psychology in Adolescence : The Role of Hope as a Buffer against the Influences of Psychosocial Negativities. *International Journal of Adolescent and Youth*, 16, 69–95.

Lewis, S., (2011) Positive Psychology at Work: how positive leadership and appreciative inquiry create inspiring organizations. Oxford: Wiley-Blackwell.

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., et al. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*. 3 (4), 291-307.

Mesurado, B. (2009). Actividad estructurada vs. actividad desestructurada, realizadas en solitario vs. en compañia de otros y la experiencia. Anales de psicología, 25, 308-315.

Pyle. S., Hyder M., Haddock, C. K. & Poston C. (2005). Nutrition: the foundation of health, happiness and academic success. In F. Huppert, N. Baylis & B. Keverne (pp. 423-432). *The science of well-being*. New York: Oxford University Press.

Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology.* New York: Oxford University Press

Peterson, C y Seligman, M., (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification.* New York: Oxford University Press

Rathunde, K. (2009). Nature and embodied education. *The journal of development processes.* 4, 70-80.

Ratey J. & Sattelmair J. (2009). Physically active play and cognition. An academic matter? *American journal of play*, 365-372.

Seligman, M.E.P, (2007). *The optimistic child.* New York: Houghton Mifflin.

Seligman, M.E.P & Csikszentmilhalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. F. (2009). A Randomized Trial of Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Children: Promoting Mindful Attention to Enhance Social-Emotional Resiliency in Children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 218-229.

Shane J. Lopez and alt. . (2009). Measuring and promoting Hope in Schoolchildren. In Gilman R., Huebner E.S. & Furlong M.J. *Handbook of Positive Psychology in Schools.* Oxon: Roudledge (pp. 37-50).

Shernoff, D., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in schools. Cultivating engaged learners and optimal learning environments. In Gilman, R., Huebner, E. & Furlong, M. (Eds.). *Handbook of positive psychology in schools* (pp.131–145). New York: Taylor & Francis.

Shernoff, D., & Vandell, D.L. (2007). Engagement in after-school program activities: quality of experience from the perspective of participants. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 891-903.

Shogren, K. A., Lopez, S. J., Wehmeyer, M. L., Little, T. D. & Pressgrove, C. L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 37–52.

VV.AA (2014). *PositivitiES project: Applied Positive Psychology in European Schools*. Project Number: 527545-LLP-1-2012-1-ES-COMENIUS-CMP

CAPÍTULO 84

FLUIR Y AUTORREGULARSE: EXPERIENCIA EMOCIONAL Y DE SABER HACER

Ana María Albertín

Universidad Pública de Navarra

Introducción: La escuela y sus posibles referentes de calidad

Con la progresiva expansión de la educación escolar a una mayor población, en unos y otros espacios geográficos y en el tiempo, se viene constatando progresivamente que este crecimiento no discurre en paralelo al desarrollo de las mejores aspiraciones de calidad social, como también, la mayor promoción de ciudadanas y ciudadanos, porque este crecimiento se viene manejando en contra de unos criterios participados de calidad y de eficiencia social arbitrados por inercias e intereses externos a lo que debe verdaderamente primar en el desarrollo de unos u otros sistemas educativos en clave de progreso. Esto en palabras de Habermas (2003, 2006), se ubica en un territorio de representación funcional de una realidad que se interpreta de forma ajena, y extraña, a lo que podría deducirse como función social implícita en la trayectoria pública de desarrollo de lo escolar en su larga historia de más de cinco siglos, y de más de doscientos años, desde que se articuló una educación elemental para todas y todos (Hamilton, Zufiaurre, 2014).

Esto significa que, ateniéndonos a los implícitos que son propios a nuestro actual modelo de desarrollo global y glocal, la evolución en el desarrollo de lo escolar no depende ya del desarrollo óptimo del capital humano en el mundo, antes bien, se contemporiza como forma de adquirir credenciales individuales, para participar en formato sesgado: unos más y otros menos, pero no todas y todos por igual, ni con las mismas previsiones.

Hoy sufrimos un modelo social de desarrollo corporativo que reduce la tarea de educar a pura ortodoxia en la que lo que se valida son los estándares, los indicadores y los logros medibles. Otros compromisos se dejan de lado cuando la educación escolar se contextualiza en un escenario en el que corresponde preparar a ciudadanas y ciudadanos competentes, buenos para el mercado en el marco de unas relaciones de reproducción. Preparar a ciudadanos/as bajo un formato de atténtico capital social (Putnam, 2000), y participar en un nexo de relaciones dinámicas y activas en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje (Fullan 2001, a y b) no es ya el móvil, ni la intencionalidad, y organismos como la OCDE o el BM han contribuido a este estado de las cosas

(Hamilton, Zufiaurre, 2014) por las inercias insufribles que se vienen planteando en el modelo de desarrollo del capital, no así de la humanidad.

Vivimos en un escenario educativo, y social, que se sostiene desde la desigualdad y que no se preocupa de preparar ciudadanía alfabetizada para que pueda progresar en sus vidas. Y vivimos en un escenario, también, en el que gobernar bajo una idea y práctica de bien público (Ball, 2007, 2012) no está en la agenda, porque la función de la política (y de las políticas) es controlar la educación escolar para reducir gasto. Bajo estas premisas, el significado mismo de la calidad de la educación, y el contenido de la medición comparativa como garantía de progreso, tal cual definida hace más de dos siglos (Hamilton, Zufiaurre, 2014, p. 54) figura hoy cuestionado mientras que trivializado.

Y el único espacio que hay hoy abierto, es el de la adaptación curricular en la que, políticos y economistas, poco representativos del buen hacer escolar, definen el quehacer educativo. Y siendo esto así, la función pública de lo escolar, las expectativas de inclusión social y escolar, la profesionalización de las y los educadores, se antoja un discurso vacio que no encuentra apoyo en evidencias reales. El desplazamiento de lo social a lo económico, de la calidad del desarrollo a la auditoria en los compromisos escolares (Rizvi, Lingard, 2010), es no más que el resultado de políticas neoliberales de control del gasto apoyadas en políticas que solo aspiran a desarrollar estrategias de "new management", esto es, controladas desde instancias externas bajo supuestos criterios de calidad que se olvidan de lo que la calidad significa en la práctica. Y lo que subyace a todo esto, son oscuros intereses de diferenciación e injusticia.

Interrelaciones ecológicas en el territorio de la y las prácticas.

Siendo este el contexto en el que hoy se mueve el acontecer educativo, conviene tener en cuenta, sin embargo, que en el desarrollo de los procesos educativos, no debemos desconsiderar los "saying", "doing" y "relating" (Schatzki, 2002) (lo que se dice, se hace y lo que este hacer referencia como interconexiones), o también los niveles culturales y del discurso, materiales y económicos, y sociales y políticos que referencian Kemmis & Grootenboer (2008), tratando de acotar las arquitecturas de las prácticas que se van construyendo en claves de interrelaciones entre unas y otras prácticas que formatean y dan un formato a lo escolar.

Tanto es así, que el desafío en y lo escolar hoy, es entender, poder analizar y ubicar la complejidad de influencias, interacciones e interrelaciones, entre quienes aprenden, en individual, y los otros, y numerosos, sistemas que se conectan con cómo y quién aprende. Y este proceso de interacciones a

múltiple nivel, siguiendo a Bronfenbrenner (1979, p. 21) lo podríamos categorizar a *cinco diferentes niveles: micro, macro, exo, chrono y macro*, desde lo escolar inmediato, pasando por lo escolar en sus relaciones internas, lo escolar en sus funciones sociales más cercanas bajo unas regulaciones y normas internas, hasta el espacio más amplio de lo escolar condicionado por cómo se desarrollan los procesos educativos en un marco legislativo, desde la administración de la norma educativa, y por unos condicionantes económicos, sociales y políticos reguladores del quehacer educativo. Esto, siguiendo a Kemmis, Wilkinson, Hardy, Edwards-Growes (2009), nos abriría a un espacio abierto de metaprácticas informadas e informadoras de múltiple nivel: prácticas académicas, prácticas de formación inicial y continuada, prácticas de administración y legislación educativa, y también, prácticas de investigación y de evaluación educativa.

Estos cinco espacios que se abren en el mundo de las prácticas educativas que se podrían categorizar también, y por otra parte, a los cinco diferentes niveles que referencia Bronfenbrenner (ibid), son los que hacen que sólo en contextos en los que las situaciones escolares fluyan, y se autorregulen, podríamos considerar la intervención escolar en positivo desde una triple perspectiva de bienestar individual, en instituciones positivas que cuidan lo que es y puede ser la calidad social en los procesos educativos escolares, y cuando además, lo que se categoriza a niveles discursivos, debe de transferirse en prácticas de hecho que busquen un equilibrio y un balance dinámico entre los diferentes elementos constitutivos interrelacionados.

Fluir y Comprometerse: Desarrollo emocional y saber hacer.

Teniendo en cuenta lo anterior, en un entorno educativo inclusivo y cuidado se va a poder contribuir al desarrollo del bienestar individual del profesorado, las y los estudiantes, las familias, y la misma institución. Pero, para que esto se pueda oportunamente vehicular, los procesos educativos (y escolares) deberán abrirse a la ***colaboración*** y deberán transferir una ***atmósfera de confianza***. Es en este contexto de la acción escolar, en esta cadena de interrelaciones entre prácticas y metaprácticas (Kemmis et al, 2009) que se puede dibujar un *fluir ecológico* en una comunidad de aprendizaje abierta a la colaboración, el compromiso, la atención y la consciencia, la regulación emocional, el bienestar y la atención plena, aspectos todos ellos importantes en la *psicología positiva* y que van a referenciar cómo se puede educar y qué se puede hacer cuando se educa.

La escuela es el espacio en el que nos socializamos y nos abrimos a la comunicación, la participación, la cooperación, la comprensión mutua, el respeto, la amistad, y las buenas relaciones condicionantes para un buen desarrollo y una buena actitud ante la vida. A partir de estos previos,

fluir y comprometerse como estrategias positivas figura condicionado a unas prácticas pedagógicas que podrán actuar de refuerzo en una atmósfera institucional positiva en la que unos y otros inspiren confianza, y en la que la cooperación compartida transfiera una energía, una experiencia emocional y un saber hacer. Esto categorizado desde el bienestar, el estar y el saber estar bien, encaja así pues en un ambiente escolar positivo en el que se puede trabajar, y desarrollarse bajo premisas inclusivas. Y es así que se crean las condiciones oportunas para promover la calidad de la educación, la calidad de las escuelas y de la vida escolar, o en otro sentido, desarrollar la consciencia, el bienestar y la resiliencia, como capacidad de respuesta en unas y otras situaciones.

Desde posicionamientos de psicología positiva cuando el profesorado en su trayectoria educativa escolar interactúa con el alumnado, las situaciones de enseñanza fluyen para alcanzar situaciones compartidas de aprendizaje. Cuando se implica a todas y todos en lo que hay que hacer en las situaciones educativas, y escolares, el compromiso es, no solo posible, sino conveniente. Si el profesorado y el personal educativo cuida la motivación, si las y los estudiantes están motivados, todas y todos compartirán sus experiencias y cooperarán entre ellos. Y la colaboración y el compartir, oportunamente contextualizadas, apoyarían la creación de situaciones de regulación emocional, en positivo. Esto incluiría la acción colaborativa para encontrar respuestas juntos, para interrogarse, para compartir experiencias manejando este fluir, mientras que dibujando compromisos y encaminándonos al desarrollo de acción, y el desarrollo de actividades y actuaciones con un significado (positivo) en el territorio de las prácticas.

Cultura de Colaboración. Toma de Decisiones y Autorregulación.

Potenciar la cultura colaborativa dentro de la escuela, y auspiciar el trabajo en equipo, marca unas dinámicas de funcionamiento escolar que posibilitan el poder trabajar puntos de encuentro entre diferentes formas de pensar de unos y otros profesionales que trabajan en un contexto escolar en el que se pueden y deben tomar decisiones educativas (Albertín, Zufiaurre, 2006).

Maestras y maestros que se organizan en clave de estrategias de participación, de explicitación de ideas, de negociación de significados, de asunción de responsabilidades, de planificación conjunta…, explicitan un saber hacer que se aproxima a la idea de cultura humana que también J. Bruner (1999, p.75): cultura como conocimiento de un mundo de implícitos que figuran semiconectados, a partir de cuales y, mediante la negociación, las personas podemos alcanzar unos modos de actuar que devienen satisfactorios en determinados contextos.

Es actuando y participando bajo presupuestos colaborativos que el profesorado se abre a compartir los procesos de investigación en el aula. Y en este punto, son precisamente las técnicas y las estrategias de investigación – acción participativa las que le van a poder ayudar a reconocer que las prácticas que se van desarrollando son válidas y ricas, y cómo no, pueden también ser creativas.

Trabajar en estrategias de investigación participativa supone alcanzar un grado de madurez emocional, y la madurez emocional nos permite desarrollar la oportuna atención personal a unas y otros, cuando educamos. Esto representa, por otro lado, y además, que una dedicación profesional docente que se sostiene en juicios sensibles, pero también reflexivos y contextualizados, marca un hacer en el aula que se apoya en el trabajo autónomo y responsable, porque es así que, utilizar estrategias de cooperación y de reflexión crítica en el aula, permite aceptar las limitaciones y reconocer los obstáculos, algo que resulta importante reconocer, e identificar, para poder acceder a estados de bienestar y felicidad. (Albertin, Zufiaurre, 2006)

En la educación escolar, las relaciones, e interacciones, que se dan en las puestas en común de historias, poder explicitar las incertidumbres, los miedos, los desacuerdos, las satisfacciones…, poder trabajar para desarrollar estrategias de confianza sobre las propias capacidades personales tratándose de desempeñar tareas, auspiciar el diálogo y la negociación de significados…, son aspectos que nos van a abrir el camino a las y los profesionales docentes para trabajar la toma de conciencia, para favorecer la regulación emocional de unas/ unos profesionales capaces de actuar de forma óptima viviendo un clima de confianza y de bienestar.

Y por otra parte, y a su vez, potenciar el desarrollo de la autonomía y la identidad personal y profesional mientras se educa, nos ayuda a comprender a niñas y niños, a las familias, y a entender los diferentes contextos que interactúan en un nexo escolar. Y nos ayuda también, a comprender y a contextualizar las problemáticas que se pueden presentar, y a visualizar cómo se pueden abordar éstas de forma positiva en un escenario de confianza y de seguridad afectiva que da forma a todo lo que se hace, y puede hacer, en la escuela.

Bibliografía

Albertín, A.M., Zufiaurre, B. (2006). *La Educación Infantil como tarea de Maestras: Claves de formación y contexto de desarrollo profesional*. (*Infant Education a task of women teachers: Training strategies and context for professional development*). Barcelona: Octaedro.

Albertín, R., Ventura-Traveset, A. (2011). *Positive Psychology course applied to Education*. Barcelona. Flow Foundation. http://fundacionfluir.org/es/recursos

Ball, S. (2007). *Education Plc: Understanding private sector participation in public sector education*. London, UK: Routledge.

Ball, S. (2012). *Global education Inc. New policy networks and neoliberal imaginary*. London, UK: Routledge.

Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of Human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard Press.

Bruner, J. (1999). *Realidad mental y mundos posibles* (Mental reality and possible worlds). Gedisa. Barcelona.

Capra, F. (2005). Speaking Nature`s Language: Principles for Sustainability. In Stone, M.K. & Barlow, Z. (eds). *Ecological Literacy: Educating our children for a sustainable world*. San Francisco: Sierra Book Club Books.

Csikszentmihalyi, M. (1993). *The Evolving self*. New York: Harper – Collins.

Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer.

.Donald et al., (2009). *Educational Psychology in context* (3rd. Ed.). Cape Town: Oxford University Press.

Foucault, M. (1970). *The order of the things. An archeology of the Human Sciences*. New York: Random house.

Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Random house.

Freire, P. (1971). *Pedagogy of the oppressed* (trad: M.B. Ramos). New York: Continuum. (Ed.española. Madrid. Siglo XXI)

Fullan, M. (1992). *Successful school improvement*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.

Fullan, M. (2001 a). *Leading in a Culture of change*. San Francisco: Jossey Bass

Fullan, M. (2001 b). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). Toronto, New York, London: Columbia University, Teachers College Press, Irwing Publishing Ltd.

Fullan, M., Hargreaves, A. (2002). *Change frames: supporting secondary teachers in interpreting and integrating secondary school reform*. Ontario: OISE.

Habermas, J. (2003). *The future of human nature*. Cambridge: Polity Press

Habermas, J. (2006). *The divided West*. Cambridge: Polity Press

Hamilton, D. (1990). *Learning about education. An unfinished curriculum*. Buckingham: Open University Press.

Hamilton, D. & Zufiaurre, B. (2014). *Blackboards and Bootstraps: Revisioning Education & schooling*. Rotterdam: Sense Publishers.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. & Earl, L. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey Bass.

Kemmis, S. & Fitzclarence, L. (1986). *Curriculum theorising: Beyond reproduction theory*. Geelong. Victoria: Deakin University Press.

Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008): Situating practice in praxis. Practice architectures and the cultural, social and material conditions. In Kemmis & Smith. *Enabling Praxis: Challenges for Education*. Amsterdam: Sense Publishers (pp.37-62).

Kemmis, S., Wilkinson, J., Hardy, I., Edwards Groves, Ch. (2009): "Leading and Learning: Developing Ecologies of Educational Practice". Paper at the *Symposium "Ecologies of practice"* Australian Association for Research in Education. Canberra. (29-XI – 3-XII, 2009) EWIL091156

Putnam, R. (2000): *Bowling alone: The collapse and revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.

Rizvi, F, & Lingard B. (2010): *Globalizing Educational Policy*. London, UK: Routledge.

Schatzki, Th, R. (2002): *The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. University Park, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

Swart, E. & Pettipher, R. (2005): "Framework for understanding inclusion". In E. Landsberg, D. Kruger, N. Nel (Eds): *Addressing barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik (213-214)

VV.AA. – New London Group (1996): "A pedagogie of Multiliteracies: Designing social futures" In *Harward Educational Review*, 66 (1) (60-92)

VV.AA. UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for all*. Paris: UNESCO.

Zufiaurre, B., Albertin, A., Belletich, O. (2014): "Education for healthy sustainable development" In *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, (1887- 0428), Elsevier Ltd. 132 (2014) (196-202).

Zufiaurre, B. & Perez de Villarreal, M. (2015): "Positive Educational actions and Healthy Sustainable development". In *Advances in Social sciences Research Journal*, Vol 2 (1) (69-86).

CAPÍTULO 85

PROMOCIÓN DE LA SALUD EMOCIONAL EN EL CUIDADOR DEL PACIENTE CON DISCAPACIDAD

Cristina Avilés Escudero
Médico de familia. C.S La Cañada (Almería)

Quienes rodean a una persona que presenta alguna deficiencia, con frecuencia desconocen qué es capaz de hacer, a veces, incluso ella misma lo ignora. El hecho es que esa deficiencia, que a veces afecta a una parte concreta de su ser, se convierte en el todo y la persona pasa a ser considerado como alguien menos capacitado que los demás y que, por este motivo, no puede llevar a cabo una actividad "normal", precisando para la realización de actividades cotidianas la ayuda de terceros.

La Asamblea General de las Naciones Unidas, reunida el 9 de diciembre de 1975, utilizó la palabra impairment, que fue traducida al castellano por "impedimento" para referirse a la deficiencia, y por "impedidos" para referirse a "las personas incapacitadas de subvenir por sí mismas, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social normal, a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales" (Declaración de los Derechos de los Impedidos).

Afortunadamente, los conceptos han ido experimentando un cambio con el paso del tiempo, conforme ha ido avanzando la mentalidad de la sociedad así como los conocimientos acerca de la discapacidad, consiguiendo de este modo que términos como "impedido" prácticamente no se utilicen, empleándose en la actualidad variaciones en la terminología utilizada en el campo de la investigación diferenciándose algunos conceptos importantes como son deficiencia (más relacionada con aspectos médicos, alteración de un órgano), discapacidad (hace referencia a actividades y la limitación para su realización) y minusvalía (situación social de desventaja como consecuencia de una deficiencia o discapacidad que dificulta el desempeño de una función considerada normal).

La discapacidad se define según la clasificación de la OMS como "toda restricción o ausencia, debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma, o dentro del margen considerado normal para el ser humano" y se caracteriza por excesos o insuficiencias en el desempeño y comportamiento en una actividad rutinaria normal como el control de esfínteres,

autonomía para el aseo, para alimentarse, para caminar, etcétera, que pueden ser a su vez, reversibles o irreversibles, progresivos o regresivos, temporales o permanentes.

Al concebirse pues la discapacidad como la desventaja que presenta un individuo en el momento de participar en igualdad de condiciones, resultante de sus déficits y limitaciones, si bien también como consecuencia de los obstáculos restrictivos del entorno, sería importante actuar de forma simultánea sobre las personas y sus cuidadores y sobre los entornos inmediatos en los que estas personas desarrollan su vida diaria (hogar, escuela, centros de trabajo…) así como en las estructuras sociales de la comunidad (transporte, políticas laborales, seguridad social…).

Este trabajo se centra en el papel que juega la promoción de la salud emocional y el abordaje sanitario de las repercusiones psicológicas que a veces se presentan en los cuidadores que atienden a pacientes que presentan discapacidad, como consecuencia de la sobrecarga de trabajo (agotamiento emocional), entendiéndose como cuidadores aquellas personas que por diferentes circunstancias, dedican una parte importante de su tiempo así como esfuerzo para intentar que otras personas sean capaces de adaptarse a las limitaciones derivadas de su discapacidad, ayudándoles en su vida diaria, atendiendo a las necesidades de las personas afectadas y si bien habitualmente es la familia la responsable de realizar estas labores en un intento de integración en la sociedad y de ayuda ante la dificultad, suele haber una persona sobre la cual recae la mayor parte del trabajo y de la responsabilidad de la tarea de cuidado (que implica numerosas actividades según el grado de discapacidad) conocida como "cuidador principal". Son mayormente las mujeres las que asumen todos los cuidados, si bien no siempre, estando quien asume esta labor propenso a sufrir una sobrecarga intensa lo cual podría terminar desencadenando un Síndrome de Cuidador si no es orientada de manera adecuada, motivo por el cual conllevaría al cuidador a convertirse en otro enfermo en casa (enfermo secundario) lo que a su vez repercutiría en el tratamiento del familiar y es que la labor del cuidador es compleja, pues implica con frecuencia, cambios laborales (ajustes de horarios, reducciones en la jornada laboral, excedencias, abandono del trabajo) pues resulta difícil compaginar el trabajo con el cuidado de estas personas con discapacidad, también dificultades económicas debido a la reducción de ingresos o los elevados costes ocasionados por la necesidad de artículos especiales no subvencionados (elementos para eliminar las posibles barreras arquitectónicas como la adaptación del aseo, cambiando el baño por un plato de ducha o la colocación de un elevador en caso de existir varias plantas en la misma casa, etcétera), reducción de las actividades de ocio y lucrativas. También el cansancio tanto físico (dejan de cuidarse) como psíquico (con cambios en el estado de ánimo, estrés, ansiedad, tristeza, preocupación, que de forma

exacerbada puede originar depresión) ya que el esfuerzo por intentar proporcionar, día a día, ayuda a un familiar que está en una situación de fragilidad tiene un importante impacto físico y psicológico sobre la vida de los cuidadores.

La OMS definió la salud mental como "un estado de bienestar en el que el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede hacer frente a las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad". Ésta debe permanecer en buen estado para que el cuidador sea capaz de afrontar su papel fundamental en la atención al paciente con discapacidad, pero, como se ha comentado con anterioridad, esto no siempre ocurre y por ello resulta de especial interés el diagnóstico y abordaje precoz de estos síntomas para evitar que la labor que estas personas desarrollan se convierta en una labor solitaria e ingrata que termine generando situaciones como tristeza, aislamiento, estrés, agotamiento físico y psíquico, alteraciones alimentarias o pensamientos negativos, entre otros, ocasionados por el abandono del propio cuidado (siendo el objetivo de éste el mantenimiento y la mejora de la propia salud física y emocional).

La Atención Primaria juega un papel decisivo en la identificación precoz de estos casos así como en el desarrollo de la promoción de la salud emocional para evitar el exceso de medicalización, resultando de gran utilidad como complemento a algunos tratamientos médicos en pacientes que sufren depresión o situaciones como el estrés, irritabilidad, dificultad para conciliar el sueño o concentrarse que presentan algunas personas. Así pues, se han desarrollado algunas estrategias que pueden resultar de gran utilidad para ayudar a los cuidadores, entre ellas, destacan los "Talleres de relajación y meditación" llevados a cabo en los centros sanitarios de Atención Primaria con la finalidad de conseguir una mejora de la calidad de vida enfocados a la salud emocional, si bien en ellos participan además otras personas no cuidadoras y sirven para el aprendizaje de técnicas de relajación muscular, inducida, así como para fomentar las habilidades de comunicación y sociales siguiendo una dinámica grupal. Los asistentes a las distintas sesiones reciben formación para aprender a identificar las respuestas fisiológicas de su organismo ante situaciones estresantes y las fuentes que ocasionan o incrementan esas reacciones y son habitualmente derivados a estos talleres por parte del médico de familia o enfermero de referencia.

También destaca otra actividad grupal denominada "GRUSE-M "(grupo socio-educativo de Atención Primaria de Salud para mujeres). Se trata de una técnica de promoción de la salud y que se desarrolla igualmente en los centros de salud que ofrece un espacio de apoyo social, ofertando la posibilidad para reflexionar y compartir aquellas dificultades con las que se enfrentan a diario

algunas mujeres que no conocen suficientes técnicas o instrumentos que les permitan afrontar de forma eficaz las situaciones estresantes de la vida cotidiana (habilidades de afrontamiento) y que precisan de alguna manera aliviar su malestar emocional (resolución de problemas, comunicación) o bien cuidadores con gran carga de trabajo para evitar que aumente la sobrecarga del cuidador.

Entre las actividades que se ofertan en los Centros de Salud cabe señalar también el "Taller de apoyo al cuidado para cuidadores familiares", centrado en habilidades en cuidados (alimentación, higiene del entorno, etcétera) cuyo principal objetivo consiste en tratar de que los cuidadores de personas con discapacidad conozcan la forma más sencilla y adecuada de realizar los cuidados de estos pacientes a su cargo, proporcionando la información necesaria, facilitando además la comunicación entre los cuidadores acerca de sus vivencias, compartiendo experiencias, consejo (desde el conocimiento en la materia) y la educación sanitaria, evitando además situaciones de estrés, frustración, sentimientos de culpabilidad y afectación emocional, a veces ocasionado por desconocimiento en el manejo de algunas situaciones como la actuación ante la presencia de signos de alarma, ante las úlceras por presión y sus complicaciones o la administración de medicamentos, entre otros. Normalmente este taller es impartido por enfermería de enlace, con formación específica sobre valoración integral y coordinación, siempre desarrollándose esta labor con los demás miembros del equipo de Atención Primaria.

Por otra parte, desde los centros sanitarios se prioriza la asistencia a consultas médicas, de enfermería y trabajador social así como cualquier otro servicio que sea ofertado en los centros sanitarios proporcionándoles a los cuidadores una tarjeta de identificación de cuidador principal y se intenta abordar cualquier problema de salud en un acto único y siempre que es necesario por el cuidador o por el paciente discapacitado la actuación sanitaria se realiza en el domicilio con el objetivo de facilitar una adecuada atención. Además, a través del trabajo coordinado y de equipo entre personal médico, enfermería de enlace y trabajador social se realiza una evaluación y seguimiento exhaustivo de las demandas que puedan precisar los cuidadores en relación a su labor de atención al discapacitado, como facilitar la medicación sin necesidad de asistencia a consulta, , priorización en la asistencia a consulta especializada, facilitación de material como andador, protectores preventivos de escara de talón, aspiradores eléctricos portátiles, camas articuladas (con colchón), silla de ruedas, etcétera, disponibles en los distintos distritos de Atención Primaria.

Además es importante la prevención secundaria (cuando ya existe enfermedad, por ejemplo, depresión) en los cuidadores. Cando se detecta en consulta médica algún tipo de patología mental en estas personas se realiza interconsulta directa con psiquiatría para su abordaje inmediato desde el

propio centro de salud con seguimientos sucesivos hasta control o remisión y sus correspondientes revisiones, existiendo una consulta con un especialista en psiquiatría al efecto para aquellos casos que se pueden resolver de forma satisfactoria en pocas sesiones o para la asistencia de personas con dificultades para la asistencia en otro centro por razones de movilidad o ser cuidadores de personas con discapacidad y que precisan la atención médica de esta consulta.

En conclusión, destacar el papel de los equipos de Atención Primaria (médicos, enfermeros y trabajadores sociales) en el fomento de la promoción de la salud emocional en personas a cuyo cargo se encuentran otras que padecen discapacidad a través de la identificación temprana de problemas de índole psicológico así como el desarrollo de intervenciones que por una parte permiten actuar sobre los posibles factores de riesgo para el desarrollo de patología mental y por otra, les dota de factores protectores para la salud emocional a través del aprendizaje de habilidades asertivas y emocionales así como a través de la comunicación con otros cuidadores, facilitando una mejor adaptación de este colectivo a su situación y reduciendo las consecuencias derivadas del cuidado, destacando además el esfuerzo por parte de la Atención Primaria de Salud por tratar de proporcionar una atención integral y continuada para mantener tanto a los cuidadores como a los enfermos dependientes integrados en la comunidad y dentro de su ámbito, de su hogar, apoyando a estas familias que representan una necesidad prioritaria en nuestra sociedad.

Bibliografía

Anexos del manual para el diseño e implementación de grupos socioeducativos en Atención Primaria (GRUSE).

Dirección General de Ordenación y Asistencia Sanitaria, (2011). *Atención a la familia/ cuidador principal.* Generalitat Valenciana: Agencia Valenciana de Salud.

Dirección Regional de Desarrollo e Innovación en Cuidados. Dirección General de Asistencia Sanitaria, (2005). *Plan de Atención a Cuidadores Familiares en Andalucía*. Consejería de Salud, Junta de Andalucía.

Guía práctica para cuidadores. Federación de asociaciones de Esclerosis múltiple de Andalucía (FEDEMA).

PLEAMAR. *Programa local para el empleo y el autoempleo en Roquetas de Mar. Disponible en* http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/6283

CAPÍTULO 86

EFECTOS EMOCIONALES DE LA MÚSICA PUBLICITARIA DE *COCA-COLA*

María José Sánchez-Porras; Estrella Martínez Rodrigo
Universidad de Granada

Introducción

El presente estudio está justificado por la intención de señalar el uso premeditado de la capacidad comunicativa de la música en la publicidad de una conocida marca de refrescos. El interés para la sociedad radica en concienciar al público (potencial consumidor del producto anunciado) de este uso deliberadamente comercial de la música para que al menos sea consciente del poder que ésta tiene en sus elecciones.

Los elementos básicos de la música -ritmo, melodía y armonía- y la relación entre ellos nos permiten que cada música nos pueda suscitar emociones diferentes. Así, es preciso conocer cómo cada uno de dichos componentes puede influir en nuestros sentimientos.

Al referirnos al ritmo, en primer lugar destacamos su importancia, a menudo inadvertida, dentro y fuera de la vida humana. Así como la melodía y la armonía son elementos intrínsecos de la música e imprescindibles dentro de ella, el ritmo es inherente a todas las artes, espacial y temporalmente. Pero además, el ritmo es algo que el ser humano lleva en su caminar, en su respiración y hasta en su propio corazón. Y, en otro orden, hay ritmo en la rutinaria salida y puesta del sol, en el cambio de estaciones de cada año e incluso en el movimiento de los astros. De esta manera, el ritmo es un elemento omnipresente en la vida. Para precisar una definición dentro de la música, podemos afirmar que el ritmo es el elemento estructurante que ordena los sonidos dentro de un pasaje musical.

La melodía, como es sabido, consiste en la sucesión de sonidos (notas a diferentes alturas) con distinta cantidad de vibraciones por segundo o hercios (frecuencias) que se produce con un sentido musical. Del mismo modo que la armonía es la base de toda música, la melodía es la que le da sentido: lleva en sí inmersa la armonía y tiene la cualidad de ir desarrollándola a lo largo de un discurso musical. Es comparable con el simple hecho de enunciar una frase en el lenguaje hablado; de hecho, según algunos teóricos en el habla humana se halla el origen de la melodía. Es tal su importancia que hace que la música tenga sentido cuando escuchamos una melodía sin

acompañamiento. Esto queda avalado por la ingente cantidad de música escrita a lo largo de la historia para instrumentos monofónicos, y constituye un claro ejemplo de cómo fluye el lenguaje musical con sentido. De este modo, toda música tiene al menos una melodía. Melódicos son los fragmentos que quedan en la mente humana tras escuchar una sinfonía de Beethoven o una cantata de Bach, más que las sucesiones armónicas.

En cuanto a la armonía, recordemos que es la base de toda música. Puede haber ritmo, timbre o diferencias en la altura e intensidad del sonido, pero sin armonía no hay música, sea ésta tonal o atonal. Incluso la melodía como tal, una melodía sin acompañamiento, lleva intrínseco un sentido armónico. Por tanto, podemos afirmar que la armonía es totalmente fundamental en la construcción de una obra, una pieza o simplemente un fragmento musical. En el siglo XVII la armonía cobró importancia sobre la polifonía y se empezó así a entender la música desde la verticalidad. Esto quiere decir que, si lo que anteriormente constituía la música era la superposición de líneas melódicas, a partir del momento en que cobra importancia el bajo cifrado, la música es entendida desde la línea del bajo (la voz más grave) hacia arriba (la voz más aguda). Así, la armonía se impone sobre la polifonía con el fin de enriquecer los colores de la música a través de toda la historia haciendo que ésta evolucione.

Para los aspectos que vamos a analizar en este trabajo hemos seguido el patrón de expresión emocional de Bruner (1990) sobre las emociones suscitadas por elementos musicales. Los oyentes encuentran bastante natural el añadir etiquetas descriptivas de distintas emociones a las obras musicales escuchadas, y existe bastante acuerdo en las categorías generales de emoción en las que estas obras se clasifican en función de sus parámetros musicales (Gabrielsson y Juslin, 1996). Dicho de otra manera: el público es capaz de describir la música de manera consistente. Los intentos para definir el simbolismo en la música no han sido tan fructíferos como en la literatura, las bellas artes u otros ámbitos. Esta dificultad de concreción es debida a la cualidad abstracta de la música, pues se presta a diversas asociaciones cognitivas y emocionales en mayor medida que otras disciplinas.

Por último, es necesario señalar que la música posee un significado referencial debido a la asociación de determinados valores que la trascienden, ya que no tiene que ver, en sentido estricto, con ningún parámetro musical. La música transmite al anuncio y al objeto aquellos valores que le han sido atribuidos por razones culturales. Si no se encuentra codificada culturalmente priman en la atribución los valores que se desprenden de la percepción individual; pero si la música ya es portadora de otros valores establecidos por su propia publicidad, los transmite igualmente al objeto (Sánchez Porras, 2008).

Partiremos de analizar estos sentimientos junto a los elementos básicos de la música en una muestra de *spots* de la marca Coca-Cola. El campo de estudio se ha acotado tomando los anuncios televisivos de *Coca-Cola* hallados en páginas de uso frecuente como pueden ser www.youtube.com, www.anuncios.com, www.tu.tv, www.publitv.com, www.lahistoriadelapublicidad.com, www.marketingdirecto.com, www.teacuerdas.com, www.adlatina.com.

Objetivos

Partimos de la cognición del papel de la música en el cine, donde origina estados de ánimo diferentes al transmitido por las imágenes. Esto se evidencia en los géneros de suspense y terror, en los que determinados timbres, ritmos y/o patrones melódicos anticipan al espectador cuándo va a ocurrir un hecho totalmente decisivo. Incluso cuando esto finalmente no sucede, se ha conseguido engañar al público simplemente con un uso muy específico de determinados recursos musicales.
Extrapolando todo esto a la publicidad audiovisual, donde es primordial llamar la atención del espectador con la mayor inmediatez posible, se considera que la música va a ser un elemento crítico y decisivo para establecer las relaciones entre escena y producto o entre éstos y el espectador. Por ello, desde el momento en que se decide que la música va a formar parte del *spot*, su elección no es insignificante y la arbitrariedad en los detalles de su interpretación (voces, instrumentos, técnicas) y de su ubicación a lo largo del anuncio no tiene lugar en el planteamiento de éste.
Es primordial:
- Analizar las emociones que pueden transmitir los elementos fundamentales de la música en los spots de Coca-Cola.
- Estudiar si los elementos básicos de la música en los anuncios audiovisuales de Coca-Cola aportan beneficios emocionales.

Metodología

Para alcanzar los objetivos señalados, hemos desarrollado un análisis de contenido en el que se han valorado unas variables musicales (tempo, tono y armonía) en combinación con los posibles sentimientos que se puede expresar a través de la música en la muestra seleccionada.
Para diseñar la ficha metodológica que permitiría la obtención de los datos empíricos, se han valorado varias fuentes de información, teniendo como referente principal la base de datos para el estudio de la música en los *spots* de televisión de Gómez Rodríguez (2005). En este caso se ha

adecuado a nuestros objetivos con la intención de obtener nuestra propia base de datos con los valores concretos de los indicadores escogidos que posteriormente se ha analizado cualitativamente. Además se ha realizado un *focus group* para determinar las variables más significativas de entre las concretadas inicialmente y así llevar a cabo un análisis más detallado de la interrelación entre ellas. Esta técnica consistió en la visualización de cincuenta *spots*, escogidos del total de doscientos tres estudiados, por parte de seis expertos en los ámbitos de la música y de la publicidad.

En cada uno de los anuncios analizados se han estudiado las siguientes variables:

1.	RITMO	A. Lento
		B. Medio
		C. Rápido
		D. No hay
2.	MELODÍA	A. Agudo
		B. Medio
		C. Grave
		D. No hay
3.	ARMONÍA	A. Concordante
		B. Discordante
		C. No hay

Para nuestro estudio tendremos en cuenta las siguientes emociones:

SENTIMIENTOS EXPRESADOS POR LA MÚSICA	A. Alegría
	B. Sentimentalismo
	C. Humor
	D. Emoción
	E. Seriedad
	F. Majestuosidad
	G. Serenidad
	H. Tristeza
	I. Miedo
	J Ninguno

Para el análisis de la información recogida y en congruencia con los objetivos de investigación planteados, hemos empleado estadísticos de tipo descriptivo (frecuencias y porcentajes y medidas de tendencia central y variabilidad), así como alguna técnica multivariante de interdependencia que ha permitido el desarrollo de interesantes procesos de triangulación analítica siguiendo el modelo de Rodríguez y Gutiérrez (2005) y Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006).

También se han desarrollado aproximaciones a la estadística inferencial no paramétrica para el estudio comparativo-casual entre los caracteres cualitativos, siendo éste el principal objetivo de este estudio. Las pruebas de estadística inferencial no paramétrica desarrolladas han sido la prueba de χ^2 para cada variable y tablas de contingencia para los posibles cruces entre caracteres.

Discusión de resultados

Para poder llevar a cabo todo el estudio en primer lugar hemos analizado y estudiado por separado cada una de las variables; Posteriormente hemos observado y examinado su combinación. En el presente punto mostraremos las combinaciones para valorar los posibles resultados.

Ritmo y sentimientos-música

Al combinar los elementos principales de la música con los sentimientos que hemos considerado, podemos observar en nuestra figura 1 el resultado de asociar los diferentes ritmos o tempos de la música (lento, medio, rápido o no hay) con los sentimientos expresados por la música.

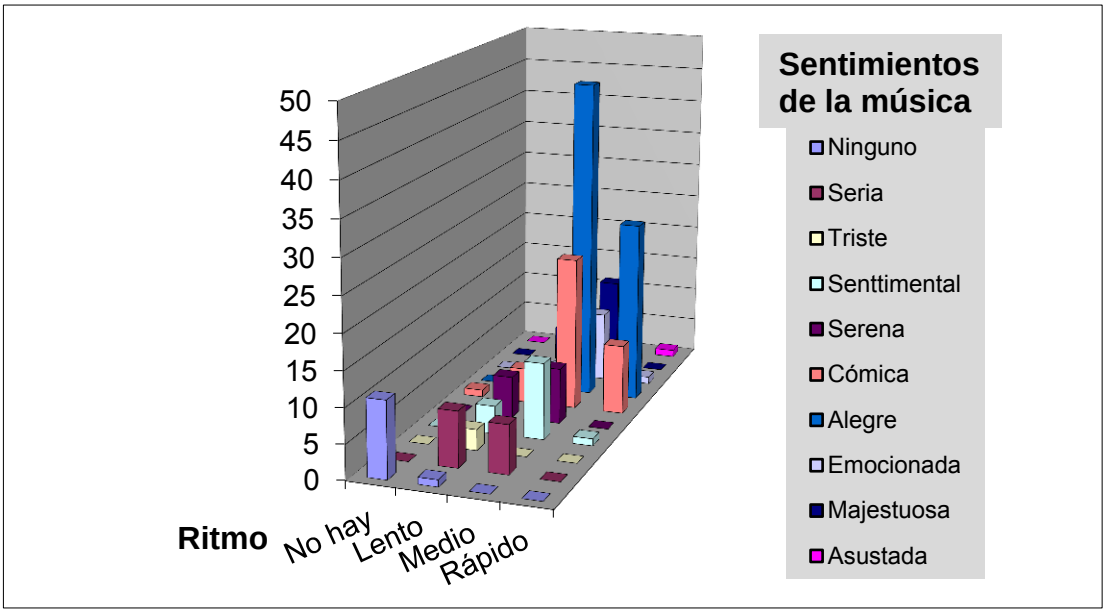


Figura 1. Gráfico ritmo y sentimientos-música

En la figura 1 observamos cómo el **tempo lento**, el menos frecuente en nuestra muestra de anuncios, se emplea en casi una cuarta parte de ellos para transmitir seriedad, y también, aunque con menor frecuencia, **serenidad** (17%). La música de tempo lento también es majestuosa, cómica y sentimental en porcentajes que superan el 10% de los casos analizados.

Centrándonos en el tempo más usado, el **medio**, vemos que es el que más variedad de sentimientos transmite pero, mayoritariamente, esta música es **alegre** (39%) y **cómica** (19%). Al ser el punto intermedio en lo que se refiere al ritmo, es el que mayor rango de sentimientos potencialmente transmite. Por ello también transmite majestuosidad, sentimentalismo y emoción, todo ello en pequeñas proporciones de aproximadamente el 10%.

Finalmente, en el **tempo rápido** observamos que el sentimiento que más comunica es la **alegría** (67%), seguido a gran distancia por la **comicidad** (25,6%), mientras la representación del resto de los sentimientos es prácticamente nula o despreciable. Estos sentimientos que predominan en el tempo rápido son los que más se acercan a la felicidad al igual que el tempo rápido nos lleva a situaciones más divertidas y desenfrenadas, como anteriormente se ha comentado.

Podemos concretar que en la mayoría de los tempos medios y rápidos la música expresa sentimientos alegres o cómicos, mientras que en el tempo lento expresa estados más serios. Así, se concluye que *Coca-Cola* está recurriendo a un elemento determinado, el tempo, para lograr que la música exprese los sentimientos que la marca desea para transmitir la sensación de felicidad, aportando un gran valor añadido al producto.

Melodía y sentimientos-música

En la figura 2 se muestra la asociación resultante de los distintos tipos de melodía con los sentimientos expresados por la música.

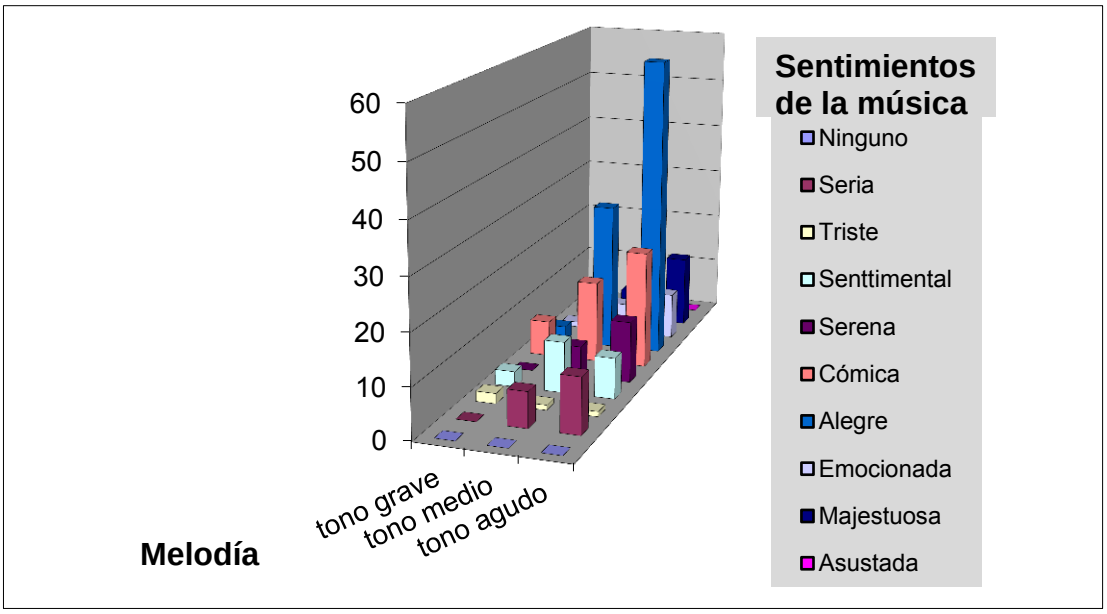


Figura 2. Gráfico melodía y sentimientos-música

A primera vista se observa que los sentimientos más vivaces -alegría y comicidad- son los más transmitidos, al margen del tono de la melodía empleado.

Concretamente puede verse que el tono grave, en la mayoría de los casos, y en contra de lo más previsible, expresa sentimientos **cómicos** (39%) o de **alegría** y **sentimentalismo** (17% cada uno).

Coca-Cola, en su afán por identificar su producto con la felicidad, consigue transmitir sentimientos que faciliten su asociación con la marca, incluso en conjunción con el tono musical grave, normalmente asociado a la seriedad. Esto lo logra mediante la combinación con otros elementos diferentes a los auditivos: los elementos visuales.

Siguiendo con el análisis de la figura 2, en la combinación de **tono medio** con sentimientos expresados por la música en el *spot*, comprobamos que los sentimientos que destacan son los sentimientos **alegres** (35%), los **cómicos** (19,3%) y **sentimentales** (12%). Todos ellos están en consonancia con la idea del bienestar y la felicidad que este anunciante siempre quiere asociar a su producto. Sin embargo, en los pocos anuncios en los que se transmite cierto temor, el tono melódico empleado es precisamente el tono medio.

Por último, nos fijaremos en los anuncios en los que se emplea un **tono** melódico. De nuevo se observa en la figura 2 que, en su mayoría, transmiten **alegría** (43%) y también **comicidad** (16,8%). Sin embargo, los tonos agudos también son capaces de expresar majestuosidad (10,2%) y, en menor medida, seriedad (8%). Así lo vemos en el famoso anuncio *Hilltop 1971*, emblemático en su momento y clave en la historia de la publicidad audiovisual de *Coca-Cola*.

En definitiva, podemos apreciar cómo los sentimientos que producen y se relacionan con la felicidad son los más transmitidos por la música en los anuncios de *Coca-Cola* estudiados, independientemente de su tono melódico. Sin embargo, estos tres tipos de tonos pueden llegar a provocar sentimientos en principio alejados de lo comúnmente asociado a ellos siempre que se relacionen con otro elemento no auditivo que los faciliten.

Armonía y sentimientos-música

Pasamos ahora a analizar la combinación de los diferentes tipos de armonía con los sentimientos expresados por la música. Los resultados se muestran en la figura 3.

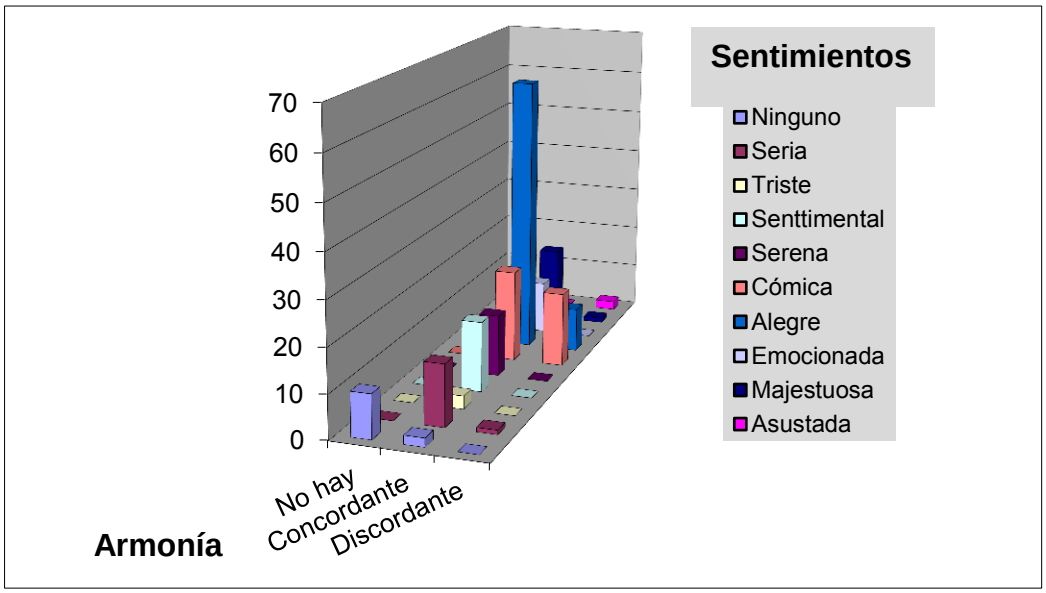


Figura 3. Gráfico armonía y sentimientos-música

Como puede apreciarse, la armonía concordante es la más utilizada en los anuncios estudiados. Vemos de qué manera dentro de la **armonía concordante** el sentimiento más expresado por la música de forma diferenciada es el **alegre** (39%) y en la **armonía discordante**, en cambio, el sentimiento que predomina en más de la mitad de los *spots* es el **cómico** (55%) seguido de la alegría (32%). Aparte de estos dos sentimientos, esta armonía sólo se ha usado en un anuncio que transmite seriedad, otro que transmite majestuosidad y dos que expresan temor. Es evidente que el anunciante evita la armonía discordante debido a las connotaciones negativas asociadas a ellas que hemos explicado anteriormente. Sin embargo, es digno de destacar cómo *Coca-Cola* es capaz de utilizar este tipo de armonía para volver a expresar los sentimientos más acordes con su objetivo prioritario: la felicidad.

Vemos de forma clara cómo *Coca-Cola* utiliza el código universal de la música para ayudar a transmitir los sentimientos que desea. Así, emplea casi siempre la armonía concordante, que es la mayormente asimilada por todo el conjunto de la población, con el fin de transmitirnos **alegría**, mientras que juega con la armonía **discordante**, desconocida y/o desagradable para la mayoría, y por lo tanto mucho menos codificada, para transmitirnos otro sentimiento dentro del camino hacia la felicidad, y mucho menos codificado dentro de la música, como es el **cómico**.

Conclusiones

A lo largo del presente estudio se ha mostrado cómo el uso de la música en la publicidad audiovisual de Coca-Cola revierte en beneficios emocionales para el público, pues aporta sentimientos positivos que tratan de acercarle a la felicidad. El propósito de la marca con ello es convencer al consumidor de que bebiendo su refresco será más feliz. Y con el fin de conseguir este objetivo utiliza música en sus anuncios. De hecho, al analizar los *spots* sin escuchar la banda sonora comprobamos que no en todos ellos se logra que los sentimientos transmitidos por la imagen se asocien a la felicidad. Es por ello que la música se hace tan necesaria e incluso crucial en los casos en los que la imagen por sí misma no transmite ningún sentimiento, pues consigue que todos *los spots* desencadenen alguna sensación en el consumidor, siempre conducente hacia ese estado de **felicidad** que *Coca-Cola* quiere identificar con el consumo de su producto, y no sólo con ese consumo, sino con la simple presencia de esta bebida en el transcurrir de la vida humana.

Hemos podido apreciar cómo la música puede encauzar la publicidad hacia emociones positivas dirigiéndola de dos maneras: directamente o dando un giro cómico mediante el uso de la música a aquello que pudiera tener alguna connotación negativa para lograr convertirlo en una emoción positiva.

En la mayor parte de los *spots* la música está en **sincronía** con el desarrollo de la imagen, con movimientos **rítmicos**, **melódicos** y **armónicos** acompasados en cada momento. Se observa cómo se utiliza ritmos medios y rápidos aportando movimiento y vida; además, las melodías son de tesituras medias y encadenamiento pegadizo con las armonías concordantes y agradables que conducen a una sensación de bienestar general que favorece la asociación con la felicidad, objetivo último de la marca y causa primera del uso de la música en sus anuncios.

Los resultados del análisis demuestran que esta marca, al igual que muchas otras, tanto de refresco como de otro tipo de productos, manipula al público utilizando los poderes comunicativos y persuasivos de la música mediante un uso selectivo de los elementos básicos musicales.

Bibliografía

Bruner II, G. C. (1990). Music, Mood, and Marketing. *Journal of Marketing, 54)*, pp. 94-104.

Calvo-Manzano Ruiz, A. (2001). *Acústica físico-musical.* Madrid: Real Musical.

Fraile Prieto, T. (2012). Música para persuadir. Apropiaciones musicales e hibridaciones genéricas en la publicidad audiovisual. *Comunicación*, 10 (1).

Gabrielsson, A. & Juslin, P. N. (1996). Emotional expression in music performance: Between the performer`s intention and the listener`s experience. *Psychology of Music, 24,* pp. 68-91.

Gómez Rodríguez, J. A. (2005). Lo que no se venda, cántelo. Algunas reflexiones sobre el papel de la música en la publicidad: de los viejos pregones a los spots de televisión. En M.,Olarte Martínez, (Ed.), *La música en los medios audiovisuales (*p. 25). Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.

Pérez González, R.A. (2008). *Estrategias de la comunicación.* Barcelona: Ariel.

Rodríguez C. & Gutiérrez, J. (2005). Un modelo de validación de estudios empíricos en investigación educativa mediante procedimientos de triangulación. Aplicación a un estudio de caso sobre disfunciones y desajustes asociados a la reforma de un plan de estudios universitario. *Revista Portuguesa de Pedagogía, 39,* 137-155.

Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T. & Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Relieve***.** *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 12(2),* 289-305. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm.

Sánchez Porras, M. J. (2008). Interrelación de la música y la publicidad. *Actas del I Congreso español de televisión digital autonómica y local,* Málaga, p. 239.

EDUCACIÓN, SALUD SEXUAL Y/O REPRODUCTIVA

CAPÍTULO 87

LA EDUCACION SEXUAL EN EL SISTEMA ESCOLAR

Olga Martínez Buendía; Francisco Gabriel Pérez Martínez; Verónica Díaz Sotero

omarbuen@gmail.com

Introducción

En España la educación sexual de los menores se deja al criterio de los colegios y no se está dando como tal, ya que no está incluida en el currículum escolar, esto significa que la pedagogía afectivo-sexual que llega a la escuela es mínima y anecdótica.

En el año 2010 la Organización de la ONU para la Educación, la Ciencia y la cultura publicó las directrices internacionales sobre la educación sexual y sus autores afirman que es tan importante como las matemáticas. Desde entonces han pasado 6 años y en España la educación sexual de los menores sigue siendo prácticamente inexistente.

En el año 1990 a través de la LOGSE se comenzó a introducir la educación sexual afectiva y reproductiva en los colegios y en el año 2010 la Ley de Salud Sexual y Reproductiva apuntaba que tenía que formar parte del currículum educativo, sin embargo, en el 2012 con la LOMCE, esa asignatura se eliminó por completo.

Actualmente, en algunos centros se imparten talleres y programas como actividad extraescolar cuya información se limita a la prevención de enfermedades de transmisión sexual y a cómo colocar un preservativo.

Mientras tanto en otros países europeos, como Suecia, primer país que integró la educación sexual en su plan de estudios en el año 1955 y que después se sumaron otros países en los años 70 como fueron Alemania, Austria, los Países Bajos y Suiza, y posteriormente fueron sumándose Francia, el Reino Unido y países de Europa Occidental, hicieron obligatoria la educación sexual en los colegios.

El Observatorio de la Infancia, con el propósito de regular esta asignatura en los colegios en Europa, propone algunas directrices nacionales o normas mínimas para la educación sexual holística, una sin prejuicios y científicamente correcta sobre todos los aspectos de la sexualidad.

El sociólogo Fernández Enguita en el año 2008, duda de las capacidades de las familias para educar sexualmente a los adolescentes: No están garantizadas y están muy desigualmente distribuidas. De ahí la importancia, una vez más, de la escuela. Por otro lado, la Dra Parera del Instituto Dexeus, manifiesta que la educación sexual debería ser progresiva, empezando desde la infancia y siguiendo durante la adolescencia.

¿Qué es la Sexualidad y la Educación Sexual?

En el 2002 la OMS retoma de nuevo el concepto de salud sexual y concluye que: "Salud sexual es un estado de bienestar físico, emocional, mental y social relacionado con la sexualidad; no es meramente la ausencia de enfermedad, disfunción o debilidad. La salud sexual requiere un acercamiento positivo y respetuoso hacia la sexualidad y las relaciones sexuales, así como la posibilidad de obtener placer y experiencias sexuales seguras, libres de coerción, discriminación y violencia. Para que la salud sexual se logre y se mantenga, los derechos sexuales de todas las personas deben ser respetados, protegidos y cumplidos."

Siguiendo estas definiciones se observa la evolución hacia un concepto positivo de la salud sexual que incluye el bienestar, la satisfacción y el placer, dejando de lado la concepción de la sexualidad ligada a la represión, el miedo y lo moralmente bueno o malo. Por lo tanto, se reafirma la idea de que los derechos sexuales son derechos humanos que necesariamente hay que garantizar y velar por ellos.

La sexualidad siempre se ha identificado con el término “sexo”, y sin embargo, son dos conceptos que se complementan entre sí pero que son distintos. *Según el informe técnico de 1975 de la OMS*, el Sexo se refiere al conjunto de características biológicas que definen al espectro humano como hembras y machos; y la Sexualidad se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser un ser humano: basada en el sexo, incluye al género, las identidades de sexo y género, la orientación sexual, el erotismo, la vinculación afectiva y el amor, y la reproducción.

La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales, y viene a expresarse a través de los pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. En definitiva, expresa todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos.

Durante siglos, la sexualidad era abordada únicamente como algo que servía para reproducir la especie, lo que ha dado lugar a una educación sexual inexistente o sesgada, llena de prejuicios, tabúes y represiones.

Afortunadamente, desde hace unos años se están produciendo cambios en este sentido, desde una perspectiva más humana y real. La Región Europea de la OMS en año 2008, ha desarrollado un documento como respuesta a la necesidad de establecer normas de educación sexual y que tiene como objeto contribuir a la introducción de un modelo de educación sexual holística que proporcione a los niños y adolescentes una información sin prejuicios y científicamente correcta sobre todos los aspectos de la sexualidad y, al mismo tiempo, les ayuda a desarrollar las habilidades necesarias para actuar en función de ésta información. Por lo tanto, contribuye al desarrollo del respeto, actitudes mentales abiertas y ayuda a construir sociedades equitativas.

Introducir la educación sexual en las escuelas no es siempre una tarea fácil ya que existen resistencias enfocadas en una serie de temores y conceptos erróneos fomentados por una educación sexual desacertada y equivocada durante mucho tiempo.

La educación sexual como una materia curricular multidisciplinaria

En la última década se han producido diversos acontecimientos que requieren de la necesidad de establecer una educación sexual adecuada, que de soluciones a estos problemas sociales. Estos incluyen la globalización, la migración de nuevos grupos de población con diferentes contextos culturales y creencias religiosas, la rápida propagación de nuevos medios de comunicación, como internet y la tecnología de telefonía móvil, el surgimiento y propagación de VIH/SIDA, la creciente preocupación por el abuso sexual de niños, niñas y adolescentes, y el cambio de actitudes hacia la sexualidad y el cambio de comportamiento sexual entre los y las adolescentes, el aborto y la violencia de género.

En 2001 fue publicada la Estrategia Regional Europea sobre Salud Sexual y Reproductiva de la OMS, que instó a los estados europeos a informar y educar a los y las adolescentes sobre todos los aspectos de la sexualidad y la reproducción y ayudarles en el desarrollo de las habilidades necesarias para hacer frente a estas cuestiones de manera satisfactoria y responsable.

La educación sexual comienza desde la infancia y progresa a través de la adolescencia y la madurez, y con ella se aspira a proteger y apoyar un desarrollo seguro de la sexualidad en la infancia y juventud. Por otro lado les permite que puedan hacer elecciones que mejoren sus vidas y contribuyan a hacer una sociedad más compasiva.

Por todo ello, la importancia de incluir la educación sexual en el currículum escolar desde el primer momento, es decir, desde la infancia hasta la adolescencia.

Objetivos

Establecer la necesidad de incluir la educación sexual en el sistema educativo para garantizar los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos, así como garantizar los derechos sexuales esenciales para lograr una salud sexual para todas las personas.

Metodología

Se ha realizado un estudio descriptivo y observacional mediante una encuesta dirigida a 150 profesores de diversos centros de educación primaria y secundaria. La obtención de resultados se realiza a través de un análisis estadístico descriptivo y multivariante.

La investigación llevada a cabo pretende poner de manifiesto la opinión formada por los educadores en relación con los beneficios que se derivan de una correcta formación afectiva y sexual impartida de forma objetiva en el alumnado.

Resultados

En primer lugar nos interesamos por los conocimientos del profesorado sobre los conceptos de salud sexual y afectiva, y de la muestra analizada se deriva que el 95% de los encuestados manifiestan conocer dichos conceptos, aunque sólo el 22% indica poseer formación adecuada para impartir educación sexual.

En cuanto a la problemática existente de una deficiente educación sexual, un 58,50% conocen los problemas ocasionados por dicha carencia no incluida en la educación escolar. A correlación de lo anterior, el 75% del profesorado considera que es claramente insuficiente la formación en educación sexual que se imparte a los escolares.

La valoración de implantar una asignatura de educación sexual en el currículum escolar, el 86% del profesorado piensan que sus alumnos, en este caso adolescentes, valorarían de forma positiva implantar de forma específica contenidos en materia de sexualidad. Y un 95% opinan que los alumnos estarían interesados en participar en las actividades formativas relacionadas con la educación sexual.

En relación a los programas de educación sexual que se imparten en la actualidad en los centros educativos, el 56,35% de los encuestados consideran que dichos programas no son eficientes y adecuados, y no aportan soluciones a los problemas sociales que se dan actualmente en la comunidad educativa.

El 82% del profesorado establece que la educación sexual es un instrumento potenciador en el desarrollo personal e interpersonal de los jóvenes, así como en el desarrollo de la identidad del individuo.

Un alto porcentaje de la muestra, el 85%, considera que la impartición de educación sexual en los centros educativos mejorarían los valores humanos y las relaciones sociales. Y de forma tajante, están de acuerdo con que la educación sexual es salud sexual, es decir, calidad de vida.

La implantación de la asignatura de educación sexual en nuestro sistema educativo, desde la infancia hasta la adolescencia, es refrendada por el 77% de los profesores.

Conclusiones

Nos encontramos en una sociedad moderna en la que nos abordan distintas fuentes informales de información sobre la sexualidad, que llegan especialmente a nuestros jóvenes. Estas fuentes no son suficientes, y a menudo les faltan los conocimientos necesarios para proporcionar una formación real de los aspectos relacionados con la salud sexual, lo que conlleva a conceptos erróneos de la sexualidad.

En este estudio, se pone de manifiesto, en primer lugar la poca formación del profesorado en materia de sexualidad, y por otro lado, la inexistencia de una asignatura específica en educación sexual, todo esto nos diferencia de otros países europeos que llevan implantando dicha asignatura en su currículum escolar desde hace años.

Actualmente en nuestro país nos encontramos con problemas relacionados con los valores humanos y el respeto a los derechos sexuales de las personas, que empiezan desde la adolescencia e incluso antes, derivados de una deficiente educación sexual. Así por ejemplo, podemos hablar del abuso sexual a los niños, niñas y adolescentes, la homofobia, la violencia de género, el acoso escolar, etc.

En base a los datos obtenidos podemos concluir que la educación sexual es un instrumento imprescindible en el afianzamiento del ser humano, ya que mejora su calidad de vida, así como, ayuda al desarrollo de la persona y de las relaciones de esta con los demás. La educación sexual es la herramienta definitiva para paliar problemas actuales como los mencionados actualmente y que

pueden ser abordados no solo desde el ámbito familiar, sino también desde las escuelas mediante el desarrollo de una asignatura específica de educación sexual.

Bibliografía

Blanco, Nieves. (2001). *Educar en femenino.* Universidad Internacional de Andalucía. Ed. AKAL

Cabello, F. y Lucas, M. (2009). *Introducción a la sexología clínica.* Editorial Elsevier

Consejería de Salud. Junta de Andalucía. (2003). *Guía de sexualidad para mediadores y mediadoras juveniles.*

Consejería de Salud de Andalucía. Plan Andaluz de Salud: *Sexualidad Humana.*

Delegación del gobierno para la violencia de género del ministerio de sanidad, política social e igualdad (2011). *Víctimas mortales por violencia de género*.

Epstein, D. y Johnson, R. (2000). *Sexualidades e Institución escolar.* Ediciones Morata.

Estándares de Educación Sexual para Europa. Oficina Regional de la OMS para Europa y BZgA. Colonia 2010.

Programa de Intervención de Educación Sexual (PIES) (2010) para la educación secundaria obligatoria. Generalitat Valenciana. Consellerias de Sanidad y Educación.

OMS. (1975). Instrucción y asistencia en cuestiones de sexualidad humana: formación de profesionales de salud. Ginebra: Serie de Informes Técnicos, p. 572.

OMS (1977). Normas para la evaluación de objetivos de aprendizaje en la formación de personal de salud. Ginebra: Serie de Informes Técnicos, p. 608

OMS (1977). Necesidad de salud de los adolescentes. Ginebra: Serie de Informes Técnicos, 107.

OMS (1985). *La sexualidad y la planificación familiar*. Copenhague: Informe de una reunión.

OMS (2000). *Serie Informes Técnicos*. Ginebra.

OMS-OPS-WAS (2000). *Promoción de la salud sexual.* Recomendaciones para la acción. Guatemala.

OMS-OPS (2007). *Concepto de Buenas Prácticas.* País Vasco: Gobierno Vasco.

SÁNCHEZ, M. (2010). Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal. En E Unión, A. y Balsells, F. (2008). *La educación sexual es una cuestión de suerte.*

CAPÍTULO 88

SALUD REPRODUCTIVA EN MUJERES INMIGRANTES: CONSTRUCCIÓN DE UNA PROBLEMÁTICA SOCIOSANITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESIONALES

Mª Dolores Pereñíguez Olmo; Raúl López Cárceles

mdpereniguez@ucam.edu

Introducción

Para comenzar, parece necesario abordar a modo contextual, las relaciones entre migraciones, mujer migrada y salud reproductiva. Para ello empezaremos hablando de las migraciones de carácter económico en la Región de Murcia, siendo ésta una de las regiones españolas con mayor proporción de población extranjera (alcanzando en 2011 sus cifras más elevadas, constituyendo un 16,4% de la población total) (INE, 2012). La realidad murciana muestra la coexistencia de distintas culturas y sus diferentes lenguas, religiones, costumbres y valores, siendo un reto para el Estado el gobierno de la diversidad dentro del régimen liberal avanzado (Estupinán, 2014). En este sentido es necesario destacar el papel de la mujer en estos procesos, al ser el pilar fundamental de los sistemas familiar y económico en los países de origen y acogida, así como el principal objeto de las estrategias de objetivación, normalización y explotación en mundo contemporáneo (Cárdenas, Monreal & Pérez, 2008; Herrera, 2011).

Desde hace años se viene hablando de una tendencia creciente de la feminización del fenómeno migratorio, lo cual se traduce en términos de atención a la que se enfrenta la sociedad receptora. Si bien es cierto que las mujeres han aumentado su visibilidad en los diferentes espacios de la vida cotidiana, no han logrado en la misma medida aumentar su reconocimiento social, de manera que las violencias estructurales y las diferencias entre ambos sexos están también presentes en la inmigración (Parella, 2007; Pedone, 2008). Así, podemos afirmar que género, inmigración y pertenencia a otras minorías étnicas son variables significativas presentes en los procesos de exclusión y discriminación social (Fundeso, 2008).

Es evidente que el fenómeno migratorio da lugar a desajustes que no se preveían en el sistema sanitario nacional y regional, como saturación en la asistencia, escasez de personal sanitario, dificultades en el entendimiento y *burnout* de los trabajadores de la salud, entre otros (Comelles & Bernal, 2007; Rico, 2009; Cortés y González, 2014). Uno de estos *desajustes* producidos por el gran aumento poblacional en poco tiempo y la llegada de un gran porcentaje de mujeres en edad fértil

(Oliva & Pérez, 2009), se refiere precisamente a los asuntos relativos a la salud reproductiva de las mujeres inmigrantes. El sistema sanitario debe garantizar la atención a la salud reproductiva y la preparación de los profesionales de la salud ante estas situaciones. Una de las medidas estatales de regulación de esta salud reproductiva de las mujeres es la creación de la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo, la cual en su preámbulo deja ver la relevancia de este aspecto de la salud: *"el desarrollo de la sexualidad y la capacidad de procreación están directamente vinculados a la dignidad de la persona y al libre desarrollo de la personalidad y son objeto de protección a través de distintos derechos fundamentales"* (España, 2010). Al hilo de esto podemos hablar de que el dispositivo Interrupción Voluntaria del Embarazo (en adelante IVE) aparece para proteger determinados aspectos de la salud sexual y reproductiva de la mujer aunque, a la misma vez se convierte, por un lado, en un instrumento de control, en tanto que administración estatal de la vida y la muerte (Foucault, 2007) y, por otro lado, en un elemento de controversia y conflicto de intereses, por las implicaciones ético/políticas donde se genera un campo discursivo de posiciones excluyentes, que no aceptan a las otras[18]. Todo ello hace que resulte de especial interés centrar el estudio en la articulación entre prácticas de salud, género y cultura y analizar los procesos de atención sanitaria a la salud sexual y reproductiva y a la IVE de las mujeres inmigrantes y cómo los profesionales sociosanitarios construyen este *hecho social.*

Para encuadrar esta propuesta teórica partiremos de la idea de que la IVE es un dispositivo estatal de regulación sexual-reproductiva, que se enmarca dentro del entramado de relaciones de saber-poder que se han construido en la historia de la modernidad. Nos referimos a las relaciones entre economía-Estado-población- medicina y demografía (Foucault, 2007). Esta cuestión nos remite a la idea foucaultiana de *biopoder,* referida a formas de poder que se ejercen de manera *positiva* sobre la vida, *"que procura administrarla, aumentarla, multiplicarla, ejercer sobre ella controles precisos y regulaciones generales*" y en el que juega un papel fundamental la emergencia de la institución estatal (Foucault, 2002)**.** Dentro de la noción de *biopoder*, habrían de distinguirse dos dimensiones que nos aproximarán a la comprensión del objeto del presente estudio: por un lado, una biopolítica de poblaciones, asentada en intervenciones y controles reguladores sobre los procesos biológicos de lo que las incipientes ciencias estadística, demográfica van a encargarse de constituir como población. Las biopolíticas, entonces, se refieren a cómo cada territorio en cada época diferente

[18] A modo de ejemplo, a nivel regional, el diario la Verdad publica tras la aprobación de la LO 2/2010 que el gobierno regional se declara explícitamente en contra de la ordenanza (Mollejo y Negre, 2010).

pone en juego ese biopoder y lo convierte en realidad (Rabinow & Rose, 2006; Foucault, 2007). Como ejemplo del monopolio de la vida, es importante hablar de la medicina en tanto que elemento que juega un papel principal en el desenvolvimiento de las sociedades modernas, como ciencia centrada en el interés por la salud de las poblaciones y en la gestión de ese monopolio de la vida (asumido por ésta y cedido por el Estado). En este sentido, la constitución del modelo biomédico es clave desde la perspectiva del interés por la vida y por el dominio sobre ésta. La implantación hegemónica de este modelo fue haciendo a la medicina más dependiente de parámetros biológicos y más centrada en la curación-cuidado que en la prevención, reforzando así los procesos de medicalización (Menéndez, 1988).

Por otro lado, las tecnologías o dispositivos de regulación de la natalidad. La IVE y la problemática de su uso desde la perspectiva del sistema sanitario, pueden ser mejor explicadas a partir de las modificaciones que Foucault establece en su concepto de poder, lo que trae consigo la introducción del concepto de *gobierno y gubernamentalidad*. Éste, según De Marinis (1999) vendría a refinar o corregir la idea de poder que éste había tenido hasta entonces, basado en la metáfora de la guerra y en técnicas disciplinarias, basándose ahora en nuevas relaciones entre poder y libertad. Esta nueva conceptualización se centra en el propósito de guiar a los sujetos libres y capaces de decidir por sí mismos. A través de éste, el poder se ejerce sobre los que tienen capacidad de decidir, siendo el objetivo último influir en lo que elijan los individuos "libres". *La gubernamentalidad* se caracterizaría entonces por el desarrollo de aparatos de poder-saber, cuya finalidad reside en mejorar –ejerciendo el control- el destino de las poblaciones, la duración de su vida, su salud y su actividad en general (Grinberg, 1997).

Para poder entender nuestro objeto de estudio desde este marco de referencia, en la explicación del concepto de gubernamentalidad hay que destacar sus tres dimensiones, para lo cual seguiremos la propuesta de Rose y Miller (tomado de De Marinis, 1999):

- Racionalidades políticas: Rose y Miller se refieren a ellas como campos discursivos de configuración cambiante en los que se produce una conceptualización del ejercicio del poder. Se refieren a modos de concordancia entre reglas, formas de pensar, procedimientos técnicos que permiten pensar algo como un problema y generar alternativas prácticas de resolución del mismo.
- Tecnologías de gobierno: referidas a cuestiones prácticas orientadas a resolver problemas de los sujetos que intervienen en las relaciones de poder. Se trata de mecanismos prácticos a través de los cuales las autoridades buscan ejercer la práctica del gobierno, tales como técnicas de contaje,

procedimientos de examen y evaluación, informes y auditorias, entre otros. Éstas sirven además para producir sujetos sociales duales: normal-patológico, enfermo-sano, "loco-cuerdo".

- Formas de subjetivación: procesos de asunción de los elementos anteriores por parte de los individuos, es decir, el modo en cómo los individuos "juegan" al juego de la problematización moral, pero a la misma vez lo hacen suyo, estableciéndose como sujeto de su acción moral.

El uso de la IVE en mujeres inmigrantes se enmarca dentro de esta propuesta por ser una tecnología humana, un ensamblaje de tecnologías-racionalidades y subjetividades, que tiene componentes del liberalismo clásico, del Welfare State (más concretamente en la situación española, del Estado providencia franquista) y del intento socio-demócrata de los años 80, pero también del liberalismo avanzado, en tanto que etapas que no se suceden, sino que permanecen y se solapan en determinados momentos y para gestionar determinadas situaciones, conviviendo *realidades* como:

- La liberación de la mujer en los años 60, con los procesos de individualización comentados anteriormente (Beck & Giddens, 1997).
- Campañas de información y prevención de corte pastoral y tecnologías de control de la natalidad (anticonceptivos, píldora del día después, entre otras).
- Individualización pero a la misma vez responsabilización de sí mismo, característica definitoria de la racionalidad liberal avanzada (Rose, 1997).

Objetivo

A partir de esta propuesta teórica el interés de este estudio ha sido aproximarnos a la construcción del fenómeno, a la visión que los profesionales sociosanitarios tienen acerca del uso de tecnologías de regulación de la reproducción (y más concretamente acerca de las situaciones de IVE) por parte de mujeres migrantes, en el marco de la introducción de la racionalidad liberal avanzada en el ámbito de la salud. Por ello el objetivo de esta investigación se centró en analizar la construcción del *hecho social* de las interrupciones voluntarias del embarazo llevadas a cabo por las mujeres inmigrantes desde la perspectiva de los profesionales sociosanitarios de Murcia que participan en este proceso.

Metodología

Teniendo en cuenta el objetivo de la investigación se empleó una metodología cualitativa, utilizando como estrategia de estudio el análisis del discurso. Se pretendía con ésta llegar a la comprensión del fenómeno desde *dentro*, recogiendo los discursos de los actores, dentro de su

marco de referencia, a partir de cómo es vivido y conceptualizado por sus protagonistas (Taylor y Bogdan, 1987).

La técnica principal empleada para la recogida de datos fue la entrevista semiestructurada, donde, siguiendo la propuesta de Valles (1993), las preguntas estaban definidas previamente permitiendo realizar cuestiones que definieran el tema a investigar, siempre con un margen amplio de libertad para profundizar en alguna idea que puede ser relevante.

Este estudio se llevó a cabo en la ciudad de Murcia durante el año 2013, en diversos centros sanitarios, concretamente en las siguientes áreas y zonas básicas de salud: Área de Salud I (Murcia/Oeste): Zona Básica de Salud 10: Murcia/San Andrés y Área de Salud VII (Murcia/Este): Zona Básica de Salud 17: Murcia/Barrio del Carmen.

La muestra se seleccionó de manera intencional, incluyendo a profesionales de la salud que participaran en el itinerario IVE. Así, la muestra quedó configurada por cinco sujetos: un médico de familia, un médico, especialista en ginecología, un profesional de enfermería comunitaria, un enfermero, especialista en obstetricia y un profesional del trabajo social. Para garantizar la protección de sus derechos personales se utilizaron códigos que evitaran identificar la identidad de los participantes. Las grabaciones de las entrevistas se realizaron bajo el consentimiento de los informantes y antes de comenzar las entrevistas, se explicó que éstas iban a ser grabadas, incidiendo en la confidencialidad de los datos.

Tras la codificación, emergieron 4 categorías de análisis, referidas al posicionamiento de los informantes ante el fenómeno migratorio, la población atendida, el contexto del embarazo y la decisión de hacer IVE.

Resultados y discusión

En este apartado intentaremos visibilizar algunas de las cuestiones más significativas extraídas del discurso de los informantes. Con relación a la primera categoría, la idea que emana es que la inmigración es, de por sí, un tema polémico en el cual no existen posiciones intermedias, quedando divididas en las posturas a favor o en contra. En estas dos posiciones, en líneas generales, se puede ver como las posturas en contra parecen apoyarse en ideas preconcebidas que circulan *a pie de calle*, donde se refleja cierta reticencia con respecto a la población migrante y se deja entrever la idea generalizada de que "vienen a aprovecharse y a consumir nuestros recursos", especialmente con determinadas nacionalidades. Además de esta dualidad, los informantes refieren varias cuestiones comunes, independientemente de su posición respecto al fenómeno migratorio. La

primera cuestión se refiere a una tendencia de naturalización de los procesos migratorios de carácter económico, característica que deja entrever el auge de las lógicas postsociales en el ámbito sanitario (Rose, 1997; Walton-Roberts, 2008). La segunda cuestión que se pone de manifiesto es que este discurso se apoya en argumentos simplistas, que esencializando las culturas de los migrantes, positiva o negativamente, esconden, en cierto sentido, los mecanismos reales de producción de la diferencia, donde muchos de estos estereotipos, aparecen formando parte del juego cotidiano del profesional. Veámoslo reflejado en las palabras de uno de los informantes:

> *E2: "Yo en principio, supongo que viene la gente para mejorar sus condiciones económicas y lo veo bien, y utilizan nuestros servicios, pues también lo veo normal, tienen sus derechos. Y sí que he de decir que empecé a volverme un pelín racista en algún momento, sobre todo con las mujeres ecuatorianas, porque se aprovechan un poco de los servicios".*

Con relación a los dispositivos de salud, la idea predominante es la sobrecarga del trabajo, que se pone de manifiesto a través de diferentes argumentos, donde se distinguen aspectos de la racionalidad liberal avanzada (Rose, 1997), tal y como señalábamos en apartados anteriores: sobresfuerzo de los profesionales para adaptarse a la nueva situación, con correspondientes cambios en la praxis; falta de tiempo; deficiencias en la formación en materia de diversidad cultural; escasez de personal, que se traduce en una diversificación de sus tareas más allá de sus ocupaciones reales, adquiriendo roles de profesionales de los social y/o psicológico, abogando desde la institución por una responsabilización para cubrir los déficits del sistema y flexibilidad en las intervenciones y gran margen para la toma de decisiones. Esto se pone de manifiesto en las voces de los informantes:

> *E4: "Yo creo que no se ha organizado nada el tema sanitario porque al final, ¿qué es lo que nos pasa a los profesionales? Que estamos cansados. Cuando viene una persona inmigrante a mi despacho requiere una atención muy grande, muchísimo tiempo y eso yo lo estoy pudiendo de momento sostener, pero si fuera más no sé qué sería de nosotros".*

Sobre el perfil de la mujer atendida es interesante destacar el discurso estereotipado sobre determinados "rasgos" de las mujeres inmigrantes que realizan IVE, fundamentalmente reflejado en dos argumentos: por un lado, la IVE se relaciona directamente, en muchos casos, con marginalidad, dejando entrever que este dispositivo es usado por "grupos conflictivos", remitiendo esto al auge de las lógicas liberales avanzadas en el ámbito sanitario, señalando así a los grupos sobre los que hay que vigilar potencialmente, coincidiendo así con la propuesta de Ávila y Malo (2009). Por otro lado, las mujeres "latinas" quedan asociadas a la idea de promiscuas y mentirosas, que lleva a pensar en

la detección de estos grupos peligrosos. No se trata tanto de intentar resolver el problema como de localizarlo:

> *E3: "Las sudamericanas, me hace mucha gracia, porque sabes cuándo te están metiendo una milonga (...), muchas veces te cuentan la película de que se han dejado a la pareja en el otro país, y que aquí tienen otra pareja (...)".*

Coincidiendo con Parella (2007), todo esto parece reflejar una enorme presencia de la vulnerabilidad estructural en la situación de estas mujeres migrantes: género y pertenencia a otras minorías étnicas, condiciones de vida, entre otros.

En general puede decirse que se aprecia la percepción por parte de los profesionales de las duras condiciones de vida de las mujeres migrantes. Pero también, de manera generalizada, la posición de vulnerabilidad y exclusión de las mujeres migrantes queda en cierta forma minimizada, invisibilizada dentro del discurso de la libertad y la responsabilidad (Estupiñán, 2014). Ante estas situaciones, sólo algunos profesionales optan por hacer un seguimiento más exhaustivo, ampliando así sus obligaciones, más allá de su campo habitual de conocimiento, adquiriendo en ocasiones cierto perfil paternalista e intentando reconducir, de algún modo, a las mujeres que acuden al servicio. Todo depende, en última instancia, del nivel de compromiso y responsabilización del profesional y de su grado de implicación, lo cual lleva a pensar que los márgenes de actuación de los sanitarios son confusos:

> *E1: "Hubo una racha que teníamos muchos (embarazos) y además en la misma mujer y que acababan en IVE. Entonces, de alguna manera, lo que haces con estas mujeres es intentar ver qué pasa, cómo viven, con quién viven, si no desean embarazo pueden usar algún método".*

En el caso de la IVE algunos profesionales minimizan las violencias sociales mencionadas y consideran que, en ocasiones, esta cuestión se convierte en un mero trámite:

> *E2: "¿Sabes lo que pasa?, ves alguna mujer que viene afectada pero la mayoría vienen, «pues ya está, vamos a hacer esto», no se les ve afectadas. Entonces piensas que les da igual. Muchas veces te da un poco de rabia, vienen cantando o riéndose".*

Tal y como se ha puesto de manifiesto con anterioridad, el papel que juega decisión de la mujer migrante de llevar a cabo una IVE en el posicionamiento de los profesionales es clara muestra del auge de las lógicas del liberalismo avanzado, llevada a cabo a través de discursos y prácticas destinadas a promover procesos de responsabilización de los individuos, sin tener en cuenta la situación social de la mujer (Rose, 2007). Además de manera general, de los juicios de los

profesionales entrevistados sobre el de la decisión de las migrantes de solicitar un IVE, dejan clara la posición de subalternidad de estas mujeres con relación a la sociedad de acogida, sean los juicios de estos más o menos favorables hacia ellas y/o hacia la decisión en sí, coincidiendo con las propuestas de Llácer, Morales, Castillo, Mazarrasa & Martínez (2011) y Reed & Saukko (2011). Pruebas de ello son el escaso peso que tiene la voz de estas mujeres fuera de decidir si o no y la frialdad con la que algunos sanitarios se refieren a estas cuestiones:

> *E5: "Mi obligación es hacerle esa eco y ya con ese papel que haga lo que quiera".*
> *E2: "Normalmente no suelen contar por qué suelen hacer la IVE. Sí, es que ya te digo ellas vienen entregan el papel del médico de cabecera se le hace la eco, si te quieres enterar de algo le preguntas y si no le preguntas, tampoco te cuentan nada. Un mero trámite que tienen que pasar. Un poco frío el contacto, en estos temas, sí".*

Desde la percepción de los profesionales, la IVE y lo que ésta conlleva (conocimiento exhaustivo del circuito, de las características del dispositivo o de la legislación que lo regula) parecen estar en "terreno de nadie", donde todo el mundo opina y nadie percibe que interviene de una manera real en el asunto, quedando desamparados y adquiriendo un rol de "mediadores" entre el sistema sanitario y la población atendida, coincidiendo así con los postulados de Irigoyen (2011):

> *E5: "Estamos en medio de todo, y los que recibimos por un lado y por otro somos nosotros (...) Nos vemos desamparados, porque yo no tengo la culpa de que haya una sobrecarga de trabajo porque faltan sanitarios, y que yo salga a la puerta, que me peguen o que me insulten cuando estoy trabajando".*

Este "desamparo" refleja como la administración, intenta "contentar" a todos, profesionales y población atendida para posteriormente desentenderse, dejando el amplio margen de acción y decisión que se ha comentado.

Al igual que sucedía con el tema de la migración, la cuestión del IVE es también un asunto de posiciones divididas, lo cual es visible en el modo en que los profesionales "construyen" su esquema al respecto. Pese a la complejidad de las situaciones que se dan tras esa decisión, la visión de los profesionales tiende a proyectar estos dos esquemas de la siguiente manera:

- La mujer migrante quiere tener a su hijo pero no puede por su peculiar situación (personal, económica, entre otras). En esta línea las profesionales muestran más preocupación por la mujer en cuestión, optando por hacer un mayor seguimiento y por ampliar sus obligaciones como profesional (muchas veces, por una cuestión de comprensión como mujer) (Orbegozo, 2009). Desde esta

perspectiva se asume cierta desventaja o atraso por parte de las mujeres, optando por desempeñar con ellas un rol protector y tutelar:

> *E1: "Es que ya la situación de inmigración es un estado de fragilidad (...). Yo intento hablarlo un poquito, cómo se encuentran después de una IVE, si están tranquilas, si desearían decir algo sobre lo que ha pasado (...), es tan gordo, es muy difícil".*

- La mujer migrante es irresponsable, promiscua y/o mentirosa, no parece sufrir por su decisión ni por el proceso, reflejando una insensibilidad clara, que recorta el contexto de la decisión y le resta casi toda su complejidad a la situación:

> *E5: "No vienen afectadas (...). Incluso cuando están ahí y le haces la eco. Ni han mirado la pantalla, ni les sale una lagrimilla no sé, como que es un mero trámite y ya está".*

La mayor parte de los profesionales responden con cierto rechazo a las implicaciones inherentes a la transformación del sujeto profesional sanitario, a la emergencia de nuevas responsabilidades y desempeños que suponen implicación personal, responsabilización por parte del profesional. Frente al discurso de *soy un mediador* aparecen también, a menudo, del lado de los posicionados como pro-migración, las ideas de*: "hasta ahí no quiero meterme"* o "*yo también tengo que protegerme"* Desde las dos posiciones, los juicios morales que emiten sobre las mujeres migrantes y su decisión, por más que éstas estén apoyadas en una vía legal, están salvaguardados por un marco de jurisdicción institucionalizado, que los convierten en casi inapelables, pues bajo ninguna circunstancia dicho juicio puede ser contestado por las mujeres migrantes de ningún modo (autoridad de los sanitarios). A su vez las practicas, normas y dispositivos sanitarios les permiten construir posiciones bastante ambiguas y contradictorias que tampoco pueden ser interpeladas. Es el caso de la objeción de conciencia y sus límites, donde aparece la cuestión de la doble moral, perceptible en la coexistencia de lo público y privado:

> *E1: "En este circuito, aquí en la región, las clínicas son concertadas, porque en el sistema público no hay ningún profesional que quiera hacer la interrupción, todos objetan. En el privado, en estas clínicas concertadas no sucede eso, curioso. Seguramente profesionales que trabajan esas clínicas también trabajan en el sistema público. Eso me parece muy grave"*

Conclusiones

Tras el análisis de los datos podemos observar una clara superposición de tecnologías y racionalidades regulatorias de gubernamentalidades distintas, que no encajan: vemos como

conviven IVE con planificación familiar y anticonceptivos; libertad y responsabilización de la mujer; más poder y autonomía para los profesionales de la salud, pero a la misma vez nuevos problemas y más responsabilidades. Se pone de manifiesto que no existe una relación homológica entre las racionalidades de la institución sanitaria y las subjetividades profesionales, distinguiéndose una gran distancia entre ambas. Este enfoque servirá para ver las paradojas y los costes en los individuos de los cambios en las subjetividades profesionales, el dispositivo de la sexualidad, los nuevos límites entre economía y asistencia estatal y cómo estos nuevos problemas afectan a los grupos más vulnerables, entre los cuales destacan los inmigrantes y también los cambios en la institución sanitaria y su racionalidad en cuanto a cómo afecta a la subjetividades profesionales.

Observamos a lo largo del desarrollo de este trabajo la clara influencia de las lógicas postsociales en el ámbito sanitario, poniéndose de manifiesto a través de la externalización del sector público (con gran presencia del sector privado), los cambios en los perfiles profesionales, donde el profesional de la salud se convierte en un mediador de cara al «cliente», con una función más encaminada a responsabilizar a la mujer y, sin duda, una clara inclusión diferencial a partir de la naturalización de los procesos migratorios. La neoliberalización de lo sanitario supone una asunción de la organización de este sistema según un modelo de empresa, en términos de eficiencia y eficacia. Así, en la práctica se impone el interés por la eficiencia, reduciendo la valoración de los efectos a la cuantificación de las atenciones realizadas, restando importancia a la incidencia real de los recursos. Pensemos, ¿cuántas noticias hemos oído acerca de cómo se ha atendido a estas mujeres, qué necesidades reales tenían y a cuáles se les ha dado respuesta?

Los discursos de los profesionales entrevistados comparten espacios comunes, referidos a una tendencia de naturalización de los procesos migratorios y argumentos simplistas que esencializando la cultura de los migrantes, esconden los mecanismos reales de la producción de la diferencia, donde muchos de los estereotipos que surgen hacia estos grupos, aparecen formando parte del juego cotidiano del profesional.

Ante las situaciones estudiadas, sólo algunos profesionales optan por hacer un seguimiento más exhaustivo, ampliando así sus obligaciones, más allá de su campo habitual de conocimiento, intentando reconducir, de algún modo, a las mujeres que acuden al servicio. Todo depende, en última instancia del nivel de compromiso y responsabilización del profesional y de su grado de implicación, lo cual lleva a pensar que los márgenes de actuación de los sanitarios son confusos, configurándose así un gran margen de decisión para interesarse más o menos por la situación de la mujer. Al final, parece quedar todo reducido a una cuestión personal.

Bibliografía

Ávila, D., & Malo, M. (2009). *Manos Invisibles. De la lógica neoliberal en lo social.* Disponible en: http://manosinvisibles.net/2009/05/manos-invisibles-de-la-logica-neoliberal-en-lo-social/

Beck, U., & Giddens, A. (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno.* Barcelona: Anthopos.

Cárdenas, R., Monreal, C., & Pérez, I. (2008). La inmigración femenina en España. *Revista de humanidades, 15*, 115-138.

Comelles, J., & Bernal, M. (2007). El hecho migratorio y la vulnerabilidad del sistema sanitario en España. *Humanitas. Humanidades médicas, 13*, 11-25.

Cortés, I., & González, B. (2014). Crisis económico-financiera y salud en España. Evidencia y perspectivas. Informe SESPAS 2014. *Gaceta Sanitaria, 28*(1), 1-6.

De Marinis, P. (1999). Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). En R. Ramos, & F. García, *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea* (págs. 73-104). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

España. Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. Boletín Oficial del Estado, BOE, 4 de marzo de 2010, núm 55, pp. 21001-21014.

Estupiñán, M. (2014). La gestión internacional de las migraciones como una racionalidad política. *Migraciones internacionales, 7*(3), 249-259.

Estupiñán, M. (2014). Migration management: a propósito del gobierno de las migraciones a escala global. *Sociológica, 29*(81), 263-281.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso del Collège de France (1978-1979).* México DF: FCE.

Foucault, M. (2002). *La voluntad de saber. Historia de la sexualidad*. México DF: Siglo XXI.

Fundeso, E. (2008). *La feminización de la migración. Mitos y realidades.* Disponible en. http://www.fundeso.org/programas/es/fundesoeuskadi/62/56/

Grinberg, S. (1997). Gubernamentalidad: estudios y perspectivas. *Revista argentina de sociología, 5*(8), 95-110.

Herrera, G. (2011). Cuidados globalizados y desigualdad social. Reflexiones sobre la feminización de la migración andina. *Nueva Sociedad, 1*(233), 87-97.

Instituto Nacional de Estadística. (2012). *Notas de prensa INE. Estadística de migraciones 2012.* Disponible en: http://www.ine.es/prensa/np788.pdf

Irigoyen, J. (2011). La reestructuración de la profesión médica. *Política y Sociedad, 48*(2), 277-293.

Llácer, A., Morales, C., Castillo, S., Mazarrasa, L., & Martínez, M. (2006). EL aborto en las mujeres inmigrantes. Una perspectiva desde los profesionales sociosanitarios que atienden la demanda en Madrid. *Index de Enfermería, 15*(55), 13-17.

Menéndez, E. (1988). Modelo Médico Hegemónico y Atención Primaria. *II Jornadas de Atención Primaria de Salud*, (pp. 451-464). Buenos Aires.

Mollejo, J., & Negre, A. (2010). *La Verdad de Murcia.* Disponible en: http://www.laverdad.es/murcia/v/20100706/region/murcia-aplicara-nueva-aborto-20100706.html

Oliva, J., & Pérez, G. (2009). Inmigración y salud. *Gaceta Sanitaria, 23*(1), 1-3.

Orbegozo, I. (2009). La mujer inmigrante desde la victimología. *Eguzkilore*(23), 45-57.

Parella, S. (2007). Los vínculos afectivos y de cuidado en las familias transnacionales. migrantes ecuatorianos y peruanos en España. *Migraciones Internacionales,* 4(2), 151-188.

Pedone, C. (2008). "Varones aventureros" VS. "madres que abandonan": reconstrucción de las relaciones familiares a partir de la migración ecuatoriana. *Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana, 1*(30), 45-64.

Rabinow, P., & Rose, N. (2006). Biopower today. *BioSocieties, 1*, 195-217.

Reed, L., & Saukko, P. (2011). *Governing the female body: gender, health and networks of power.* State University of New York: Sunny press.

Rico, J. (2009). *El inmigrante enfermo. Apuntes y reflexiones desde un trabajo antropológico.* Murcia: Isabor.

Rose, N. (1997). El gobierno en las democracias liberales "avanzadas": del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago, 29*, 25-40.

Rose, N. (2007). *The politics of lifeltself. Biomedicine, power and subjetivity in the twenty first century.* Princeton: Princeton University Press.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona : Paidós.

Valles, M. (1993). *Cuadernos metodológicos. Entrevistas cualitativas.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Walton-Roberts, M. (2008). Weak ties, immigrant women and neoliberal states: Moving. *Geoforum*(39), 499-510.

CAPÍTULO 89

INTERRUPCIÓN VOLUNTARIA DEL EMBARAZO EN MUJERES INMIGRANTES

Nuria Rodríguez Ruiz

FEA de Ginecología y Obstetricia del Hospital de Poniente. El Ejido (Almería)

Introducción

El hecho migratorio ha constituido un fenómeno constante en la humanidad, que ha determinado el desarrollo de países y continentes. España es hoy día uno de los destinos favoritos por los inmigrantes, aumentando en los últimos años.

Con el aumento de la llegada de mujeres inmigrantes a nuestro país se ha producido un aumento de las interrupciones voluntarias del embarazo (IVE). Su incidencia se relaciona con la tasa de embarazo no deseado y con el funcionamiento de los servicios de contracepción y la efectividad de su uso. Este hecho plantea una cuestión: ¿en qué medida el sistema sanitario está cambiando en función de la realidad sociocultural que estamos viviendo actualmente?

En España, en el año 2010 entró en vigor la nueva ley del aborto, denominada "ley sobre salud sexual, reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo"; con última modificación en septiembre 2015. Ésta considera, en un primer apartado, la prevención y asistencia en los servicios públicos con unidades de contracepción, la atención al embarazo y la orientación familiar en el postparto. Así mismo, introduce la necesidad de formación en materia sexual y reproductiva a toda la sociedad, en especial, a los jóvenes e inmigrantes. En un segundo apartado especifica los requisitos necesarios para llevar a cabo una IVE: la interrupción se llevará a cabo libremente hasta la semana 14, con la posibilidad de interrumpir hasta la semana 22 si se detectan anomalías graves e incompatibles con la vida fetal.

La mayoría de las IVE son resultado de una gestación no deseada, pero las razones por las que la mujer toma la decisión de abortar son complejas y muy relacionadas con sus creencias y con la libre decisión sobre el control de su propia vida.

La mujer inmigrante se encuentra en una situación de especial vulnerabilidad por el fenómeno migratorio y las diferencias de género, con una proporción de IVE más alta que la población española.

Con este trabajo se abordarán temas como la salud reproductiva, la anticoncepción y la IVE en la población inmigrante que reside en España.

Objetivos

Determinar cuáles son los factores determinantes de la interrupción de la gestación en la población inmigrante y qué acceso tiene esta última a los sistemas de planificación familiar pre y post-parto.

Material y métodos

Para la realización de este estudio se ha llevado a cabo una búsqueda sistemática en las siguientes bases de datos: Pubmed-Medline, Scielo, Trip Database; de artículos publicados en los últimos diez años.

Los descriptores utilizados, en inglés y español, fueron: "aborto", "inmigración", "planificación familiar" y "salud sexual".

Resultados

España es uno de los países con las tasas más bajas de IVE de Europa, ocupando el quinto lugar tras Inglaterra, Francia, Rumanía e Italia. La tasa de abortos es superior al 12 por mil y está en aumento desde al año 2006, aunque según informes oficiales, en los dos últimos años ha habido un discreto descenso. Actualmente se hacen aproximadamente 317 abortos diarios, en un tercio de los casos, son mujeres que ya han interrumpido con anterioridad.

En el protocolo de notificación de IVE, la variable país de origen no aparece hasta el año 2008, lo cual dificulta la cuantificación del volumen de abortos en la población inmigrante hasta este año. Según determinados estudios, el 40-50% de las IVES actuales en España son en mujeres extranjeras, con una media de edad de 27 años. Este hecho es visible en poblaciones que han experimentado una mayor afluencia de mujeres extranjeras, de aparentemente mayor fecundidad con respecto a las españolas.

El colectivo latinoamericano es el más numeroso en las estadísticas de interrupción de embarazo en España. Su proximidad con la mujer española hace que se integre rápido en nuestro país asimilando ciertos patrones de sexualidad y reproducción autóctonos. El Observatorio de Salud de la Mujer publica un informe sobre la IVE mencionando la intervención en ésta del sector inmigrante más joven. El estudio muestra como algunos embarazos no deseados se asocian, en determinados colectivos como el Latino, a su proceso de integración en la sociedad española. Este proceso puede

suponer acumular los riesgos de la sociedad y cultura de origen a los de la española, sin haber desarrollado todavía habilidades para la gestión responsable y positiva de los riesgos.

El segundo lugar de esta lista lo ocupan las mujeres de Países del Este, ya que la IVE es considerada en sus países de origen como un método anticonceptivo más.

Estas estadísticas revelan que las medidas de planificación familiar son aún deficientes y que no se adaptan totalmente a las necesidades de colectivos vulnerables como son las mujeres inmigrantes.

A pesar de que España cuenta con un Sistema Nacional de Salud de cobertura universal, en determinadas encuestas y estudios llevados a cabo en nuestros país se evidencian cómo el **acceso al uso de anticonceptivos** está limitado en la población inmigrante: la barrera idiomática, la falta de formación, el bajo nivel cultural, la situación de irregularidad, la marginalidad social, la precariedad laboral (incompatibilidad de los horarios de trabajo con los sanitarios) o la falta de recursos económicos y financiación de servicios sanitarios, son los factores determinantes.

En los últimos años, ha aumentado el número de población inmigrante que acude a consulta de planificación familiar, destacando, en primer lugar, el colectivo latinoamericano, probablemente más relacionado con una formación liberal acerca de las relaciones sexuales y un inicio más precoz de las mismas. El segundo lugar lo ocupan las mujeres de Europa del Este, y el tercer lugar las mujeres marroquíes. Para estas últimas, los procedimientos anticonceptivos modernos era un tema tabú hasta hace poco, y de hecho todavía, en algunos de sus países de origen, deben mostrar que están casadas para que se les dispense un anticonceptivo. Sin embargo, en esta población, la media de hijos ha pasado a ser de 7 (año 1970) a 3 (año 2010), debido a un mejor conocimiento y uso de los contraceptivos.

Las mujeres de Asia Central son un colectivo que consulta muy poco sobre anticoncepción, siendo los métodos naturales los preferidos entre ellas. Las mujeres rumanas de etnia gitana suelen rechazar cualquier tipo de anticoncepción, por razones tradicionales.

En el colectivo Subsahariano el índice de fertilidad es elevado. Esto se debe, no sólo al desconocimiento o falta de acceso a los métodos anticonceptivos, sino también al hecho de que cuántos más hijos tenga la mujer, mejor valorada está en su sociedad. En la población española autóctona predominan objetivos vitales más personalizados y una sexualidad joven desvinculada de estos objetivos reproductivos.

Esto es un claro reflejo de que cada grupo étnico tiene una herencia cultural determinada y una serie de actitudes hacia la salud y la enfermedad que determina la **influencia sociocultural** en la planificación familiar.

Factores como: posturas religiosas, miedo a los efectos secundarios de los anticonceptivos, oposición de la pareja, falta de acceso a los mismos o la sexualidad como tema tabú; determinan el aumento de la tasa de gestaciones no deseadas.

Los **tipos de métodos anticonceptivos usados** en la población inmigrante varían según los patrones socioculturales. Las mujeres latinoamericanas suelen conocer y aceptar bien los métodos de larga duración como el DIU. En este colectivo el preservativo es poco utilizado por el rechazo por parte del varón. Esto último es motivo de muchos embarazos no deseados y de enfermedades de transmisión sexual, como la infección por el virus del Papiloma (diez veces más frecuente que en la población española).

En las mujeres marroquíes el anticonceptivo más usado son los métodos naturales y tras ellos, la píldora. En este colectivo también existe cierto rechazo por parte del varón al uso de preservativo.

Las mujeres asiáticas son más partidarias de métodos naturales relacionados con la medicina tradicional China, aunque los DIU están bien aceptados por la larga tradición de uso en sus países de origen.

Las mujeres Subsaharianas utilizan pocos métodos anticonceptivos, y recurren a métodos naturales, la mayoría de las veces, muy poco efectivos.

La píldora anticonceptiva de Urgencia es poco conocida y usada en determinadas grupos, lo cual contribuye notablemente al mantenimiento de una alta tasa de gestaciones no deseadas.

Otro aspecto a destacar es que la **consulta postparto** puede ser muy útil para fomentar la idea de espaciar los embarazos (las gestaciones que se producen antes del año suelen ser no deseadas y tener más riesgos obstétricos) y el acceso de estas mujeres a métodos anticonceptivos seguros, eficaces y de larga duración. No existen datos oficiales sobre la cifra de mujeres que acuden a esta revisión postparto en España, en algunos estudios, llevados a cabo en la comunidad de Madrid, sólo el 35 % de mujeres inmigrantes acude a esta consulta, revelando una alta tasa de absentismo.

En el postparto, la mayoría de las inmigrantes son mujeres en riesgo de embarazo, ya que consideran la lactancia materna como un método anticonceptivo y mantienen relaciones sin protección alguna. El DIU destaca como el método anticonceptivo ideal en estos casos: es de larga duración, reversible y no requiere un control médico estricto. Puesto que las mujeres disponen de él de forma gratuita, es fundamental conseguir que acudan a la consulta para ofrecer su inserción o algún otro método alternativo.

En un estudio publicado en 2011 a cerca de las **características sociodemográficas** de la IVE en Andalucía revela una alta tasa de abortos en la población extranjera. En este, se describen una serie

de características comunes que determinan que una gestación acabe en IVE: el perfil de la mujer con mayor riesgo de abortar en Andalucía podría definirse como "mujer joven, extranjera, con hijos y sin pareja".

Cuánto más joven es la mujer mayor riesgo de IVE, siendo el grupo de 20-24 años el de mayores tasas de aborto. La falta de apoyo o acompañamiento familiar también es muy determinante, pero la variable que más influye en esta decisión es el número de hijos previos (relacionado con los recursos económicos insuficientes).

En determinados colectivos inmigrantes el *modelo de sexualidad* antepone las relaciones estables por lo que el uso de determinados anticonceptivos como el preservativo se asocia a relaciones esporádicas, lo cual disminuye su tasa de uso en gran parte de relaciones sexuales.

En otros existen fuertes ideas sociales acerca del *modelo de familia*, en el que la mujer es el único responsable de los hijos y su figura se basa en la eficacia laboral y social, el ahorro y el cuidado familiar (ej: población asiática que trabaja la mayor parte del día o el colectivo Latinoamericano cuyo objetivo principal es el envío de dinero a sus países de origen). En estos casos, cuando la mujer entiende que su situación fuera de su país de origen no es idónea para tener hijos, aumenta la tasa de IVE.

El personal sanitario y educativo deberá estar dotado de la información suficiente para asegurar el acceso a los métodos de planificación familiar, adaptado en cada caso al tipo de población inmigrante de cada área.

Conclusiones

Existen una serie de factores biológicos, sociales y culturales que determinan la interrupción voluntaria de la gestación, hoy día con una tasa muy elevada en la población inmigrante.

El acceso a los programas de planificación familiar está aún muy limitado en determinados colectivos inmigrantes, más aún en aquellos con grandes influencias culturales acerca de la salud sexual y el uso de anticonceptivos.

En la elección del Método Anticonceptivo es de gran importancia tener en cuenta las preferencias de cada colectivo para aumentar la adherencia al tratamiento y disminuir las tasas de IVE. Será fundamental para ello, una visión transcultural del cuidado en salud reproductiva.

Bibliografía

Alcaraz Quevedo, M., Paredes-Carbonell, J. J., Sancho Mestre, C., López-Sánchez, P., García Moreno, J. L., & Vivas Consuelo, D. (2014). Atención a mujeres inmigrantes en un programa de mediación intercultural en salud.*Revista Española de Salud Pública*, *88*(2), 301-310.

CIMOP, (2006). *Estudio sobre las IVE en jóvenes es España*. Ministerio de Sanidad y Consumo.

Fabre González, E. MIAS (2010). Mujer inmigrante y asistencia sanitaria. Sociedad Española de Ginecología y Obstetricia. Zaragoza: Saatchi & Saatchi Healthcare.

Garcia-Esteve, L., Giménez, A. T., Gurrutxaga, M. L. I., García, P. N., Terrén, C. A., & Gelabert, E. (2014). Maternity, migration, and mental health: comparison between Spanish and Latina immigrant mothers in postpartum depression and health behaviors. In *Perinatal Depression among Spanish-Speaking and Latin American Women* (pp. 15-37). Springer New York

Gea-Sánchez, M., Alconada-Romero, Á., Briones-Vozmediano, E., Pastells, R., Gastaldo, D., & Molina, F. (2016). Undocumented Immigrant Women in Spain: A Scoping Review on Access to and Utilization of Health and Social Services. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 1-11.

Llácer Gil de Ramales, A., Morales Martín, C., Castillo Rodríguez, S., Mazarrasa Alvear, L., & Martínez Blanco, M. L. (2006). El aborto en las mujeres inmigrantes. Una perspectiva desde los profesionales sociosanitarios que atienden la demanda en Madrid. *Index de Enfermería*, *15*(55), 13-17.

Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. Publicado en: BOE núm. 55, de 4 de marzo de 2010, pp. 21001-21014. Disponible en: http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-3514

Martínez-González, M.A., Aguilera-Cortés, E., López del Burgo, C. (2014). Aborto y salud de la mujer.*Gaceta Sanitaria*, *28*(6), 496-497

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014). *Interrupción Voluntaria del Embarazo*. Datos definitivos correspondientes al año 2014 (monografía en Internet). Disponible en:http://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/embarazo/docs/IVE_2014.pdf

Ostrach, B. (2013). "Yo No Sabía..."-Immigrant Women's Use of National Health Systems for Reproductive and Abortion Care. *Journal of Immigrant and Minority Health*, *15*(2), 262-272

Otero-Garcia, L., Goicolea, I., Gea-Sanchez, M., & Sanz-Barbero, B. (2013). Access to and use of sexual and reproductive health services provided by midwives among rural immigrant women in Spain: midwives' perspectives.*Glob Health Action*, *6*, 22645.

Rodriguez-Alvarez, E., Borrell, L. N., González-Rábago, Y., Martín, U., & Lanborena, N. (2016). Induced abortion in a Southern European region: examining inequalities between native and immigrant women. *International journal of public health*, 1-8

Serrano, I., Doval, J. L., Lete, I., Arbat, A., Coll, C., Martínez-Salmeán, J.,..& Dueñas, J. L. (2012). Contraceptive practices of women requesting induced abortion in Spain: a cross-sectional multicentre study. *The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care*, *17*(3), 205-211

Solana Morete, Á., González López, J.R. (2015). Métodos anticonceptivos en las mujeres inmigrantes y el papel de la enfermera: una revisión bibliográfica. *Enfermería Global*, *14*(37), 455-466.

Soriano-Ayala, E., González-Jiménez, A. J., Soriano-Ferrer, M. (2014). Educación para la salud sexual. Del enamoramiento al aborto: Un estudio cualitativo con adolescentes españoles e inmigrantes. *Perfiles educativos*, *36*(144), 105-119

Ostrach, B. (2013). "Yo No Sabía..."-Immigrant Women's Use of National Health Systems for Reproductive and Abortion Care. *Journal of Immigrant and Minority Health*, *15*(2), 262-272

Otero-Garcia, L., Goicolea, I., Gea-Sanchez, M., & Sanz-Barbero, B. (2013). Access to and use of sexual and reproductive health services provided by midwives among rural immigrant women in Spain: midwives' perspectives.*Glob Health Action*, *6*, 22645.

Pérez, A. M., Ayala, E. S., & Carrasco, R. M. (2015). Familias transnacionales de madres migrantes de Marruecos a España y su transmisión de valores culturales. *Methaodos. Revista de ciencias sociales*, *3*(1), 64-77.

Pérez, G., Ruiz-Muñoz, D., Gotsens, M., Cases, M. C., & Rodríguez-Sanz, M. (2013). Social and economic inequalities in induced abortion in Spain as a function of individual and contextual factors. *The European Journal of Public Health*, ckt104

Terraza Núñez, R., Vargas Lorenzo, I., Rodríguez Arjona, D., Lizana Alcazo, T. y Vázquez Navarretea, M.L. (2010). Políticas sanitarias de ámbito estatal y autonómico para la población inmigrante en España. *Gac Sanit*, 24(2), 115.e1-115.e7.

Torras, B. P., del Valle, M. M., Muñoz, A. L., & Palomo, M. C. (2013). Anticoncepción en la mujer inmigrante: influencia de los aspectos socioculturales en la elección del método anticonceptivo. *SEMERGEN-Medicina de Familia*, *39*(8), 440-444.

Wiebe E. (2013). Contraceptive practices and attitudes among immigrant and nonimmigrant women in Canada, 59(10), e451-5.

CAPÍTULO 90

¿CÓMO SE MODIFICA LA SEXUALIDAD EN EMBARAZO Y POSTPARTO? INFLUENCIAS SOCIALES, CULTURALES Y MÉDICAS

Nuria Rodríguez Ruiz

FEA de Ginecología y Obstetricia del Hospital de Poniente. El Ejido (Almería)

Introducción

La conveniencia de la actividad sexual así como de sus consecuencias durante el embarazo ha estado envuelta a lo largo de la historia y de las distintas culturas de controversias y especulaciones. Existe el mito de que las mujeres no sienten deseos sexuales durante el embarazo. Sin embargo, está demostrado que la mayoría de las mujeres siguen experimentando deseos y necesidades sexuales durante la gestación. Cuando la sexualidad de la pareja se enfrenta al proceso de gestación, debe existir un período de adaptación a él. A ello hay que sumarle las diferencias existentes entre diferentes culturas, incluso conviviendo estas en un mismo medio.

Los efectos del embarazo sobre las funciones o sensaciones sexuales no son uniformes: para unos la gestación puede ser un período de mayor conciencia y goce sexual; en cambio otras mujeres no notan cambios o incluso experimentan disminución de sus deseos sexuales (fundamentalmente en el tercer trimestre por la incomodidad por el vientre femenino, apariencia física de la mujer o temor a perjudicar al feto).

Durante una gestación normal se puede mantener la actividad sexual habitual (siempre que no existan contraindicaciones, evidencias de infección genital u otra complicación) sin temor a que se produzca algún daño fetal, pero deberá evitarse cuando exista amenaza de aborto o parto prematuro.

Tanto el embarazo como el puerperio son etapas en las que aparecen conflictos sexuales y de pareja, porque emergen sentimientos y emociones nuevas tras la espera y llegada de un nuevo miembro de la familia, por lo que es muy importante la educación maternal y la preparación psicoemocional de la pareja, la psicoprofilaxis y la atención postparto.

Objetivos

El principal objetivo de este estudio es determinar la conducta sexual durante el embarazo y postparto y los factores médicos y socioculturales que influyen en la misma. Además se intentará

responder a los siguientes interrogantes: ¿deben abandonarse las relaciones sexuales durante la gestación? ¿Cómo de profundas son las modificaciones sexuales en el postparto y de qué dependen? ¿Cómo influyen las aspectos socioculturales y étnicos en estas relaciones?.

Metodología

Para la realización de este estudio se ha llevado a cabo una búsqueda sistemática en las siguientes bases de datos: Pubmed-Medline, Scielo, Trip Database; de artículos publicados en los últimos diez años; y en libros y guías de práctica clínica avalados por la SEGO (Sociedad Española de Ginecología y Obstetricia) y la FESS (Federación Española de Sociedades de Sexología) editados desde el año 1980 hasta la actualidad. Los descriptores utilizados fueron: "sexualidad", "embarazo", "puerperio" y "salud sexual".

Resultados

Son muchos los factores, a parte de los biológicos propios de la gestación, que se ponen en juego, para determinar los tipos de conducta sexual durante el embarazo. La conducta de la mujer ante la maternidad, la calidad o ausencia de la pareja, el nivel cultural y sus expectativas, así como otras condiciones individuales que ejercen una considerable presión.

Cuando la mujer queda embarazada, su cuerpo inicia una serie de cambios fisiológicos que influyen en la respuesta sexual. Masters y Jonhson, establece tres diferencias importantes en la respuesta sexual en gestantes con respecto al resto de mujeres: gran vascularización de órganos pélvicos, claro aumento de lubricación vaginal, y fase de resolución en la que no se produce el mismo goce o alivio ya que se mantiene un alto nivel de congestión pélvica.

Durante el **primer trimestre del embarazo** se observa una marcada variación de en los modelos de conducta y capacidad de respuesta sexual; con una marcada disminución de interés sexual en un alto porcentaje de pacientes.

Desde el punto de vista **fisiológico**, el aumento de los niveles de estrógenos, progesterona y prolactina se relaciona con la vasocongestión mamaria que puede hacer dolorosa la estimulación. Además las mujeres que sufren náuseas y vómitos durante este período experimentan una reducción de la actividad sexual. Por el contrario, el aumento de flujo sanguíneo vaginal favorece la lubricación, lo que puede favorecer las relaciones en el resto de pacientes que mantienen su actividad sexual.

En los estudio de Masters y Jonhson, se comprobó que en el primer trimestre, el 76% de las mujeres que estaban en su primera gestación manifestaban una disminución del deseo sexual, en las cuales un 60 % de ellas manifestaban el miedo al posible daño al embrión. Sin embargo, en multíparas, no se encontraron estas diferencias. Tan sólo un 5% de la población estudiada manifestaron mejor respuesta sexual en este trimestre.

Estudios como los de Parrilla y colaboradores, con una muestra de 1462 gestantes, evidencian un descenso importante en la frecuencia coital, siendo el parámetro que menos cambia la capacidad para alcanzar el orgasmo. En los estudio de López Olmos no se evidencian cambios relevantes en el embarazo, observando de un 10 % de las mujeres no tenían relaciones por indicaciones médicas. Este último aspecto también es señalado en los estudios de Castelo-Branco.

En el **segundo trimestre**, Master y Jonhson describen que el 80% de las gestantes sienten renovada su sexualidad, en función tanto del deseo como de la respuesta física. Se han descrito orgasmos en mujeres previamente anorgásmicas durante la gestación, y esto viene dado porque los genitales sufren cambios anatómicos que favorecen las relaciones (el pene es comprimido más estrechamente de lo habitual y las contracciones rítmicas de la plataforma orgásmica son más pronunciadas).

En estas pacientes existe un mayor bienestar ya que han desaparecido las molestias físicas del primer trimestre y la pareja se ha adaptado al embarazo, desapareciendo muchos de los temores.

En el **tercer trimestre** se produce una considerable reducción de la actividad sexual provocada fundamentalmente por el aumento de la fatigabilidad y la disminución de la líbido. Además influye la pérdida de interés sexual masculino por la apariencia física de la mujer y la incomodidad para mantener relaciones (se ven limitadas muchas posturas sexuales). Además, influyen bastante la presencia de vulvovaginitis e infección de vías urinarias, el dolor de espalda, encajamiento de la cabeza fetal en la pelvis, incontinencia urinaria de esfuerzo, hemorroides o la presencia de varices vulvares.

Las contracciones vaginales se describen más débiles y puede haber espasmos tónicos de la musculatura que influyan en la respuesta orgásmica. Además hay que considerar el cierto grado de dispareunia (dolor a la penetración) secundaria a una disminución de lubricación vaginal.

Los estudios demuestran que en este trimestre es mucho más importante el contacto corporal, no coital. Este aspecto es descrito por muchos autores como fundamental para expresar relaciones íntimas que refuerzan la salud sexual de la pareja.

En esta etapa influyen mucho los factores psicológicos relacionados con la ansiedad frente al parto y la maternidad, así como preocupaciones específicas sobre la imagen corporal y la falta de autoestima.

Actualmente hay autores que postulan como **causa del parto prematuro** el exceso de relaciones sexuales durante la gestación. Los estudios realizados plantean que durante el orgasmo femenino se libera oxitocina que podría llegar a producir, en orgasmos intensos y prolongados, contracciones que desencadenen un parto precoz. Clínicamente, parece que el orgasmo femenino, avanzado ya el tercer trimestre de gestación, podría motivar en ocasiones el inicio de trabajo de parto, o por lo menos, tener una íntima relación con él; sin embargo no puede afirmarse con certeza que este mecanismo esté asociado ya que las contracciones desencadenas no son de suficiente intensidad y estudios con pacientes con parto pretérmino han comprobado que no hay ninguna relación entre coito, orgasmo y modo de nacimiento.

Los estudios apuntan a la importancia de que los profesionales que atienden a las gestantes deban conocer y explicar la normalidad en la reducción de la frecuencia de relaciones sexuales en este período. Así la gestante que tenga deseos y no exista ninguna contraindicación, podrá satisfacerlos sin evidencia de que esto afecte al futuro recién nacido. Por otro lado, las mujeres que no lo sientan deberán sentirse comprendidas y acompañadas por sus parejas.

El **postparto y el puerperio** son períodos en los que las mujeres experimentan cambios fisiológicos, psicológicos y socioculturales que influyen en la calidad de vida y en la salud sexual de su pareja.

En la guía del cuidado postparto de la Organización Mundial de la Salud (OMS) se expresa la necesidad de información y consejo sobre la vida sexual, y el puerperio como una oportunidad para documentar problemas relacionados con la salud y función sexual.

Existen diferentes factores que influyen en la función sexual postparto:

-El propio embarazo, como ya se ha descrito previamente

-El parto y las laceraciones o traumatismos perineales secundarios: el parto instrumental se asocia a mayor riesgo de desgarro perineal y del esfínter anal lo que supone una mayor morbilidad del suelo pélvico. Se sabe que el traumatismo perineal se relaciona con la dispareunia y con la decisión de mantener o no relaciones en el postparto.

El dolor en el postparto inmediato es menor en las mujeres cuyos desgarros se han reparado con una técnica de sutura continua.

El dolor secundario a un desgarro perineal, episiotomía o parto instrumental, tiene una incidencia de hasta un 42% en el postparto. La dispareunia tiene una incidencia aún mayor, hasta un 62% en los tres primeros meses, asociándose a partir de los seis meses a la lactancia materna o a la existencia de este trastorno previo al parto. Las mujeres con periné intacto refieren un mejor funcionamiento sexual y reinicio más precoz de las relaciones.

En el caso del parto por cesárea, según la bibliografía disponible, no parece haber relación con la protección de la función sexual. En los estudios de Barret y colaboradores, el efecto protector de la cesárea se imita al periodo postnatal temprano (0-3 meses), sin observar diferencias en cuanto a dispareunia, excitación o problemas postcoitales a los 6 meses.

-El cambio a la maternidad y los factores psicológicos (subjetividad, percepción del propio cuerpo, experiencias previas…) que influyen en la aparición de conflictos de pareja y familiares, una eventual depresión postparto y otros miedos o temores que influyen en la existencia de menores posibilidades de retomar las relaciones en el postparto y en la aparición de experiencias sexuales negativas.

Barret y colaboradores, describen una pérdida de deseo sexual en el postparto de un 53% a los tres meses y un 37% a los seis meses. En este estudio un 32% de mujeres reanudaron las relaciones a los 3 meses postparto, mientras que el 89% lo hizo a los seis meses.

Además, en este mismo estudio se describe una dificultad para obtener un orgasmo del 33% a los tres meses y del 23% a los seis meses postparto. Existen factores que influyen en este aspecto como son la fatiga puerperal, el dolor, la disminución de lubricación con la lactancia materna, la eventual depresión postparto…etc.

-La lactancia materna: los estudios disponibles describen una falta de deseo sexual y excitación en mujeres que amamantan, dependiendo en gran medida de menores niveles de Testosterona y Androstendiona. También puede asociar una eventual eyección láctea durante el acto sexual que incomode a la madre durante las relaciones.

Además el aumento de prolactina asociado a la lactancia, se asocia a una menor lubricación vaginal

-Tiempo transcurrido hasta que se reanuda la actividad sexual: los autores difieren en cuanto al momento más oportuno para reanudar las relaciones. Coinciden en que la reanudación prematura puede provocar molestias y dolor, con un 40 % de pacientes que experimentan este problema. La media de tiempo debe ser entre 5-6 semanas postparto, consiguiendo así una cópula indolora.

Existen pocos estudios al respecto, con una falta de comparación de los resultados obtenidos con los datos preparto.

Parece que en la mayoría de los casos la alteración sexual en el postparto es de corta duración y autolimitada, con reinicio de las relaciones sexuales en la mayoría de los casos a los seis meses.

Hay que considerar además, que en la forma de vivir la sexualidad influyen el **género y la procedencia étnica y cultural**.

Los **estudios antropológicos** demuestran la presencia de prácticas sexuales muy dispares durante la gestación en diferentes culturas y tribus. Existen tribus que restringen la actividad sexual por temor a que el esperma hiera el embrión, hasta otras civilizaciones (los Chukchis y los Azandas) que las fomentan, porque imaginan al embrión como algo líquido que debe ser solidificado y nutrido por el esperma.

En las zonas tropicales de América del Sur, en grupos primitivos, existe lo que los antropólogos denominan Couvade, es decir, a lo largo de la gestación el hombre comparte con la mujer las restricciones y ritos que imponen sus culturas y su religión: se abstienen de comer determinados elementos o de concurrir a distintas actividades sociales de las cuales la gestante está excluida. Esta actividad se mantiene incluso en el momento del parto dónde el hombre desempeña un papel fundamental: todos los cuidados son para él, siendo esta actividad una forma de reafirmación del sexo masculino ante el resto de la tribu.

Otros pueblos primitivos creían que el coito continuado después de la concepción era esencial para mantener el embrión y nutrir el feto en desarrollo, sin embargo la mayoría de ellas prohibía la actividad sexual durante el último mes de gestación sobre la base de que podría dañar al niño o causar un parto prematuro; observación importante, pues esta preocupación aún persiste en sociedades modernas (daño a provocar un traumatismo fetal, aborto o rotura de bolsa amniótica).

En estudios más recientes, en poblaciones de Pakistán y Nigeria, las relaciones sexuales se consideraban favorables por el hecho de que se creía que ensanchaban la vagina y favorecían en parto. En el lado contrario, estudios llevados a cabo en una población de Irán revelaban que las relaciones sexuales eran algo negativo basado en la creencia de que podían romper el hímen íntegro de un feto femenino o provocarle ceguera.

Desde el punto de vista psicosocial y médico, las pacientes procedentes de otras culturas experimentan los mismo cambios fisiológicos durante el embarazo y puerperio pero a todo ello hay que sumarle la influencia de sus creencias y costumbres sociales y religiosas como factor determinante de las relaciones durante la gestación y su reinicio en el puerperio.

En determinadas culturas la discriminación sexual, la prostitución o las migraciones, determinan conductas sexuales muy influidas por su situación social. Son muchas las mujeres que emigran

solas, y un porcentaje de ellas embarazadas; otras emigran acompañadas por sus parejas pero siguen estando influidas por las costumbres de sus países de origen.

En el caso de las sociedades fuertemente patriarcales, muy presentes en nuestro medio, las relaciones sexuales son entendidas como un tema tabú, por lo que muchas de estas mujeres tienen dificultades para tratar temas sexuales. En la mayoría de ellas existe una arraigada creencia de un posible daño fetal si se mantienen relaciones sexuales durante la gestación, por lo que este aspecto hay que tenerlo en cuenta.

La falta de acceso a métodos anticonceptivos (en la mayoría de los casos por falta de recursos económicos y desconocimiento) condiciona la aparición de embarazos no deseados y por tanto una actitud sexual muy condicionada por esta vivencia.

En muchas sociedades la sexualidad es considerada como algo negativo y está reducida al hecho de la procreación, por lo que son muchas las parejas que no mantienen relaciones sexuales en embarazo y puerperio, y que sólo lo harán tras el mismo si el objetivo de éstas es meramente reproductivo.

Son muchos los roles sociales que van a determinar que las parejas mantengan relaciones sexuales en estos períodos:

-La sociedades chinas se ven muy influenciadas por roles de obediencia, castidad y laboriosidad (importancia del trabajo). El sexo es considerado en un segundo plano durante la gestación ya que su principal objetivo es asegurar la procreación.

-En las parejas latinoamericanas el rol de que el varón debe ser activo sexualmente influye en muchos casos en el mantenimiento de las relaciones durante la gestación y el puerperio, aunque depende mucho de cada pareja y la visión subjetiva de la misma.

-En la población marroquí los vínculos familiares son muy fuertes y también determinantes en cuanto a ideas, creencias y comportamientos sexuales. La familia ejerce gran presión y opina en cuestiones de maternidad y relaciones de pareja. En todo ello existe un importante peso de la religión y una actitud de sumisión de la mujer en las relaciones.

Todos estos roles están muy flexibilizados en parejas que llevan mucho tiempo residiendo en países occidentales, tienen buen acceso al idioma, o en el caso de mujeres y hombres jóvenes.

El acceso al sistema sanitario, la ayuda con la barrera idiomática y la comprensión de estas diferencias interculturales ayudará a estas parejas a estas mejor informadas y mejorar su calidad de vida.

Conclusiones

La salud sexual es un problema mundial de vital importancia para la salud de una pareja. En general el interés sexual, la frecuencia coital y la satisfacción en la gestante se ve disminuido en el embarazo. No debemos olvidar que una pequeña parte de estas mujeres aumentan su interés y mejoran su vida sexual. En el caso del postparto, la mayoría de las mujeres expresan dificultades para retomar una vida sexual normal, que se limitan a los primeros 3-6 meses tras el parto.

No está justificado, salvo contraindicación expresa, el abandono de las relaciones sexuales en el embarazo y puerperio ya que ayuda a mantener la función genital, la relación pareja y a satisfacer las necesidades de la gestante o puérpera y su estado general de salud.

La procedencia étnica y cultural marcará una serie de diferencias en los comportamientos sexuales que deberán ser entendidos y respetados, fomentando en todo momento la información, la red de apoyo social y la atención sanitaria de estas parejas.

Bibliografía

Barrett, G., Peacock, J., Victor, C.R., Manyonda, I. (2005). Cesarian section and postnatal sexual health. Birth, 32(4), 306-11.

Barret, G., Pendry, E., Peacock, J., Victor, C. (2000). Women´s sexual health after childbirth. *BJOG*, 107(2), 186-95

Carrobles, J.A., Gámez-Guadix, M., Alendros, C. (2011). Funcionamiento sexual, satisfacción sexual y bienestar psicológico y subjetivo de una muestra de mujeres españolas. *Anales de Psicología*, 27(1), 27-34.

Castelo-Branco Flores C, De la Gándara Martín JJ, Puigvert Martínez A. Sexualidad humana: una aproximación integral. 1ª ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana: 2005.

Georgakopoulos, P.A., Dodos, D., Mechleris, D. (1984). Sexuality in pregnancy and premature labour. *Br.J.Obstet.Gynecol*, 91(9),891-3.

González, I., Miyar, E. (2001). Sexualidad femenina durante la gestación. *Rev Cubana Med Gen Integr*., 17(5), 497-501.

Guía de profesionales. UNAF. *Su sexualidad también es importante. Claves para aproximarse a la sexualidad de las personas inmigrantes.* Disponible en: http://unaf.org/saludsexualparainmigrantes/guia-para-profesionales-claves-para-aproximarse-a-la-sexualidad-de-las-personas-inmigrantes/

Johnson, C.E. (2011). Sexual healt during pregnancy and the postpartum. *J Sex Med*., 8(5) ,1267-84.

Masters, W.H., Johnson, V.E. (1972). *Respuesta Sexual Humana*.1ª ed. Buenos Aires. Interédica.

Moreno Jiménez, B. (1990). La sexualidad humana: estudio y perspectiva histórica. 1ª ed. Madrid: Fundación Universidad Empresa, p. 234-6

Parrila, F., Molina, M., Alguacil, M. (1980). Cambios de la actividad sexual durante el embarazo. Comportamientos sexuales. Barcelona: Fontaella. En J. López Olmos (1988). Sexualidad en el embarazo. Estudio prospectivo. *Progr Obstet Ginecol*, 31, 219-30.

Pauleta, J.R., Pereira, N.M., Graça, L.M. (2010). Sexuality during pregnancy. *J Sex Med*, 7 (1 Pt 1) ,136-42.

Remohí Jiménez, J. (1987). Sexualidad en el embarazo y puerperio. *Rev Iberoam Fert*, 4(17),55

Richard, P. (1984). Sexualidad durante el embarazo. *Clin Obstet Ginecol norteam*. 3, 904-16

Solberg, D.A., Butler, J., Wagner, N.N. (1973). Sexual behaviour in pregnancy. *N Engl J Med.*, 288 (21), 1098-103.

Von Sydow, K. (2002). Sexual enjoyment and orgasm postpartum: sex differences and perceptual accuracy concerning partners´sexual experience. *J Psychosom Obstet Gynaecol*, 23(3) ,147-55.

CAPÍTULO 91

EDUCACIÓN SEXUAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS, FORMAL NO FORMAL E INCIDENTAL. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SEXUAL

Rosa María Zapata Boluda; Encarnación Soriano Ayala; Rosa María Marín Zapata

Educación sexual en los centros educativos

Hoy en día todo el mundo cree necesaria la educación sexual de los adolescentes en los Centros Educativos, en el marco de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, los Reales Decretos que han establecido los currículos de las distintas etapas educativas definen unas enseñanzas que deben estar presentes a través de las diferentes áreas, estos son los temas transversales. Se trata de la educación moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial. Todos estos aspectos educativos han de estar presentes en la práctica docente.

> *Los contenidos curriculares de los temas transversales son objeto, en la actualidad, de una fuerte demanda social: la sociedad pide que esos elementos estén presentes en la educación. Se trata de contenidos educativos valiosos, que responden a un proyecto válido de sociedad y de educación, y que, por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco social en que ha de desarrollarse toda la educación, principalmente la educación obligatoria.* (MEC, p. 2).

Los temas transversales y en este caso la educación sexual, son necesarios para el desarrollo personal e integral del alumnado y constituyen una responsabilidad de toda la comunidad.

En esta sociedad se suelen confundir el significado de sexualidad, y a menudo se reduce a la genitalidad. La genitalidad solamente es una parte de la sexualidad, aunque sigue siendo importante. Si comparásemos la sexualidad con la visita a un país, la genitalidad sería como conocer exclusivamente la capital de ese país, el resto de las ciudades no las conoceríamos por lo que no podríamos decir que conocemos ese país, del mismo modo al centrar la sexualidad exclusivamente en genitalidad tampoco la conoceríamos y estaríamos perdiendo el resto de posibilidades que ofrece la sexualidad. Limitando el concepto sexualidad a la copulación e inseminación no es de extrañar la negativa de algunos padres a que sus hijos reciban educación sexual en la escuela.

Al hablar de relaciones sexuales, se crea una asociación de forma inconsciente al hecho de que tenga que haber penetración, ya que el coito es el método que normalmente se usa para la reproducción. En educación sexual se debe enseñar la sexualidad de una forma más extensa, ya que la penetración es solo una pequeña parte de esta, como por ejemplo el petting, esto es un intercambio de caricias, placer, afecto,… pero sin que penetración. En este tipo de relaciones sexuales se puede disfrutar de la sexualidad sin riesgo de embarazo.

Por ello, debemos realzar la importancia de que las relaciones afectivo sexuales sean lo más placenteras posibles y a su vez seguras, ya que esto evita un miedo y una incertidumbre posterior innecesarios. Si entendemos la sexualidad como un intercambio de sensaciones, de sentimientos, de caricias,… podemos trasmitir este afecto de muchas formas ya sea con o sin penetración, y considerar la relación sexual tan completa como si hubiera habido penetración, ya que esta es una parte pero no un todo.

Se debe tener presente que la sexualidad humana junto a la innegable base natural se inserta y se define en el campo más cambiante y difuso de la cultura. Esa es una condición que se da en los humanos y en algunos pocos primates. Somos seres culturales por excelencia, y la cultura es algo que se da y se define en la sociedad, y los individuos asumen y contrarían en mayor medida en su proceso de socialización. El individuo se define y se posiciona frente a la cultura, al menos en parte.

Esto es especialmente importante en la adolescencia, ya que a veces, admitimos valores como verdades y costumbres como realidades inamovibles, las cuales ni siquiera nos planteamos que puedan ser de otra forma.

En las ultimas décadas se ha generalizado en la provincia de Almería el cultivo bajo plástico, que no solo ha incrementado notablemente el PIB provincial sino que esta generación “nueva” de recursos, ha dinamizado otros sectores de la economía, demandando con este surgimiento económico, la llegada de mas y mas trabajadores, en su mayoría inmigrantes y por tanto procedentes de otras etnias y culturas, con realidades sociales, hábitos y creencias muy dispares. La sociedad actual almeriense está formada por distintos grupos étnico-culturales además de los autóctonos, esto no sólo es un hecho sino una realidad

Educación sexual

La sexualidad forma parte de nuestro ser e impregna nuestras vidas y nuestra relación con el entorno desde nuestro nacimiento hasta nuestra muerte. La sexualidad es inherente al ser humano y abarca la totalidad de la persona biológica, psicológica, social y emocional. Es mucho más que genitalidad, con lo que a veces se suele identificar equivocadamente. Se traduce en nuestro cuerpo y en nuestras acciones, nos identifica de forma única e irrepetible y nos relaciona con las demás personas de nuestro entorno social y cultural. Nos hace sentirnos como hombres o mujeres y comportarnos de acuerdo a este rol.

Hoy en día nadie duda de la importancia de la sexualidad y de la educación sexual en la vida de las personas. Es un pilar básico en las relaciones de pareja y en la creación de la familia, base de la sociedad actual, en la que las relaciones de género tienen gran importancia dados los cambios sociales actuales, tales como la incorporación de la mujer al mundo laboral y al espacio público, y la del hombre al mundo domestico y al espacio privado que hasta estos cambios habían sido asumidos por la mujer.

Los responsables de educación sexual somos todos, y mayormente los padres, profesores y personal sanitario, pero las políticas sanitarias y educativas y sus responsables respectivos tienen aun mayor responsabilidad.

El hecho de que la Educación Para la Salud (EPS) sea una materia trasversal en la que se incluye la educación sexual, hace que en algunos centros educativos no sea tratada de forma sistemática y sistematizada. Todavía hay controversias sobre quién debe realizar la educación sexual, cómo realizarla y porqué. En muchas ocasiones esta educación sexual no se incluye, y además parece seguir siendo un tema tabú. Se ha comprobado, que si los padres, profesores y el entorno, en general, hablan de forma más abierta sobre sexualidad a niños y jóvenes, existe menor incidencia de embarazos no deseados y retraso en la edad de inicio de las relaciones sexuales y en el caso de inicio de relaciones coitales, utilizan protección (Whitaker, 1999; Dittus y Jaccard, 2000).

También influye mucho la forma de realizar la educación sexual. Si a las personas en periodo escolar no se les da la información adecuada, ellos pueden buscarla en otras fuentes y al final obtener una información errónea que puede ser desastrosa para que ellos vivan su sexualidad.

Según una de las definiciones de Educación para la Salud, de la OMS en 1983, estamos hablando de *cualquier combinación de actividades de información y educación que conduzcan a una situación en la que las personas deseen estar sanas, sepan cómo alcanzar la salud,*

hagan lo que puedan individual y colectivamente para mantenerla y busquen ayuda cuando lo necesiten. Es un potente instrumento de promoción de la salud y de acción preventiva.

Si consideramos la sexualidad como una parte fundamental del ser humano, dotar a éste de habilidades, recursos, información y formación para promover el desarrollo y la expresión de una sexualidad libre, completa, igualitaria, responsable, etc., se convierte en una tarea fundamental de la Educación para la Salud. En la concepción biopsicosocial de la salud del individuo, el desarrollo de la Educación Sexual va a ayudar al abordaje integral de la salud.

La salud sexual se refiere al estado de bienestar físico, emocional, mental y social en relación con la actividad sexual. La educación para la salud y las actividades de promoción de la salud no pretenden sino ayudar al individuo, proporcionándole recursos para alcanzar ese bienestar completo, que sólo será completo si se le considera desde la perspectiva biopsicosocial, aceptando e integrando su bienestar sexual. El individuo aprenderá desde sus propias vivencias y experiencias, modificando sus modelos cognitivos con la nueva información aportada y con las nuevas vivencias.

La Educación para la Salud ha cambiado sustancialmente en lo que respecta a su enfoque ideológico y metodológico por una serie de cambios en relación al concepto de la salud: del concepto de salud como ausencia de enfermedad hacia otro concepto más global, que ve la salud como el bienestar físico, psíquico y social. Este paso de negativo a positivo ha conducido a una serie de acciones que fomentan estilos sanos, respecto a un enfoque de prevención que existía hasta entonces. Incluso se ha cambiado la terminología: de Educación Sanitaria a Educación Para la Salud.

La Educación para la Salud se plantea desde dos perspectivas:

- Preventiva: en la que se capacita a la persona para que evite los problemas de salud con un autocontrol de situaciones de riesgo o evitando sus consecuencias.
- De promoción de la salud: en la que se capacita al individuo a que adopte hábitos de vida saludables.

La Educación Sexual forma parte de la Educación para la Salud, pero sigue existiendo un hecho diferencial que es el tabú existente en muchos ámbitos.

Hoy día la educación sexual se contextualiza dentro de la educación para la salud (EPS) y formando parte de los contenidos de la misma para promocionar el bienestar personal y social de las personas. Para ello es necesario asumir el peso especifico que tiene la sexualidad como factor favorecedor del equilibrio personal y su influencia en la propia salud, siendo los problemas relacionados con la sexualidad humana tan profundos e importantes para el bienestar y la salud de los individuos, que

existe una estrecha relación entre la ignorancia de las cuestiones sexuales y las nociones erróneas sobre las mismas, con estos problemas y con la calidad de vida (Font: 2003).

La Organización Mundial de la Salud ha definido el concepto de salud sexual elevándolo a la categoría de derecho. Para promover la salud sexual, es necesaria la educación en sexualidad y la existencia de profesionales capacitados para prevenir e intervenir ante los trastornos de ésta.

La protección y promoción de la salud de los ciudadanos es una obligación de los gobiernos de los Estados miembros de la Unión Europea que, en mayor o menor medida, es contemplada en sus respectivas constituciones y/o legislaciones específicas de carácter sanitario. La Salud sexual, según la define la OMS en 1974, es la integración de los aspectos afectivos, somáticos e intelectuales del ser sexuado, de modo tal que de ella derive el enriquecimiento y el desarrollo de la persona humana, la comunicación y el amor.

En 1975, la OMS define la salud sexual como: *La integración de los elementos somáticos, emocionales, intelectuales y sociales del ser sexual, por medios que sean positivamente enriquecedores y que potencien la personalidad, la comunicación y el amor.* Para Font (2003), esta definición de la OMS destaca el derecho a la información sexual y al placer. Para Mace, Bannerman y Burton (OMS, p. 1975), el concepto de sexualidad sana incluye tres elementos básicos:

La aptitud para disfrutar de la actividad sexual y reproductiva, y para regularla de conformidad con una ética personal y social. La ausencia de temores, de sentimientos de vergüenza y culpabilidad, de creencias infundadas y de otros factores psicológicos que inhiban la reacción sexual o perturben las relaciones sexuales. La ausencia de trastornos orgánicos de enfermedades y deficiencias que entorpezcan la actividad sexual y reproductiva.

En 1976 la OMS, define la salud sexual como la aptitud para disfrutar de la actividad sexual y reproductiva, amoldándose a criterios de ética social y personal. La ausencia de temores, de sentimientos de culpabilidad, de creencias infundadas y de otros factores psicológicos que inhiban la actividad sexual o perturben las relaciones sexuales.

La OMS y la OPS en Antigua Guatemala, Guatemala, en el año 2000 define la salud sexual como “la experiencia del proceso del (estar bien o sentirse bien) bienestar físico psicosocial y sociocultural, relacionado con la sexualidad. La salud sexual se evidencia en la libre y responsable expresión de las capacidades sexuales, del bienestar armonioso, personal y social, enriqueciendo la vida social y la vida individual. No es solamente la ausencia de disfunción o alteración y/o enfermedad, para que la salud sexual sea mantenida y sentida es necesario que los derechos

sexuales sean reconocidos y apoyados". Como puede observarse por estas definiciones, la salud sexual es una parte muy importante de la salud de la ciudadanía.

La Educación sexual, es el área de la sexología que se especializa en educación sexual. La educación sexual comprensiva concierne a muchos individuos, incluidos padres, profesores, líderes comunitarios, los mass media, profesionales y líderes religiosos entre otros. Sin embargo es necesario profesionales especializados en el diseño, implementación y evaluación de programas y currículos específicos (sobre el cual el resto de educadores no especializados pueda confiar). OMS y OPS (2000).

Según estas organizaciones (2000), la educación sexual comprensiva implica una educación sexual para la salud sexual, también denominada educación en salud sexual. Los profesionales en educación sexual deben de tener como mínimo las siguientes áreas en su formación:

Conocimientos básicos de la sexualidad humana; conciencia de actitudes personales hacia uno mismo y hacia otras personas, incluyendo una actitud respetuosa hacia personas con diferentes orientaciones sexuales y diferentes practicas sexuales; habilidades básicas para identificar y si es necesario actuar profesionalmente con los problemas de salud sexual. Esto es necesario para el establecimiento y dar soporte en una educación continuada para los profesionales de la salud, procurando el cambio natural de los conocimientos y de las deficiencias que en muchas instancias pueden ser observadas en el curriculum básico de formación; conocimiento profundo de la educación incluyendo habilidades educacionales para diseñar, implementar y evaluar programas de educación en sexualidad humana, particularmente desde una perspectiva participativa.

La educación sexual es un proceso de enseñanza-aprendizaje continuo y debe ser considerada desde el nacimiento y a lo largo de la vida, e ir adaptando y aprendiendo según los diferentes estadios del ciclo vital o distintas situaciones de salud-enfermedad. La finalidad última de la educación sexual, debe ser la integración y la maduración de la sexualidad del niño y del adolescente.

La maduración sexual requiere orientación en el proceso de maduración, tiene que surgir de la propia persona y su aprendizaje individual. Se debe tener en cuenta a la persona en su totalidad y no limitarse sólo al componente sexual de ésta.

La educación sexual formal, no formal e incidental (espontánea o no intencional)

Según López (1989), La educación sexual formal en la escuela, es decir, explícita, intencional y programada, suele ser escasa en nuestro medio. El/la niño/a están sujetos/as a muchas influencias y aunque la educación sexual que se hace en la escuela sea formal, ésta tiene efectos parciales, sobre

todo, porque las actitudes, valores, normas y conocimientos vitales más significativos tienden a aprenderse de otros agentes educativos como los padres, hermanos, compañeros, medios de comunicación, etc., por regla general en forma experiencias y por mecanismos distintos a los procesos cognitivos usados de forma predominante en las tareas escolares por lo que la educación sexual escolar formal debería guardar cierto grado de coherencia y colaboración con el resto de las influencias que el niño recibe.

Por otra parte, dentro de la misa escuela, en cuanto a la educación sexual se refiere, lo más importante como ocurre en numerosas ocasiones, no es, aquello en lo que programadamente se instruye a los niños o educación formal, sino los mensajes implícitos, los gestos, los modelos, etc., todo aquello que sucede sin que nos demos verdadera cuenta de que ocurre. Es decir, aquello que se hace sin intención educativa, pero que, tiene grandes efectos educacionales, esta sería la educación incidental, espontánea o no intencional.

Los educadores se encuentran, frecuentemente, con términos como educación formal, no formal, informal, asistemática, difusa, espontánea, no intencional, funcional, natural, incidental, paralela, para la vida, refleja, etc. que con frecuencia son cosas muy distintas según el autor y el contexto en que se emplean estos términos.

Trilla, en 1985 definía la educación formal como la educación dentro del ámbito escolar, intencional y consciente, sistemático y llevado a cabo por los profesionales de la enseñanza. La educación no formal como el conjunto de medios que generan efectos educativos a partir de procesos intencionales, metódicos y diferenciados, que cuentan con objetivos pedagógicos previa y explícitamente definidos, desarrollados por agentes cuyo rol educativo está institucional o socialmente reconocido, y que no forman parte del sistema educativo graduado o que formando parte de él no constituyen formas convencionalmente escolares (Trilla, 1985).

La educación incidental, espontánea, no intencional (difusa, informal, natural, paralela, etc.) son influencias educativas que se ejercen sin una intencionalidad explícita clara, fuera o dentro del ámbito escolar, como efecto de otros propósitos o de propósitos educativos difusos no sistemáticos. Cualquier agente educativo o social, personas o producto cultural, pueden ejercer este tipo de influencias.

Según López (1989), esta distinción que proponen entre educación formal y no formal se reduce en la práctica a que la educación formal se refiere a la que forma parte del currículum escolar explícito, mientras la no formal, no forma parte. Pero ambas, según esta distinción, implican intencionalidad, programación, tareas sistemáticas y enseñantes profesionales, por lo que ambas, aparentemente, son

formales. También es difícil valorar, en la práctica, qué grado de intencionalidad, conciencia y realización sistemática tienen los actos educativos de los enseñantes, si se tiene en cuenta que todo acto de educación intencional, consciente y sistemático, va siempre acompañado de numerosos contenidos no intencionales que pueden tener grandes influencias educativas (posturas, gestos, expresiones, contenidos de los ejemplos, usos del lenguaje, sentimientos que provocan, significado del educador para el educando, aceptación o rechazo interpersonal, etc.).

En la escuela se ofrece en el currículum una selección de contenidos que, a veces, no responden a las necesidades de educación sexual de niños y niñas. Hasta hace poco, no había ningún contenido formal de educación sexual en la Escuela, teniendo que buscar información a través de los compañeros/as o publicaciones prohibidas, no usuales dentro del ámbito escolar, etc. La educación sexual por tanto dependía de la educación no intencional. Para López (1989) y Font (2003) la mayor parte de los enseñantes no hacen educación sexual, se limitan a tratar alguno de los temas como el de la reproducción.

Es necesario que en la escuela los niños y niñas tengan garantizado su derecho a una educación integral que no olvide la sexualidad, y que otros agentes educativos suplan o complementen la educación sexual que reciben niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

La educación escolar es, regulada por el Ministerio de Educación, cuyos responsables parece que temen plantear con claridad estos temas y los agentes educativos suelen adoptar en los temas conflictivos como la moral o la educación sexual, actitudes aún más conservadoras de la que ellos mismos viven. Para estos autores, la sexualidad en nuestra cultura está sujeta a miedos, ignorancias y mitos infundados que afectan a padres, educadores, políticos, etc., por ello resulta difícil una educación formal en materia de sexualidad en la escuela.

Los medios de comunicación, como la televisión o Internet han adquirido gran relevancia en la educación en general y en la sexual en particular, es necesario que en estos medios, especialmente la televisión, se hagan programaciones educativas intencionadas, y programas que puedan suplir o compensar deficiencias del currículum escolar.

Para López (1989) las presiones ejercidas, las experiencias de formación y educación sexual realizadas, el material creado por distintas instituciones de profesionales expertos y de las propias administraciones públicas, han logrado un mayor acercamiento a este tema. La resistencia a la educación sexual de los agentes conservadores y las administraciones públicas es una constante en todo el mundo. Allá donde se ha conseguido avanzar, ha sido gracias al empeño de determinadas personas y movimientos sociales. Sin embargo en los países donde se hace educación sexual como

el caso de Suecia, se ha conseguido aumentar el nivel de información de toda la población, no ha aumentado el número de embarazos no deseados, a diferencia de lo que ocurre en los demás países occidentales, y han disminuido las enfermedades de transmisión sexual.

La educación sexual incidental, no intencional, difusa, paralela, espontánea, etc., también es necesaria, pues los aspectos más importantes de los que depende la forma de vivir la sexualidad de cada persona se aprenden por esta vía, como la aceptación de la propia identidad sexual, la adquisición de roles de género, la actitud positiva o negativa hacia los estímulos sexuales, etc., no se aprenden a través de la educación sexual intencional, ya sea escolar o no escolar, sino en la experiencia relacional con padres, hermanos, compañeros, maestros, niños y niñas, mujeres, hombres, jóvenes y viejos, y a través de los modelos que observamos a lo largo de nuestra vida.

Educación sexual en los centros educativos de distintos países de nuestro entorno

Las diferentes administraciones publicas de los distintos estados de nuestro entorno han legislado y promocionado formas de educación sexual adaptándose a los distintos modelos dominantes en cada momento y que según López (1990: 11-19) son modelos basados en la educación sexual: 1) para evitar riesgos, 2) como educación moral, 3) para la revolución sexual y social y 4) la profesionalizada, democrática o abierta, el propio Félix López en el 2005 reclasifica los modelos de educación sexual, aunque la base permanece, proponiendo los siguientes:

Modelo de Riesgos, desde el que sólo se interviene para prevenir los riesgos relacionados con la salud como el embarazo o el SIDA entre los más importantes.

Modelo Moral o de la abstinencia, que se propone transmitir la moral sexual de la iglesia y ayudar a los adolescentes a decir no, a mantenerse castos hasta el matrimonio.

Modelo Revolucionario, que pretende cambiar la sociedad y la vida sexual de las personas defendiendo la conveniencia de tener actividad sexual placentera.

Modelo Biográfico y Profesional, que considera que puede haber biografías sexuales compatibles con la salud, acepta el derecho de las personas a organizarse la vida sexual de formas diferentes, ayudándolas a que estas sean compatibles con la salud, entendida como bienestar personal y social.

Desde este último modelo pretendemos llevar a cabo esta investigación. Sirvan para ilustrar el tema algunos ejemplos.

La experiencia de la educación sexual de Suecia es la más completa, es obligatoria y sistemática desde 1956 y con contenidos específicos adaptados a las edades, se imparte en educación primaria y secundaria. Se ha conseguido aumentar el nivel de información de toda la población y no ha

aumentado el numero de embarazos no deseados, como en otros países de nuestro entorno incluido España, y han disminuido las enfermedades de transmisión genital, al igual que ocurre con los embarazos no deseados, en nuestro país estas enfermedades también han aumentado. Nosotras pensamos que si la educación sexual en España fuese obligatoria, con contenidos específicos y con profesorado preparado ocurriría exactamente igual.

En Estados Unidos la educación sexual comenzó a finales del siglo XIX, en 1965 se introduce en los programas escolares una asignatura especifica, desde 1969 existe un movimiento conservador que atribuye a la educación sexual el deterioro moral de la sociedad y el incremento de todos los riesgos relacionados con la actividad sexual. En estos momentos la sociedad estadounidense se encuentra dividida en dos posturas contrapuestas.

En Francia la educación sexual es obligatoria desde 1973 con temas que se imparten en algunas asignaturas concretas, en los últimos años se ha legislado acerca de la utilización de la píldora del día después por parte de las adolescentes sin receta médica.

En Canadá desde 1983 a 1984 se implantan diferentes programas con gran polémica social, a partir de 1985 se imparte la educación sexual de forma obligatoria y se comienzan cursos y talleres de formación para el profesorado.

En Portugal y España aunque en teoría es posible, deseable y obligatorio hacer educación sexual, en la práctica queda en manos de la voluntad de educadores y padres estando más preocupados por los objetivos y la metodología que por una verdadera educación sexual que favorezca el desarrollo armónico de la sexualidad, que al ser una dimensión fundamental de la personalidad, debe vivirse en un contexto de convivencia en la que el respeto, la tolerancia, los valores democráticos y éticos se promocionen desde la propia educación sexual, formando parte de ellos, y debe ser educadora de forma integral, no reducida a informaciones sobre la procreación o las enfermedades de transmisión genital.

En China recientemente, se ha comenzado a impartir en los centros educativos clases de educación sexual solamente a chicas de entre 12 y 18 años, el gobierno ha tomado esta medida debido al tabú que existe en las familias en temas relacionados con la sexualidad, por dos razones fundamentales:

Porque la pubertad se produce aproximadamente a los 11 años, son un grupo vulnerable por ser inmaduras psicológicamente para tener hijos/as y porque cada vez más adolescentes de distintos sexos salen juntos en las ciudades.

Otros países de los que actualmente recibimos alumnado por traslado de sus padres, principalmente por motivos laborales, no tenemos constancia de una educación formal, aunque los respectivos

gobiernos están implantando programas de planificación familiar al que también tienen acceso los jóvenes como es el caso de Marruecos o Colombia.

Los programas de educación sexual en los centros educativos

Según la Organización Mundial de la Salud, en lo referente a los programas de educación sexual de niños y adolescentes, aconseja que: Los programas de educación sexual deberían iniciarse tempranamente, ser específicos para cada edad y constituir una actividad continua de promoción de la salud durante los años escolares. Deberían empezar en la familia, con los niños en edad preescolar, y estar en conexión con la escuela.

Durante los primeros años escolares la enseñanza debería centrarse en todos los aspectos de desarrollo sexual normal, biológico y psicológico, incluyendo las variaciones normales.

Hacia los trece años de edad los niños deberían haber recibido toda la información necesaria sobre sexualidad y la contracepción a fin de evitar angustias innecesarias y embarazos no deseados durante los años de la pubertad.

Durante los años de la pubertad el programa debería incluir información acerca de las variantes sexuales como la homosexualidad y sobre las enfermedades de transmisión sexual, sus síntomas, sus consecuencias, y su prevención, debiéndose hacer hincapié en la preparación para la vida compartida, la vida familiar y la paternidad.

El contenido específico del programa se debería determinar localmente a la vista de las circunstancias locales, las costumbres, etc., y debería estar aprobado y respaldado por la comunidad.

Desde el punto de vista de los contenidos predominantes en los programas de educación sexual, algunos especialistas (Gaudreau, 1985) prefieren clasificarlos como modelos, que hoy todavía siguen vigentes, son los siguientes:

Biológicos: centrados en informaciones de tipo anatómico y fisiológico;

Morales y religiosos: en los que la sexualidad está asociada fundamentalmente a la moral y la familia;

Sociales: centrados en el análisis de las relaciones sociales: roles, legislación, costumbres, conductas,...

Preventivos: ponen el acento en la prevención de los riesgos asociados a la actividad sexual;

Personales: la sexualidad es vista como una forma de estar en el mundo, de comunicarse, de realizarse desarrollando las mejores posibilidades del ser humano en cuanto ser sexuado.

La información depende de quien la de, como la demos y que fin busquemos. Los políticos controlan los medios de comunicación hay que dar calidad a la información, las herramientas como internet es lo que realmente socializa a nuestros chicos y chicas, se transmiten voces, textos imágenes. Pensamos que hacer terapia sexual en internet online es fundamental, se debe tener un acercamiento a esto, y se debe de reconstruir de nuevo con herramientas por internet.

Existe una mentalidad hipócrita, con poca información en los colegios que se nota en la calle, cada vez se demanda la píldora del día después con más frecuencia, en cambio no se hacen programas de planificación familiar en jóvenes, las escuelas son sexuadas y no se da una educación sexual adecuada a los nuevos cambios sociales, la sexualidad no ha avanzado tanto en nuestra sociedad, seguimos siendo una sociedad retrograda. Por otro lado las religiones de nuestro entorno expresan argumentos de anticoncepción, preservativo, etc. que nada tienen que ver con la realidad. Las violaciones justificadas o la promiscuidad más permitida en el hombre que en la mujer son algunas de las creencias fundamentalistas y machistas.

En cambio respecto a la televisión, el cine, las revistas juveniles, Internet, etc., desde nuestro punto de vista, parece que no hay censuras. Del coito por el coito y para el coito, como una especie de culto al coito, nos movemos por ritos de seducción, incluso en los spot publicitarios. El agravio sexual como norma, la transgresión de la norma con grupos carentes de derecho, xenofobia cultural. Agresividad y tolerancia social, el cine condiciona, algunas escenas son agresivas sexualmente hablando, tanto en el erotismo como en la prostitución y la pornografía, hay variables culturales, todo se va construyendo a través de las mimbres del contexto cultural.

El modelo procreativista y reproductivista, y los modelos estéticos dominantes, son los modelos aceptables, somos esclavos de esos modelos, una cosa es lo que se dice y otra lo que se hace, la educación sexual formal no existe aunque todo el mundo habla y dice que se hace educación sexual, pero el contexto es falocéntrico y el discurso sexista.

El sexo aséptico o como se va interiorizando los patrones y roles. Está más concienciado con las infecciones, la moda del amor, el romanticismo y el sexo. El amor es un dispositivo de control social es moralizante por ejemplo el sexo sin amor no tiene sentido, el amor sublima la castidad.

El amor es efímero si la relación de pareja se vincula al hecho amoroso, se acaba pronto, vivimos en ese contexto social, los boleros son ejemplos de amores imposibles, la relación perfecta es la relación romántica, esta relación está abocada al fracaso. Más de la mitad de los problemas sexuales tienen que ver con cuestiones culturales que con lo biológico. Cuestionar roles, mitos etc., es lo que

hay que trabajar más y con actitudes positivas hacia nuestra sexualidad, es la denominada etnoterápia sexual.

Los responsables de la educación sexual en edades tempranas, es decir, en la infancia o edad escolar son en primer lugar los padres (la familia). La educación que se da en el hogar es muy importante. Ésta puede ser de forma activa y positiva tratando el tema del sexo directamente o de forma indirecta, por medio de frases evasivas, prohibitivas, sarcásticas, etc.

En segundo lugar, se sitúa dos colectivos muy importantes en la educación sexual que son el grupo de amigos y la escuela, más concretamente el profesorado. Éste último colectivo, el colectivo docente, ha preparado dentro del calendario escolar un apartado dentro de las ciencias naturales que incluye la información sexual, con contenidos variados y diferentes dependiendo del Centro Educativo.

A mediados del siglo XX comenzaron los programas de educación sexual, en diferentes países de de nuestro entorno basados en los modelos imperantes en la época. En España se empieza a tomar conciencia de la necesidad de educación sexual, casi dos décadas después y mientras ya en otros países esta educación se ha consolidado, en el nuestro queda mucho por hacer. La normativa legal permite y favorece que se traten determinados temas de educación sexual, pero no asegura que ésta se haga realmente. La educación sexual en la escuela y según vemos en nuestro estudio todavía es incipiente. De hecho en nuestro trabajo sólo hemos podido conseguir un 12,5 % de muestra de profesorado del 100% posible en los centros educativos.

Aquellos países como Suecia y Canadá que ofrecen una Educación Sexual programada a lo largo de los diferentes ciclos, forman parte del curriculum y los enseñantes reciben formación específica para hacer educación sexual. En otros países, todavía no se ofrece una preparación específica a los maestros en educación sexual. Por otra parte, en la mayoría de los países, desde hace años, existe una polémica muy politizada sobre la conveniencia o no de la educación sexual y en otros ni siquiera es planteable, pero lo cierto es que en los países donde se lleva a cabo la población tiene una mayor y mejor salud sexual y menores riesgos de problemas sexuales y reproductivos.

Con el tiempo, se han planteado posturas más relativistas y plurales en la educación sexual, basada en conocimientos científicos y en actitudes democráticas, respetuosas y abiertas.

Para López (1989), el objetivo de este modelo es el aprendizaje de conocimiento y favorecer la aceptación positiva de la propia identidad sexual, que permitan vivir las diferentes posibilidades de la sexualidad en cada edad, conforme la persona o personas implicadas deseen. Los contenidos están libres de prejuicios y tópicos, con una información lo más científica posible. El derecho al

placer sexual, libremente deseado, es reconocido; no se limita la actividad sexual a una edad, el matrimonio, la genitalidad, la heterosexualidad o la procreación. Esta educación sexual aporta los instrumentos para un análisis crítico del funcionamiento social, es respetuosa con las diferentes creencias e ideas presentes en una sociedad democrática. Es explicita en la necesidad de responsabilidad personal y ética social para que sean evitados los riesgos y las relaciones de explotación entre las personas.

Respecto a la investigación en educación sexual debemos de enmarcarla dentro de los estudios sexológicos propiamente dichos y que han sido abordados desde distintas disciplinas, adaptando diversos métodos para aproximarse al concepto de sexualidad, creando así un cuerpo de conocimientos propio al utilizar los métodos y disciplinas de un modo sintético, con objeto de poner en evidencia y jerarquizar los componentes del hecho sexual humano. La fundación Sexpol (2004) clasifica los distintos métodos de la siguiente manera:

Método biológico, el estudio de la sexualidad está basado en las estructuras morfológicas, en su aparición y en su progresiva complicación en la escala de los seres vivientes.

Método anatómico-fisiológico, que aborda la sexualidad desde el punto de vista de los organismos superiores, el funcionamiento de los órganos y el estudio de los procesos que permiten la fecundación y la aproximación de los sexos.

Método psicológico, estudia el conjunto del comportamiento humano y más concretamente los síntomas inconscientes que descubren los rechazos, las neurosis o las perversiones sexuales y las razones de las conductas inadecuadas y los métodos para modificar dichas conductas.

Método socio-antropológico, estudia la diversidad de los comportamientos sexuales generados por la influencia socializadora de las diversas culturas humanas, las normas, los mitos, tabúes, prejuicios e intereses que conforman los modelos sociales sexuales, con especial atención al sistema sexo-género como influencia principal en la construcción social de la sexualidad.

Método ecológico, estudia las diferencias y similitudes biológicas de nuestra especie con relación a las demás a partir del comportamiento sexual de otras especies animales y los procesos evolutivos filogenéticos.

En relación a la educación sexual, López (2005) engloba las investigaciones según los modelos de educación sexual, mayoritariamente relacionados con la elaboración y evaluación de programas o materiales para la educación sexual y cuyos resultados en algunas ocasiones fueron manipulados o tergiversados para dar validez científica al modelo que querían defender.

En cuanto a la educación sexual intercultural o multiculturalidad podríamos decir que es prácticamente inexistente, a saber. No hemos encontrado trabajos relacionados con este tema salvo los estudios antropológicos realizados en otras culturas, sobre todo los que tienen que ver con determinadas prácticas sexuales, llevados a cabo en tribus o países alejados con unas características especificas que poco o nada tienen en común con la sociedad de acogida de referencia y que se han visto relatados en la bibliografía reseñada.

Bibliografía

Dittus, P.J. y Jaccard, J. (2000). Adolescent´s perceptions of maternal disapproval of sex: relationship to sexual outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 26, 268-278.

Fundacion Sexpol, (2004). Master en sexología terapia sexual y género. Madrid. Sin publicar.

Font, P. (2002). *Pedagogía de la sexualidad*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona y editorial Graó

Mace, Bannerman y Burton (1975). En P. Font, (2002). *Pedagogía de la sexualidad*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona y editorial Graó.

MEC (1989). Cuadernos para la Reforma, Nº 0. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

OMS (1975). *Instrucción y asistencia en cuestiones de sexualidad humana: formación de profesionales de la salud*. Ginebra: Serie de Informes Técnicos, p. 572.

OMS (2000). *Serie Informes Técnicos*. www.who. Ginebra.

OMS (2002). Gender and Reproductive Rights: Sexual health. Disponible en http://www.who.int/topics/sexual_health/es.

OMS-OPS-WAS (2000). *Promoción de la salud sexual*. Recomendaciones para la acción. Guatemala.

López, F. (1990). *Educación Sexual*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.

López, F. (1995). *Educación sexual de adolescentes y jóvenes*. Madrid: Siglo XXI.

López, F. (2005). *La educación sexual de los hijos*. Madrid: Pirámide..

López, F. y Fuertes, A. (1989). *Para comprender la sexualidad*. Navarra: Verbo Divino.

Trilla, J. (1990). Introducció. La ciutat educadora. *I Congrés Internacional de Ciutats Educadores*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona

Whitaker, D.J. (1999). Teenage partner´s communication about sexual risk and condom use: the importance of parent-teenager discussions. *Familiar Planning Perspectives*, 31, 117-121.

CAPÍTULO 92

ETAPAS DEL NIÑO Y ADOLESCENTE Y MODELOS DE CONDUCTA Y SEXUALES

Rosa María Zapata Boluda; Encarnación Soriano Ayala; Rosa María Marín Zapata

Diversidad cultural y desarrollo evolutivo de la adolescencia

La historia reciente del asilo en Europa, se abre con la promulgación de la Convención de Ginebra de 1951, en plena posguerra, y llega hasta nuestros días. En la evolución del asilo en España podemos distinguir tres etapas: la primera abarca desde 1978 hasta la aparición de la ley5/1984, de 26 de marzo, reguladora del derecho de asilo y de la condición de refugiado; la segunda, desde la entrada en vigor de esta ley de 1984 hasta su reforma cumplidos los diez años, mediante la ley 9/1994, de 19 de mayo; la tercera, comprende el periodo que va desde 1994 hasta nuestros días.

España, tras su etapa de país de emigrantes y exiliados, se convierte en una tierra de asilo y más tarde de inmigración. Hoy es un hecho conocido y divulgado por los medios de comunicación, que Almería acoge un buen número de personas inmigrantes de muy diversa procedencia. Algunos datos (Marcos y Zapata, 2004) ponen de relieve una concentración de extranjeros en esta provincia que supera con creces otras medias, como la nacional y la andaluza.

Su residencia está bastante repartida; no obstante, el mayor número de inmigrantes se concentra en el Poniente y en la zona de Níjar, (Soriano, 1999) y también en la zona de levante, siendo en esas comunidades donde mayor número de alumnado inmigrante, tienen los centros escolares y constatado por las estadísticas de la Delegación de Educación de Almería.

Hay una tendencia generalizada, incluso en los países más poderosos, a promover planes de educación para el Bachillerato y la Universidad, dando por sentado que esos son los ciclos más importantes para el futuro profesional del niño y en consecuencia de la nación. No obstante, nada es más importante que el esfuerzo que se dedique a los primeros años de la vida del niño, de ahí que planteemos en este apartado los antecedentes de la adolescencia, que son todas las vivencias previas hasta llegar a ella y que dependiendo de la educación, la socialización primaria y secundaria y el nivel de instrucción y por supuesto los valores y creencias de su cultura, van a condicionar esa etapa.

El informe de UNICEF sobre el estado mundial de la infancia 2001 se centra en una llamada de atención sobre el derecho de la infancia a comenzar la vida de la mejor manera posible, es decir, a la obligación de atender esa etapa infantil tantas veces limitada en el mejor de los casos, a los cuidados físicos (Aldecoa, 2001).

Situándonos en el lugar geográfico concreto y en los Centros de educación de referencia, y teniendo en cuenta el abordaje multicultural, vamos a intentar definir educación intercultural como: proceso de reforma escolar completa, que proporciona una educación básica para todo/as los/las niños/as. La educación multicultural como tema transversal debe filtrarse en todo el curriculum; que debe impregnar tanto la filosofía subyacente en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como las relaciones entre el profesorado, alumnado y familias (Serrano, 1997).

No todos los autores parecen ponerse de acuerdo a la hora de hablar de diversidad cultural. Así Serrano en los párrafos anteriores utiliza el termino "educación intercultural". Sin embargo Salas y García (1997, p. 37) explican las diferencias que ellas encuentran entre el término multicultural y el intercultural: el término multicultural, es puramente descriptivo, es decir, describe la realidad de las sociedades en las que coexisten distintas culturas, mientras que el termino intercultural es normativo puesto que se refiere a un proceso de intercambio e interacción comunicativa, que sería deseable en las sociedades multiculturales.

Se debe vivir la interculturalidad como un clima global de referencia en el que se desenvuelve toda la acción educativa. Parece obvio que ahora nos parásemos a pensar qué entendemos por cultura. Podríamos retroceder hasta Tylor (1871), citado por Soriano (1999) que expresa que cultura es ese todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, ley, costumbres y toda la serie de capacidades y hábitos que el hombre adquiere por ser miembro de una sociedad dada.

Aquí, sin embargo, no se han recogido las aportaciones de todos los autores que hablan sobre la cultura, porque son muchísimos, y porque no es el objeto de este trabajo. Además no tiene gran importancia dar una definición exacta sobre la cultura, ya que cualquier tentativa, en este sentido, acaba paralizando un fenómeno esencialmente dinámico (Soriano, 1999). Y…probablemente no sea tan importante el sentimiento de conciencia o pertenencia a una cultura determinada, como el de sentir que esa cultura es respetada (Serrano, 1997).

Soriano (2001) recoge lo que todos los diferentes grupos, chicos y chicas, expresan desde la escuela almeriense (marroquíes, subsaharianos, sudamericanos, europeos del este y españoles), que hay necesidad de cambiar para lograr la integración social: los comportamientos, las actitudes y las costumbres.

El término adolescencia se refiere al periodo del desarrollo entre la infancia y la adultez que tiene su inicio en la pubertad y la presencia de las características y funciones sexuales del adulto. Su inicio nunca es súbito, aunque puede parecer así a los padres o al joven que no está preparado para los cambios físicos y emocionales de la pubertad. Por lo general, la maduración física de los niños ocurre casi dos años después que en las niñas. En los primeros, la edad del inicio de la pubertad varía de los 10 a los 19 años; el promedio es de 14 años, en las niñas, la edad de inicio oscila entre los 9 y los 17; el promedio es de 12 años la pubertad ocurre durante un periodo que tarda de 1/2 a 5 años y que incluyen profundos cambios físicos psicológicos y emocionales. Todos estos cambios suponen una adaptación psíquica y emocional que varían de unas culturas a otras. Por ello el enfoque de género en el desarrollo humano significa la necesidad de tener en cuenta de que forma la pertenencia a uno u otro sexo puede condicionar.

Cada cultura, cada religión, cada época, cada pueblo ha regulado esta vivencia a través de normas, costumbres, ritos diferentes, admitiendo ciertas manifestaciones y prohibiendo otras. Desde la perspectiva de género, el cambio puberal y el proceso que conduce a ser considerados adultos (adolescencia), se vive de manera diferente, incluso radicalmente diferente, en función de ser hombres o mujeres, tanto más en las culturas que lo hacen a través de ritos de paso en lugar de darles el periodo de adaptación y aprendizaje de la adolescencia.

Este proceso se complica mas aún cuando se desarrolla en un contexto cultural ajeno al de la cultura propia, o cuando aún dentro de la cultura propia se ve confrontado o comparado con las diferentes maneras de afrontarlo por compañeros de otras etnias o culturas, que en nuestra sociedad conviven. Por ello debemos tener en cuenta todas las culturas, y sobre todo, los derechos universales de las personas, pues esté permitido, o no, unas determinadas prácticas en una cultura, si atentan contra esos derechos se debe hacer todo lo posible por cambiarlo, siempre desde el respeto a las creencias de esa cultura.

A veces resulta difícil incluso para mentes científicas, despojarse del lastre que supone la propia cultura para adentrarse en otra y tratar de comprenderla, no de juzgarla. En este sentido Ortega (2002) expone unos hechos acaecidos en los lugares más recónditos de nuestro planeta. Los comportamientos sexuales son fruto de la influencia que cada cultura ejerce sobre los miembros del grupo que la comparten y establece pautas de control, que serán diferentes de una cultura a otra, así la cultura es un valor añadido que hay que tener en cuenta.

La relevancia de las creencias que cada cultura expresa en la forma de aparearse, con sus prescripciones, prohibiciones y consentimientos, va a dar forma a las relaciones de unos seres con

otros. Prácticamente todas las culturas imponen una moral social a las practicas sexuales, algunas son más permisivas en aspectos relacionados con las relaciones sexuales entre los jóvenes, la homosexualidad, el incesto, la paidofília, el cambio de pareja, etc. Otras en cambio tienen normas muy estrictas y formas de castigo para quien incumpla estas normas. En cada cultura se protege a niños y jóvenes de lo que se considera puede ser lesivo para ellos o para la comunidad y potencian aquello que supuestamente beneficia a estos o al grupo social.

Teniendo como premisa que las mujeres establecen unas reglas básicas que requieren un compromiso duradero y fiable del compañero masculino antes de mantener relaciones sexuales coitales, parece obvio que los hombres que cumplan estas reglas serán los que logren perpetuar sus genes y su comportamiento a través de los hijos.

La mayoría de las restricciones van referidas a las mujeres como una forma más de imposición de los hombres sobre ellas. Por ejemplo, la homosexualidad masculina está más estudiada y está más permitida que la homosexualidad femenina en la mayoría de las culturas. Al igual que las imposiciones sobre las mujeres menstruantes a las que se las consideran impuras e incluso pueden dañar a los hombres de las formas más insospechadas, por ello las mujeres quedan recluidas y aisladas en una cabaña o casa de las impuras. Las creencias de los hombres sobre las mujeres menstruantes varían de unas sociedades a otras, en unas se cree que los hombres perderán su virilidad si comen cerca de ellas, otros perderán la salud, otros creen que se pueden ahogar solo con el aliento de las mujeres. En otras como en la nuestra, la mujer menstruante continúa con su rutina diaria y los hombres no tienen ningún tipo de implicaciones, ni les repercute para nada, salvo como es obvio, las molestias que a unas u otros pueda ocasionar en cuanto a prácticas sexuales se refieren.

Ortega (2002), no plantea preguntas o respuestas. Creemos que esto es simplemente porque no las hay y porque lo que en una cultura es válido en la otra no lo es, lo que en una está permitido en la otra está prohibido como por ejemplo la ablación del clítoris.

Esto nos hace pensar, sin ánimo de estar en posesión de la verdad absoluta, que es la cultura de un pueblo la que condiciona las distintas formas de pensar y sentir. En lo que parece que si hay acuerdo en todas las culturas, desde la mas fogosa sexualmente hablando hasta la más fría, es en la necesidad de la reproducción del grupo y utilizan el sexo con el objetivo de procrear, aunque esto conlleva hacerse cargo de la cría y, en consecuencia, se necesita una unidad reproductiva que favorezca la crianza de los hijos y asegure la reproducción social del grupo. Con este objetivo se

establece en matrimonio o la unidad reproductiva y el sexo actúa manteniendo unida a la pareja, además del aumento de la calidad de la misma.

Nuevamente aquí es la cultura la que va a determinar la manera de llevarlo a cabo, las costumbres mas enraizadas dependen de las circunstancias concretas de cada cultura. Aunque en numerosas ocasiones es el sentido común, y no las normas, las reglas, etc., el que acaba por decidir nuestra actitud.

Otro aspecto que mayoritariamente tienen las culturas en común, es la necesidad de afecto, aunque las expresiones varían mucho de unas culturas a otras, mientras unos se profesan caricias, otros se golpean. Entre las mujeres yanomamo es frecuente los golpes como expresión de afecto, esto no significa que les guste, sino que lo esperan. El libro Vacas, cerdos, guerras, y brujas de Marvin Harris (1997) hace referencia a dos mujeres yanomamo que discutían sobre sus cicatrices, una de ellas le decía a la otra cuanto la debía querer su marido puesto que la había golpeado en la cabeza con mucha frecuencia. En este sentido, Harris hace referencia a la investigadora Judith Shapiro, que cuenta como su condición sin cicatrices y sin magulladuras suscitaba el interés de las mujeres yanomamo. *Estas habían decidido que los hombres a los que había estado vinculada no la querían en realidad lo bastante* (Harris, 1997, p.87).

Otra observación planteable viene determinada por las curiosidades que cada cultura en particular tiene y que en la cultura occidental también existe, aunque sea de forma minoritaria, como por ejemplo el uso de artefactos de todo tipo para producir placer que superan muy mucho el párpado de cabra, o los instrumentos utilizados en las practican sadomasoquistas. Los cambios de pareja de algunas culturas, dictan mucho de las bacanales de la nuestra. El aumento de pene, etc.

Mención especial merece las creencias colectivas o individuales de cada cultura, como ya hemos mencionado anteriormente, las atribuciones beneficiosas o perjudiciales de las secreciones o fluidos corporales u otras de cualquier tipo encuentran en el universo mágico-religioso que aunque desde el mundo occidental pensemos y/o sepamos que no tienen nada que ver con la realidad, si que configura la cosmovisión de ese pueblo.

No sólo nuestros/as jóvenes tienen que ir adaptándose a los cambios sociales y culturales, sino también a los cambios físicos y psicológicos que se producen durante esta etapa, como a continuación detallamos y que se ha de tener presente.

Ortega (2002) parte de la idea de que los seres humanos disfrutamos de una considerable libertad para decidir con quien, donde, cuando, y cuantas veces copula. Sin embargo, lo fundamental para el autor es que el acto sexual constituye una experiencia intensamente placentera para hombres y

para mujeres, y que no existen barreras fisiológicas ni hormonales que nos impidan practicarlo una o más veces al día durante un largo periodo de nuestra vida.

Así, algunas prácticas, no se consideran normales y reciben el nombre de parafilias. Determinadas prácticas sexuales pueden ser o no calificadas de parafilias, en función de la intensidad, la exclusividad de las mismas y el respeto a la libertad sexual de los otros

Según el DSM IV son desórdenes sexuales caracterizados por fantasías sexuales especializadas, así como necesidades y prácticas sexuales intensas, que suelen ser repetitivas y generan molestias o ansiedad en el individuo. Se refieren a comportamientos sexuales caracterizados por la excitación del sujeto ante objetos y situaciones que no son patrones normativos o se alejan de estímulos sexuales. En las perversiones o parafilias, encontramos anormalidades tanto en la cualidad de los impulsos sexuales como en el objeto. Es así como el sadismo, el masoquismo, el voyeurismo y el exhibicionismo muestran perturbada la naturaleza del impulso sexual. En cambio, en la pedofilia y la zoofilia, el objeto normal ha sido reemplazado, lo que lo convierte en anormal (Gutiérrez, 2008). Existen infinidad de parafialias: las filias como ocurre con las fobias son tan extensas y variadas como individuos que puedan proponerlas, imaginarlas o sentirlas.

La sexualidad durante el ciclo vital

Hasta llegar a la adolescencia los niños y niñas van descubriendo el mundo a la vez que a sí mismos. Esto no quiere decir que en las demás etapas de la vida no sea así, tan sólo que en esta época es más evidente debido fundamentalmente a la dependencia de los adultos, a su propio crecimiento y desarrollo físico y emocional y, como hemos mencionado anteriormente, al aprendizaje de hacerse adultos a través de la socialización.

Es un error comparar la sexualidad en estas etapas con la sexualidad adulta, o en todos los casos (adultos y menores) con la sexualidad animal, la cultura determina en todos los casos la sexualidad humana. Para Beach, y Ford (1972, pp. 273-274) el análisis evolutivo o zoológico ha revelado la existencia de ciertos elementos comunes en la conducta sexual de muchas especies, incluyendo al hombre.

> *Tomados en conjunto, puede decirse que estos elementos de conducta sexual ampliamente difundidos constituyen un proceder mamífero básico. Algunas prácticas sexuales sólo las realiza el animal humano. Las diferencias de comportamiento entre el hombre y. todos los demás animales se deben a dos clases de factores. El primero comprende la multitud de cambios biológicos que han ocurrido en el curso de la evolución humana. El segundo abarca las profundas modificaciones que toda sociedad impone a las tendencias heredadas*

> *de sus miembros* (Beach, y Ford, 1972, pp. 273-274).

En nuestra cultura, se ha considerado la infancia como una etapa de inocencia sexual; el erotismo infantil es observado por los padres, que en muchos casos se angustian por la abierta expresión de la sexualidad de sus hijos/as, y consideran que no es apropiado hablarles de sexo.

Según informa Amezúa (2003), La sexualidad infantil puede ser analizada desde distintos puntos de vista. Los investigadores neurobiológicos estiman que los niveles hormonales y de neurotransmisores, genéticamente programados, inducen un comportamiento erótico determinado; los estímulos socioculturales provocan cambios en la neuroquímica cerebral que pueden modular la sexualidad. Las teorías psicoanalíticas influidas por Freud de las etapas psicosexuales del desarrollo, destacan el concepto de que el niño nace con energía sexual y busca básicamente experiencias sexuales, a medida que se desarrolla biológicamente, se va adaptando al mundo que le rodea y va controlando paulatinamente su impulso sexual. Los sociólogos, prefieren entender la sexualidad desde una perspectiva social y ponen el acento en la importancia del poder, consideran que el sistema social y económico, la Iglesia y la Medicina influyen en forma determinante en la expresión de la sexualidad.

> Otros investigadores aceptan que *los niños tienen un cuerpo que reacciona sexualmente a los estímulos y, bajo la influencia de los procesos sociales, evoluciona a una sexualidad compatible con su medio. En esta teoría cada sociedad construye y da forma a una confiable y gratificante sexualidad. La sexualidad infantil se desarrolla de acuerdo con la expectativa de esa sociedad; los niños en su desarrollo sólo internalizan las normas y los valores sobre conductas sexuales que esa sociedad se ha impuesto.* (Amezúa, 2003, pp. 115-116, 156-60).

Faltan conocimientos científicos para poder definir lo que es sexualidad normal en los niños. Una definición de sexualidad normal útil es la que da Haroian, citado por Marina, (2002, p.31), quien considera que la conducta normal es aquella que ocurre habitualmente en los diferentes grupos de niños. Define como no convencional o problemática la que no se observa usualmente en niños no traumatizados, va contra las normas culturales de su medio y causa preocupación en los padres y en los niños que le rodean.

Showalter (2002), cita un estudio retrospectivo de jóvenes americanos donde la mayoría reconocen que han tenido algún tipo de experiencia sexual en su infancia. Encontraron que el 42% de los encuestados habían tenido algún tipo de experiencia sexual con otro niño antes de la pubertad. Lamb citado por Showalter (2002), muestra que un 85% de estudiantes mujeres tuvieron juegos sexuales en su infancia, a menudo con caricias en los genitales, la mitad con alguien del sexo

opuesto, situación que se produjo en una media de edad de los ocho años, estos juegos eran recordados como una experiencia grata. Estudios similares se han producido en otros países.

Carrobles, 1990; Castelo-Branco, 2005; Lucas y Cabello, 2007; así como López (1998, 2000, 2003, 2006), Lucas (2005, 2006). Castillo, Jurado, Olmo y Orejón, (1997-2001), Font (2005), Anton (2006), informan que desde el nacimiento, los niños pueden presentar respuestas sexuales reflejas frente a estímulos como las caricias o al tocar la piel, los niños son capaces de tener erección y las niñas lubricación vaginal y ambos movimientos pélvicos oscilantes. Posteriormente, en la infancia temprana, al socializarse puede haber exploración genital entre niños/as del mismo o de diferente sexo y masturbación. En la etapa prepuberal se adquieren roles heterosexuales; algunas niñas más maduras pueden iniciar sus relaciones sexuales con niños mayores. En la pubertad las niñas aceleran su transición hacia experiencias sexuales intensas; los niños siguen el mismo modelo, pero más lento, debido a que las experiencias sexuales se producen con niñas menores. Las conductas heterosexuales reemplazan en la mayoría de los casos a la masturbación y las actividades homosexuales.

Infancia

Durante la infancia, de cero a dos años, las funciones de apego son imprescindibles, no sólo para el buen desarrollo en esta edad, sino que va a determinar el resto de su vida y muy especialmente en relacion con su futura sexualidad y las actitudes positivas o negativas hacia esta (López, 1999; Antona, 2006).

Biología, cultura y la forma de pensar están ligadas, las conexiones se empiezan a fijar en los primeros meses de vida (primer mes), cuando no se estimulan de forma determinada se produce un déficit. A chicos y a chicas se les estimula de forma diferente, a los niños se les besa menos que a las niñas, hay que estimularlos, el ser humano necesita para sobrevivir las figuras de apego, es fundamental que los niños se desarrollen, (los niños institucionalizados tienen problemas emocionales y afectivos) los niños no son angelitos, son sexuados incluso antes de que nazcan tienen erecciones, sienten placer.

La supervivencia implica salud física y psíquica, exploración y aprendizaje, aprenden que son únicos, descubren quiénes son y cuál es el mundo que los rodea, primero con las figuras de apego y después con el resto.

Para Antona (2006), López (1999), Font (2003), etc. La sexualidad sana es la aceptación de la intimidad, hay que dejadles espacios, el prototipo de relación que van a adquirir, van a aprender los

patrones que ven (repiten por modelos, modelado) si en el entorno no hay agresividad la afectividad se muestra, aprende a dar y tomar cariño.

Según estos autores, la infancia, de dos a seis años, se caracteriza por las imposiciones sociales. La separación de la madre, se manifiesta a través de las rabietas, para poder quitar los pañales se produce un desencuentro, el niño o la niña tienen que integrarse al grupo y sus normas, a partir de ahora, babas, mocos, caca, pis, es algo que hay que ocultar. A veces no entiende este cambio, de alguna manera simbólica, se les está enseñando a reprimir cosas que son placenteras. Los niños tienen su tiempo, su forma de asumir las cosas. Aprenden a vivenciarlo de forma positiva (son seres amorales) el bien o el mal se encuentran en función de las consecuencias, se empiezan a distanciar de las figuras de apego y se integran en grupos. También se enfrentan a retos importantes como el control de esfínteres, a veces aparece un nuevo hermano, es necesario implicarle en el proceso de los cuidados pues se producen los celos. Suelen hacer caso, pero con condescendencia

La superación o no de los celos, es la base de la futura personalidad, el niño se mete en medio, las muestras evidentes de afecto se encuentran en la familia, tienen que aprender que hay un espacio para ellos y para los padres hay que contextualizar en un entorno de apoyo positivo.

A los tres años se revelan, se producen las rabietas, empiezan a buscar su primera fase de identidad, es la época de los porqués, hay que contestarle todo de forma que lo entienda, que se ajuste a su edad, se montan sus propias fantasías, se acuerdan de todo, es importante no mentir. Utiliza los modelos de imitación, la relación padre/ madre, es el prototipo de relación sexual.

A partir de los cuatro cinco, seis años adquieren la identidad sexual y como consecuencia la diferenciación de los roles. Se autoclasifican dentro de la identidad sexual y de los roles de género. Sobre los cuatro a cinco años, las pautas eróticas se encuentran normalizadas.

La infancia de seis a once años, se caracteriza por la asunción de reglas morales y sexuales. Asume la moral y las reglas prohibitivas o permisivas, rígidas o flexibles, razonadas o impuestas. Es la base de la culpabilidad o naturalidad, ya tienen identidad sexual, se marcan mucho los roles, son rígidos e inflexibles. Esta polarización de género se identifica con los padres o con las madres.

A los seis, siete años ya tienen experiencias de masturbación, deben entender que estas son del ámbito de lo privado, a veces se les pasa porque se les reprime. Empiezan los juegos de iniciación entre pares. El aprendizaje se produce por imitación: aprenden roles diferentes en función del contexto. Se perciben la permanencia o diferencia de sexo hay un mayor conocimiento y crítica de roles y una percepción del privilegio masculino, debido principalmente a que a partir de

aproximadamente los siete u ocho años, también desarrollan la habilidad para entender los principios lógicos que incluyen los conceptos de identidad, reciprocidad y reversibilidad.

En esta edad empiezan a entender por sí mismos y también a saber qué es lo correcto en sus relaciones con los demás, se están preparando para la adolescencia. El grupo de iguales es cada vez más importante y dependen cada vez menos de los padres y cada vez más de los amigos, en cuanto de ayuda, lealtad y ganas de compartir los intereses mutuos. El rechazo y la violencia pueden ser problemas en esta época.

Adolescencia

Comités de expertos de la OMS (1976) definen la adolescencia como la etapa de la vida en la cual el individuo adquiere la madurez reproductiva, transita los patrones psicológicos de la niñez a la adultez y adquiere la dependencia socioeconómica; así mismo, la OMS fija el inicio y el final de la adolescencia entre los 11 y los 20 años de edad, a partir del año 1985, se amplia, además, la adolescencia hasta la edad de 20 a 24 años, considerados como gente joven o simplemente "juventud". El término adolescencia implica un proceso, no un estado. No constituye un fenómeno universal que se haya evidenciado en todos los tiempos ni en todas las sociedades. El comienzo de la adolescencia tiene un límite claro, que es la pubertad, pero el final depende de variables psicosocioculturales que difieren notablemente de una sociedad a otra (Zapata y Marín, 2008).

Bandet (1998, p.4) las divide las características específicas de los adolescentes en individuales y socioculturales: Entre las características individuales destaca: 1º *se encuentran en un periodo de transición hacia la edad adulta.* 2º *tienen gran necesidad de autoafirmación.* 3º *gran tendencia a correr riesgos.*

Según estas características, desde nuestra perspectiva, esto en nuestra cultura significa que no son adultos y tampoco niños, lo que genera gran controversia, no sólo en el trato, sino en las actitudes que hacia ellos se generan, creándose una doble moral en la sociedad, por un lado permisiva y, por otro, restrictiva, con la idea de que son los hijos de los demás los que realizan determinados actos y no los hijos propios. Permisiva por considerar dentro de la conducta normal, dados los tiempos que corren, conductas que realicen los otros pero que no son bien vistas que las realicen los propios.

También implica la necesidad de reconocimiento de los demás o del grupo de iguales. Por otro lado ante los mayores necesitan demostrar que son ellos mismos, diferentes a cualquier otro, aunque ante el grupo de iguales necesiten identificarse con algunos de sus miembros, entre otras cosas para ser aceptados dentro del grupo. Por este motivo para algunos o muchos adolescentes, tiene más valor el criterio de los amigos que el de la propia familia, llegando en algunos casos a formar parte de

pandillas delictivas o abandonar su convivencia familiar en post de otras menos apropiadas.

En gran medida son impetuosos y carecen de sentido del peligro, en algunos casos, incluso podríamos decir que se sienten inmunes. Las cosas pasan, pero a los demás, a ellos no. Por ello, aún teniendo una relación de riesgo con premeditación, están convencidos de que a ellos no les va a pasar. De ahí los mitos de, la primera vez no te quedas embarazada o por una vez no pasa nada…

Entre las características socioculturales destaca: *la sociedad competitiva, la falta de información/formación, la oferta de servicios no orientada a sus necesidades y la falta de participación.* Esto conlleva a generar una serie de actitudes en los adolescentes, *como rechazo a todo lo institucional, a los estilos de vida de los adultos a un consumismo indiscriminado, que los convierte en población de riesgo para determinados problemas de salud, principalmente los relacionados con factores sociales, como los hábitos no saludables o el déficit de información y/o educación* (Bandet, 1998, p. 4).

Entre esta ultima destacamos el déficit de educación sexual de los adolescentes y jóvenes en general y en particular los de nuestra comunidad. El cambio en la regulación social de la sexualidad y el cambio producido en la conducta sexual y reproductiva de los jóvenes y sus posibles consecuencias están siendo los factores que más están influyendo en la conceptualización de los/las adolescentes como un grupo de riesgo por la sociedad, considerando algunas de sus conductas como problema.

Conductas sexuales y mitos en la adolescencia

Para Marías (1994, p.31) la palabra mito (mýthos) se aproxima a la fábula, que significa primariamente cuento. Para Prat (1993, pp. 431-432) mýthos significa etimológicamente narraciones y lo define de la siguiente manera *mito es una historia o narración sagrada que explica cómo el mundo y la humanidad llegaron a ser tal como los conocemos en su forma actual* en clara alusión al estudio y análisis de los mitos de las culturas antiguas y primitivas desde la disciplina antropológica, teniendo como premisa que los pueblos primitivos han durado idénticos a sí mismos desde los albores de la humanidad, siendo estos pueblos los que pueden proporcionar luz suficiente a las antiguas mitologías de los pueblos ya desaparecidos, *el mito, al igual que la magia, el animismo y otras formas primitivas de religión, constituye uno de los grandes ejes a través de los cuales el hombre en el estadio de salvajismo y la barbarie intenta comprender y controlar la realidad en la que vive.* El propio autor reconoce la evidencia de que, en su acepción corriente, no posee estas características, *en el lenguaje común, un mito es sinónimo de historia fabulosa, inventada o simplemente falsa."*

Rogemont (2002, p.19) señala que el mito no tiene autor, *su origen debe ser oscuro porque su sentido mismo lo es en parte,... se presenta como la expresión anónima de realidades colectivas, o comunes.* Este autor define el mito como *una historia, una fábula simbólica, simple y patente, que resume un número infinito de situaciones más o menos análogas... El mito permite captar de un vistazo cierto tipo de relaciones constantes y destacarlas del revoltijo de las apariencias cotidianas... el carácter más profundo del mito es el poder que ejerce sobre nosotros, generalmente sin que lo sepamos.*

Así pues al pensar en mitos sexuales, del mismo modo que los anteriores, nos encontramos con falsas creencias de determinados grupos sociales que se caracterizan por formar parte de la realidad, son transmitidas de generación en generación perpetuándose en el tiempo y vivenciándolas como reales a pesar de carecer de fundamento científico y en algunos casos hasta carente de lógica. En definitiva se mantiene a través de la cultura y se transmite de unos a otros por tradición oral. De entre los grupos sociales de nuestra comunidad los más vulnerables son los jóvenes adolescentes, por un lado por las características generales de los jóvenes, por otro por el déficit en la educación sexual recibida.

En nuestra cultura nos encontramos con una clara diferenciación respecto de lo que se espera de cada uno de nosotros dependiendo de sí se es chico o chica. Esta diferenciación es tan clara y tan asumida que a veces ni se cuestiona, incluso podríamos decir que se potencia, en el hogar, con los amigos, en el barrio, en la escuela, etc. Del mismo modo que se asignan estereotipos en el comportamiento, también se asignan en los roles sexuales, que a su vez están influenciados por la socialización de la propia cultura y la educación que se prescribe en esa cultura. Según Berdún (2000, p.264) *"la asignación de esteriotipos no sólo afecta al comportamiento social de una persona, sino que desempeña un papel muy importante en la sexualidad, porque son ideas que se transmite a los hijos en el proceso educativo".*

Estas ideas nos hacen pensar y cuestionar acerca de las creencias que respecto a determinados aspectos de la sexualidad humana tienen los jóvenes adolescentes. En nuestra sociedad aún existe mucha ignorancia sexual, por ello todavía circulan muchos mitos y errores en torno a la sexualidad, son falsas creencias como consecuencia, entre otras, de una escasa educación sexual y de una larga herencia de oscurantismo. Según Sureda (2000) los mitos sexuales muestran la escasa, y muchas veces falsa, información de nuestra sociedad sobre el sexo. La libre información sobre la realidad, y los cambios socioculturales hacen que los mitos sexuales dejen de serlo. Si bien este problema ha ido mejorando con la introducción paulatina de los temas de sexualidad en las escuelas, no se ha

generalizado a toda la enseñanza, por lo que el nivel de embarazos no deseados en la adolescencia lo podemos considerar como alto. En los países desarrollados pese a la difusión y accesibilidad de los modernos métodos anticonceptivos, todavía la mayor parte de los embarazos en adolescentes, son no deseados. En España se cifra en 32.000 el número de embarazos en un año, en menores de 20 años.

Por otro lado los jóvenes tienen poco acceso a la atención anticonceptiva y a la información/orientación. Esto se debe principalmente, a que los Centros de Planificación familiar se encuentran en los Centros de Atención Primaría, donde a pesar del esfuerzo realizado en la captación de los jóvenes, estos no acuden, básicamente porque pueden ser conocidos por las personas que acuden al centro. En consecuencia, los jóvenes no realizan revisiones periódicas como seria de desear. Al tener relaciones sexuales (coitales, orales, anales) sin la protección de los métodos de barrera, por falta de información, no sólo se están exponiendo a embarazos no deseados, sino al riesgo de infección por VIH, (virus de la inmuno deficiencia humana) y a otras ETS (enfermedades de transmisión sexual). Está demostrado que las personas infectadas con alguna ETS tienen de 2 a 5 veces más probabilidad de infectarse con VIH que las personas sin ETS. El progresivo aumento del SIDA, entre cuyas victimas principales se encuentran las mujeres y los jóvenes, sobre todo en los sectores más desfavorecidos de la sociedad, hace necesario la puesta en marcha de programas de intervención para tratar de paliar, en la medida de lo posible, el problema. Así pues la información correcta y el aprendizaje del uso de los métodos anticonceptivos se convierten en el modo más eficaz de combatir estos problemas. Tanto el riesgo de embarazo como el de contraer una enfermedad de transmisión sexual (ETS) o infección por VIH se asocia al de adolescencia y vulnerabilidad, aunque, en un sentido estricto, estos sean unos riesgos para los que cualquier persona es vulnerable. Ello es debido a una serie de circunstancias coincidentes con esta etapa del desarrollo, marcada por nuevos comportamientos y relaciones, fragilidad emocional inseguridad... etc.

El adolescente tiene que afrontar una serie de retos de los que no siempre sale airoso; se debe considerar fundamentalmente los siguientes: lograr una identidad estable, aceptar su sexualidad y adaptarse a su papel sexual adulto, establecer la independencia con respecto a la familia y hacer la elección de la carrera o de su vocación profesional. Para López (2000) las necesidades sexuales de los adolescentes son una realidad. Para este autor la edad de inicio de la vida sexual activa de ambos sexos oscila entre los 16 a 17 años y son las diferencias de maduración entre la edad biológica y la edad psicoemocional las que ocasionan que los adolescentes se expongan a enfermedades

transmisibles sexualmente y a embarazos no deseados, debido a que el deseo sexual no va acompañado por la posibilidad de reflexión y toma de conciencia de los riesgos existentes. En el estudio realizado por Bandet et al, (1998) en una muestra de 315 alumnos/as sólo el 1,6% conoce exactamente los días de máximo riesgo de embarazo, aunque el 40,7% mantiene relaciones sexuales coitales, de estos el 37,2% lo hacen con pareja variable. El 20,4% consideran la sexualidad como un problema y citan como origen del mismo: la falta de información, riesgo de embarazo y contagio, falta de madurez. El hecho de que los/las adolescentes consideren la sexualidad como un problema, supone desde nuestro punto de vista, un cierto grado de infelicidad.

Estas son parte de las razones por las que la adolescencia se convierte en un grupo de riesgo en sus prácticas sexuales, y es debido fundamentalmente a la desconexión entre el riesgo de sus conductas y el riesgo que son capaces de percibir, ya que piensan que "nunca le va a suceder a ellos".

Como la principal fuente de información que tienen los/las adolescentes es el medio social (medios de comunicación, amigos, calle). Y no los profesionales o los padres, es por lo que jóvenes adolescentes tienen falsas creencias (mitos) en sexualidad humana, debido al déficit en educación sexual que tienen estos ya que los padres que deberían ser la primera y principal fuente de información no la realizan. Por otro lado observamos que el proyecto "Forma Joven" no se está llevando a cabo en todos los centros educativos, a pesar de haber firmado el convenio, así pues las falsas creencias son las manifestaciones del alumnado de su déficit de conocimientos en materia de educación sexual. (Zapata, 2008).

A partir de los once años, durante la adolescencia se produce un desarrollo físico, psicológico y social importante. Empieza un nuevo cuerpo sexuado, se empieza a sentir cosas, existe un trasfondo hormonal importante, los padres y las madres ya no son los que modelan sino que es el grupo, bastantes radicales en sus estereotipos, especifican su orientación de deseo. Cuando se vivencia con apoyo puede ir bien, cuando no, surgen problemas, consciencia de adolescente, se descolocan.

Los padres empiezan a convertirse en seres odiosos, ahora exigen su intimidad y su libertad; tiene que ver con el desarrollo puberal, el grupo en el que se desarrollen y los apegos, crítica total a los adultos, las pautas eróticas están relativamente controladas.

Según Stassen (2004), Díaz-Gómez y Gómez y Ruiz, (2006), entre los 11 y 15 años de edad los adolescentes presentan un aumento de los niveles de hormonas sexuales, lo que provoca intensos cambios físicos y psicológicos. Se observa un rápido crecimiento ponderal y estatural, el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios y toman conciencia de su propio cuerpo. Las conductas sexuales responden a la maduración cerebral biológica que envían las hormonas reguladoras y

empieza todo el proceso, en ocasiones, las diferencias en el crecimiento y desarrollo entre el grupo de iguales puede ocasionar aceptación o rechazo del grupo e incluso las diferencias que en su propio cuerpo se producen como un dimorfismo de brazos, piernas, orejas, etc., puede ocasionar el rechazo a su propio crecimiento.

Sobre los 16 años de edad el crecimiento se enlentece, se produce el equilibrio hormonal y asumen su imagen corporal. Los caracteres sexuales secundarios son aceptados, la curiosidad por la sexualidad, por regla general les suele llevar a ser satisfecha mediante la masturbación o con conductas estimulatorias con parejas sexuales, las cuales poco a poco van compartiendo experiencias reciprocas.

Según López (1999, p. 62), *un niño con un fuerte deseo sexual en un medio cultural represivo puede ser un joven reprimido en su adolescencia, pero puede llegar a ser un adulto sexualmente sano si durante su juventud aprovecha cada oportunidad sexual que tenga y mantiene una actitud positiva, a pesar del ambiente restrictivo en el que se desenvuelva. En cambio, un niño con baja sexualidad y que acepta pasivamente los valores culturales represivos, evolucionará durante su pubertad con pocos estímulos sexuales y alcanzará la vida adulta con cierto nivel de inmadurez sexual.*

En esta etapa de la vida también se producen abusos y acosos, el abuso sexual es más frecuente en niños/as más pequeños/as, pero también afecta a la adolescencia. En jóvenes que se observe baja autoestima o trastornos de conductas sexuales, como promiscuidad y asaltos o violencia sexual, o presenten síntomas depresivos, drogadicción y tendencia al suicidio, debe sospecharse abusos principalmente sexuales. Los/las profesionales de la salud y de la educación que están en contacto con jóvenes deben estar atentos/as a esta sintomatología

La identidad sexual se inicia en la niñez, pero para los/las jóvenes homosexuales asumir su condición y hacerla evidente puede ser muy problemática, pues la sociedad sigue siendo homófoba y encuentran rechazo no sólo en el grupo de iguales, sino a veces, en la propia familia, corriendo el riesgo de padecer depresiones, abuso de drogas o suicidio. Según López (1999) En los últimos años y en los países desarrollados, los/las jóvenes homosexuales reconocen y aceptan su homosexualidad a edades más tempranas y más abiertamente que las generaciones anteriores.

Cambios en la adolescencia

La aparición del vello púbico, tanto en niños como en niñas, es indicativo de transformación en hombres o en mujeres, el crecimiento biológico es más rápido que el emocional, la madurez

dependerá del entorno, del apoyo familiar, de la autoimagen y autoconcepto y, sobre todo, del grupo de iguales.

En las niñas, el primer cambio visible comienza con el crecimiento de las mamas, aproximadamente dos años después aparece la menarquia, el vello púbico inicial, el ensanchamiento de las caderas, la distribución de la grasa que depende de la herencia, la dieta y el ejercicio, también el crecimiento estatural son algunos de los cambios más evidentes, para acabar con el fin del crecimiento del vello púbico y el desarrollo final de las mamas. En los niños las evidencias son: el vello púbico inicial, el crecimiento de los testículos y del pene, la semenarquía, la aparición de la barba, la voz se hace más grave, el crecimiento estatural, y acabar con el crecimiento del vello púbico (Biro y col., 2001; Hernan-Giddens y col., 2001; Malina, 1990, citados por Stassen (2004).

Los órganos internos también se desarrollan durante la adolescencia, los pulmones aumentan en tamaño y capacidad. El corazón duplica su tamaño y la frecuencia cardiaca disminuye, contribuyendo a aumentar la resistencia física. Estos cambios entre los que se encuentran el aumento de las hormonas, especialmente la del crecimiento, hace que muchos adolescentes duerman por las mañanas y estén despiertos por la noche. Las hormonas ocasionan también cambios en las glándulas sudoríparas, sebáceas y secretoras del olor de la piel, apareciendo el acné, la grasa en el cabello, el olor corporal intenso.

La menarquia y la semenarquia por lo general es un indicador de la madurez sexual y de la fertilidad, aunque en el caso de las niñas varia de unos meses a un año el hacerse núbil. Las características sexuales primarias son aquellas partes del cuerpo que están implicadas de manera directa en la reproducción y que en esta etapa se agrandan. En las niñas, los ovarios y el útero comienzan a crecer y el revestimiento de la vagina se hace más grueso. En los niños, los testículos empiezan a crecer y, alrededor de un año después, el pene se alarga y el escroto se agranda y se hace pendulado (Stassen, 2004).

Para este autor con la maduración de los órganos reproductores o características sexuales primarias, se producen los cambios en las características sexuales secundarias que no están relacionadas directamente con la reproducción pero que indican madurez sexual, como la barba en el hombre o las mamas en la mujer.

Las hormonas causan directa o indirectamente estados de ánimo y emociones que cambian más rápido que en la infancia o en la adultez, pero sobre todo la influencia del contexto social es determinante. La actividad sexual en la adolescencia es hoy muy distinta a la de hace unos años, las

hormonas siguen influyendo de la misma manera pero el contexto social es diferente, siendo ahora los adultos más permisivos en las actividades sexuales de la misma.

Modelos de conducta sexual en españa

Los modelos de conducta sexual que son transmitidos a la población juvenil siguen vigentes en nuestra sociedad y son transmitidos de generación en generación por tradición oral, dependiendo no sólo de la cultura de origen, sino de las características de los miembros de un determinado grupo dentro de su propia cultura, en la que unos/as u otros/as pueden ser más o menos permisivos/as o restrictivos/as. Por lo tanto aunque algunos aspectos puedan ser generales, siempre habrá que tener en cuenta la individualidad de la persona, la de la familia o la del propio grupo.

Según Fernández de Quero (1996, p.131) *el machismo tradicional, elaborado a partir de la influencia de nuestra herencia animal, ha llegado hasta nuestros días, configurándose como un modelo de socialización de la conducta sexual al cual se ciñen todavía determinados grupos de hombres y mujeres de nuestro país. Quizás la época que más reglamentó esta forma de entender la sexualidad en nuestra cultura occidental fue el siglo pasado. Un estudioso actual de las relaciones humanas, Josep Vicent Marqués, desarrolló en 1980 las características de los tres modelos de socialización de la conducta sexual vigentes en nuestro país. Para ello, estableció diez variables.*

1. El presupuesto ideológico.

2. El tono del discurso acerca de la sexualidad.

3. La imagen sexual del varón.

4. La imagen sexual de la mujer.

5. La actividad sexual típica.

6. El comportamiento sexual considerado perverso.

7. El temor principal.

8. La fantasía dominante.

9. Las realidades que fomenta e ignora a la vez.

10. Los agentes portavoces del modelo.

Fernández (1996, p.131) parte de la premisa de todos los modelos reflejan los criterios de los hombres, ya que el machismo tradicional impide que las mujeres tengan su propio discurso; el papel de éstas queda relegado al de compañía del discurso masculino.

Resumiremos a continuación los modelos sexuales de Marqués (1980):

Modelo Clerical-represivo

Presupuesto ideológico: Sexo reproductor dentro del matrimonio oficial con o sin afecto.

Tono general del discurso: Negativo, mejor no hablar de él, pero cuando se hace es para prevenir en contra.

Imagen sexual del varón: Impetuosa y desbordante. El sexo es un instinto bajo que hay que dominar.

Imagen sexual de la mujer: No tiene sexo sino útero. Su destino es ser virgen de soltera, esposa y madre.

Actividad sexual típica: El débito conyugal, solicitado por el varón. Coito-express.

Comportamiento sexual perverso: Todos menos el coito reproductor con fines de tener hijos.

Temor Principal en los varones: La masturbación y la homosexualidad.

Fantasía dominante: No hay, pues todas son diabólicas, salvo las disfrazadas de alucinaciones místicas.

Realidades que fomenta e ignora a la vez: La masturbación y la prostitución como vías de escape y desahogo.

Portavoces: El clero

Modelo Burgués-tradicional

Presupuesto ideológico: Doble moral. El sexo es bueno para burgueses varones y malo para mujeres y obreros.

Tono general del discurso: Dual. Oficial, negativo. Entre varones, positivo (el lenguaje es borde y grosero)

Imagen sexual del varón: Potente y seductor. Cazador de mujeres y competidor entre hombres.

Imagen sexual de la mujer: Dual. Decente es asexuada / Puta es Viciosa. Ha de someterse a la prueba del varón.

Actividad sexual típica: Dual. Las decentes obligadas al débito conyugal / Las putas a perversiones pagadas.

Comportamiento sexual perverso: Todos menos el coito, pero la perversión es deseada y buscada.

Temor principal en los varones: Los cuernos, los celos, la honra familiar mancillada.

Fantasía dominante: El Harén moruno, el donjuanismo y la ninfomanía.

Realidades que fomenta e ignora a la vez: La prostitución perversa, la frustración de los varones pobres que no pueden ser como ricos

Portavoces: Los machos.

Modelo Capitalista-permisivo

Presupuesto ideológico: El ajuste sexual es el fundamento del éxito de la pareja.

Tono general del discurso: Dual: Divulgación científica y pornográfica (el erotismo como mercancía).

Imagen sexual del varón: Pierde en potencia pero gana en técnica. Es un trabajador cualificado del sexo.

Imagen sexual de la mujer: Es portadora del deseo pero no es dueña de él. Depende de la habilidad del varón y es lenta.

Actividad sexual típica: Relaciones prematrimoniales, coito prolongado y orgasmo simultáneo. Kamasutra y anticoncepción.

Comportamiento sexual perverso: La homosexualidad causa recelo. Se teme la incompetencia y la disfunción sexual técnica.

Temor principal en los varones: Las disfunciones sexuales del varón y la mujer.

Fantasía dominante: El orgasmo simultaneo. La orgía y el multiorgásmo femenino gracias al pene erecto del varón.

Realidades que fomenta e ignora a la vez: La prostitución de lujo. La pornografía y el sexo como evasión y refugio.

Portavoces: Los técnicos.

Modelo Democrático-progresista

Presupuesto ideológico: Capacidad biopsicosocial del individuo que contribuye a su salud y su bienestar.

Tono General del Discurso: Conocimiento científico incorporado al lenguaje cotidiano.

Imagen sexual del varón: Es un niño que se divierte con su cuerpo pero usando la cabeza.

Imagen sexual de la mujer: Es una niña que se divierte con su cuerpo pero usando la cabeza.

Actividad sexual típica: Juegos eróticos para el placer y la comunicación. Parentalidad responsable optativa.

Comportamiento sexual perverso: La agresión sexual y el sexo neurótico.

Temor principal en los varones: la represión social y el trabajo como obligación.

Fantasía dominante: Todas las que contribuyen al estímulo de la respuesta sexual y producen placer.

Realidades que fomenta e ignora a la vez: La calidez de las relaciones humanas como transformación social.

Portavoces: Las personas.

Bibliografía

Aldecoa. J. (2001). La importancia de la educación preescolar. Revista Noticias del Unicef. 2ª época. nº 174.

Amezúa, E. (2003). El sexo: historia de una idea. Revista Española de Sexología (extra doble), 115-116, 156-60.

Antona, A. (2006). Curso de Educación Sexual. *Apuntes de clase.* Sin publicar.

Bandet, I., Ales, J., R. Martínez, M.C., Serrano, F. (1988). Adolescentes y Salud: conocimientos, actitudes y conductas. *Enfermería científica*. 194-195,4-9

Berdún, L. (2000). *En tu casa o en la mía*. Madrid: Aguilar,

Cabello, F. y Lucas, M. (2002). *Manual Médico de Terapia Sexual*. Madrid: Psimática.

CabellO, M. J. (1997). *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular*. Málaga: Aljibe

Carrobles, J. A. (1990). *Biología y psicofisiología de la conducta sexual.* Madrid: Fundación Universidad-Empresa.

Castelo-Branco, C. (2005). *Sexualidad Humana.* Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Castillo, J. L., Jurado, C., Olmo, F., Orejón, R. (1997-2001). *Sexualidad humana*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Díaz-Gómez, M., Gómez, C. I., Ruiz, M. J. (2006). *Tratado de enfermería de la infancia y la adolescencia.* Madrid: McGraw-Hill. Interamericana.

Fernández, J. (1996). *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.

Fernández de Quero, J. (1996). *Guía práctica de la sexualidad masculina. Claves para conocerte mejor*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

Fernández, J. y Mora, R. (2004). Master en sexología, terapia sexual y género. Apuntes de clase. Sin publicar

Ford, C., y Beach, F. (1978). *Conducta sexual*. Barcelona: Fontanella.

Font, P. (2002). *Pedagogía de la sexualidad*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona y editorial Graó

Giddens, A. (2000). *La transformación de la intimidad: sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas.* Madrid: Cátedra.

Harris, M. (1997). *Vacas, cerdos, guerras y brujas. Los enigmas de la cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

Lucas, M. (2005). El Proceso de Sexuación. En C. Castelo-Branco. *Sexualidad humana. Una aproximación integral.* Madrid: Editorial médica panamericana.

Lucas, M. y Cabello, F. (2007). *Introducción a la sexología clínica*. Madrid: Elsevier.

López, F. (1998). *Prevención de los abusos sexuales a menores: unidad didáctica para educación secundaria (12-18 años).* Madrid: Amaru ediciones.

López, F. (1999). *La inocencia rota: Abusos sexuales a menores*. Madrid: Océano.

López, F. (2002). Los afectos y la sexualidad en la vejez. Esto y Más. *Revista sobre estomías*. 1, 16-19.

López, F. (2005). *La educación sexual de los hijos*. Madrid: Pirámide..

Marías, J. (1993). *La educación sentimental*. Madrid: Editorial Alianza.

Marina, J. A. (2002). *El rompecabezas de la sexualidad*. Barcelona: Anagrama

Marques, J. V. y Osborne, R. (1991). *Sexualidad y Sexismo*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.

OMS (1977). *Normas para la evaluación de objetivos de aprendizaje en la formación de personal de salud.* Ginebra: Serie de Informes Técnicos.

OMS (1977). *Necesidad de salud de los adolescentes.* Serie Informes Técnicos. Ginebra: OMS.

Prat, J. (1993). Detection of human papillomavirus 16 and 18 DNA in epithelial lesions of the lower genital tract by in situ hybridization and polymerase chain reaction: cervical scrapes are not substitutes for biopsies. *Journal of Clinical Microbiology*, 31, 924-30.

Rougemont, D. (1999). *Los mitos del amor*. Barcelona: Kairós

Salas, A., Garcia, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer

Showalter, E. (2002). *Mujeres rebeldes. Una reivindicación de la herencia intelectual feminista.* Madrid: Espasa Calpe.

Serrano, M. I. (1997). *La Educación para la Salud del Siglo XXI: Comunicación y salud*. Madrid: Díaz de Santos.

Soriano, E. (1999). *La Escuela almeriense: un espacio multicultural: evaluación de los valores del alumnado inmigrante y autóctono*. Almería: Universidad de Almería.

Soriano, E. (2001). Tratamiento de la interculturalidad en Educación Secundaria. De los cruces culturales a la construcción de una ciudadanía intercultural responsable, en T. Pozo y otros, *Investigación educativa: Diversidad y escuela* (pp.261-291).Granada: Grupo Editorial Universitario.

Stassen, K. (2004). *Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia*. 6ª edición. Buenos Aires: Panamericana

Sureda, J. L. (2004). Centro Joven de Anticoncepción de Madrid. Madrid: Federación de Planificación Familiar de España.

UNICEF (1994). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer, Naciones Unidas, –Nicaragua, 8 de marzo año Internacional de la Mujer- 1994

Zapata, R. M. (2008). *Educación para la salud sexual.* Almería: Universidad de Almería

Zapata, R. M. y Marín, R. M. (2008). Mitos sexuales en adolescentes. En R. M. Zapata. *Educación para la salud sexual.* Almería: Universidad de Almería

EDUCACIÓN, FELICIDAD Y SALUD

CAPÍTULO 93

BIENESTAR SUBJETIVO (BS) Y SÍNDROME DE BURNOUT (SBN): ANÁLISIS CORRELACIONAL EN TELETRABAJADORES DEL SECTOR EDUCATIVO

Astrid Sofía Suárez Barros

Universidad Nacional, Abierta y a Distancia (Barranquilla- Atlántico)
Astrid.suarez@unad.edu.co

Introducción

Las realidades que se asocian al trabajo son cada vez más cambiantes. En el continuo edad de piedra-sociedad del conocimiento, nos damos cuenta que las condiciones del trabajo han variado en diversas formas.

Cada período histórico de la humanidad ha ido determinando formas y dinámicas de trabajo -apropiación, subsistencia, cultivo y pastoreo, esclavitud, servidumbre, artesanado, mercantilismo y comercio, conquistas y colonias-dominio y colonización, industrialización, movimientos y revoluciones sociales laborales, legalización de Jornadas laborales y contemporaneidad en el trabajo- (Vásquez, 1970). Es el trabajo, entonces, un dispositivo de subjetivación, que determina modos de pensar, sentir y actuar (Nardi, 2006).

La Modernidad, ha traído cambios geopolíticos, y socioeconómicos, que abarcan aspectos mundiales, por lo que la Década del 2010 al 2020, según algunos politólogos, será conocida como la "Década del Vértigo" generando en consecuencia nuevas formas de vivir, convivir y trabajar. (Gorriaz, 2012).

Fabri (2010), plantea que el mundo estaba organizado bajo divisiones sociopolíticas, que categorizaban a los países, como países del primer, segundo y tercer mundo. Las categorías ubicaban a los países, como occidentales capitalistas y las URSS (Unión Soviética), como países del primer mundo; los países de Europa Oriental y los NO alineados, como de segundo orden o segundo mundo y América, Asia y África, se consideraban los países tercermundistas. Hoy en día, desde 1989, con algunos acontecimientos históricos (caída del muro de Berlín y declinación de la URSS), se ha pasado de lo bipolar a lo multipolar, desarrollándose el modelo socioeconómico de la

globalización en el que el planeta, con todos sus países, se ha convertido en una aldea interconectada.

Como primera *consecuencia de estos cambios*, se observa que en esta época histórica, se ha dado una explosión demográfica y esto trae impacto en la distribución del espacio y de los recursos planetarios. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), estima que para el año 2020, China y América Latina contarán con más de siete ciudades, de más de 10 millones de habitantes y según el Banco Mundial, en el 2030, el 60% de la población mundial vivirá en áreas urbanas (Diario el Espectador, 2014). En el campo laboral, se deriva de esta situación, altos porcentajes de movilidad de las personas para desplazarse a sus lugares de trabajo, la alta tasa de vehículos transitando y la correspondiente afectación del planeta, por los niveles de contaminación ambiental.

En cuanto a una *segunda consecuencia*, se resalta, que las características antes expuestas, han obligado al hombre a acelerar la producción de herramientas y equipos que le ayuden a estar conectados y a ser cada día más competitivos. Es así como aparecen, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), produciendo avances, evoluciones y transformaciones en los diferentes contextos, en especial, en las áreas organizacionales y, por ende, nuevas propuestas de trabajo para el ser humano. El uso de la internet, los correos electrónicos, las plataformas tecnológicas, los celulares inteligentes, los aplicativos de comunicación sincrónica o asincrónica, las redes sociales, entre muchos otros, son, hoy en día, recursos organizacionales, que un trabajador, utiliza para desarrollar su labor. Estamos en una llamada Sociedad de la información (Salanova, 2012) o lo que Norbert Bilbeny, denomina: Tercera Revolución Industrial. (Rapp, 2004).

Se observa entonces, que los trabajadores actuales, en diferente intensidad y frecuencia, usan estas tecnologías como apoyo al desarrollo de su trabajo. Sin embargo, hay una modalidad laboral, que depende, absolutamente, de esos medios y mediaciones para que un trabajador cumpla con la función contratada. Esta modalidad es el ***Teletrabajo.*** Conocido también como telework, trabajo virtual, trabajo electrónico, remote work, telehousing, networking, telecottage, hotelling, satellite offices, neighbourhood offices, teleservice centres, telebusiness centres, flexible working, entre otros.

Este es el contexto y población, objeto de esta investigación, ya que se hace necesario que la Psicología, esté atenta al estudio de situaciones emergentes en la actualidad.

Teletrabajo o Telework: Tendencia mundial

El teletrabajo es una alternativa laboral de la época actual. Etimológicamente hablando, se puede deducir, que es un palabra compuesta por: Tele y trabajo, El vocablo ***tele***, significa lejos, a distancia; y ***trabajo,*** tiene su origen en una palabra latina tripalliare de tripálium, que es un instrumento de tortura, asociada con la realización de una actividad física o intelectual continuada (Segura, 2013). Se infiere, entonces, que el término, se refiere a un trabajo realizado en la distancia, desde lo lejos.

Sin embargo, en la historia del Teletrabajo, aparece *Jack Nilles* como la persona que por primera vez acuñó este concepto en 1973 y quien le da un soporte argumental, desde el uso de las tecnologías, como elemento esencial del trabajo a realizar.

Se puede presentar como concepto estructurado el de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), quien define el teletrabajo como "forma de trabajo efectuada en un lugar alejado de la oficina central o del centro de producción y que implica una nueva tecnología que permite la separación y facilita la comunicación" (El Espectador, 2013).

Desde estos abordajes conceptuales, se puede inferir que:

- El teletrabajo es una alternativa laboral viable en este mundo que fomenta las tecnologías de la información y la comunicación.
- No se reduce solo a *call center*, ni es un trabajo cualquiera en casa, ni a un servicio temporal.
- Es una actividad laboral reconocida por la ley y las organizaciones.
- Es una forma de trabajar, que requiere apertura mental y cambios paradigmáticos en las organizaciones, el personal directivo y el personal que laborará en calidad de teletrabajadores.
- Es una dinámica organizacional, que exige flexibilidad en pensamientos, en horarios, en entornos laborales, y en trabajo por resultados. Es decir, exige una plasticidad y adaptación para los emergentes modelos de tiempo y espacio.

Alemania y Austria aportaron en el nacimiento del telework, con los llamados *telecentros*. Estos no usaban tecnologías, pero si mostraban una nueva organización de los tiempos y las distancias (horarios especiales para asistir a sus labores). Fue Estados Unidos, quien aportó a la concepción del teletrabajo, como una labor o prestación de servicio que se ofrece a la distancia y que se apoya en el uso de herramientas y avances tecnológicos para poder cumplir con la labor.

El teletrabajo se ha extendido en Europa, Estados Unidos y ha llegado a Latinoamérica. Perú. Argentina, Brasil, Costa Rica y Colombia, son líderes en esta era del teletrabajo (Revista Dinero, 2013).

En el panorama latinoamericano, se mostrará el estado del teletrabajo, presentando a Argentina, Perú, Chile, Costa Rica, México y Colombia, como referentes puntuales del tema.

De lo anterior, se deduce, que la proyección de la vida laboral ha cambiado y que se invita a verla incluyendo las emergentes formas laborales. También se puede apreciar que la tendencia implica tanto a entidades públicas, como privadas y a diferentes niveles de asociaciones, ocupaciones y trabajadores.

Teletrabajo, beneficios y riesgos

El teletrabajo es una modalidad, que presenta beneficios y riesgos. Una de esas ventajas está asociada al **macro sistema ambiental, que afecta al ser humano**.

Se resume esto en el siguiente cuadro:

Tabla. No. 1. Posibles ventajas e inconvenientes del Teletrabajo

Posibles ventajas e inconvenientes del Teletrabajo		
	Posibles Ventajas	**Posibles inconvenientes**
Para el individuo	Mejor del rendimiento y la productividad	Menos oportunidad para las relaciones personales
	Menos tiempos de desplazamiento al trabajo	Menos estrés relacionado con el hogar
	Mayor autonomía	Más aislamiento profesional
	Menos estrés laboral	Menos seguridad con empleo
	Más tiempo con la familia	
	Única posibilidad de ingreso en el mercado laboral(Persona con hijos pequeños, discapacidades, etc)	
Para la organización	Mayor productividad	Desafío a la posibilidad de control y motivación de los teletrabajadores
	Oferta de trabajo mas amplia y variada	Empleados menos comprometidos
	Ahorro de espacio de oficina	Pérdida de trabajo en el equipo
	Menos ausentismo	
	Imagen de empresa flexible	
Para la sociedad	Menos desplazamiento	Individuos más aislados de las instituciones sociales
	Menos contaminación	Sociedad autista
	Menos congestión de tráfico y accidentes	
	Menos discriminan laboral	

Tomada de Baruch, 2001

Podemos señalar que, la contraparte de las ventajas, apuntan en un gran porcentaje, a aspectos de la salud mental de una persona, en sus dimensiones emocionales, sociales, familiares y cognitivas. De

hecho el hablar de aislamiento, soledad, estrés, disminución de vínculos emocionales, sociales y laborales, inseguridad, entre otras, son considerados variables predictivas que atentan contra la salud.

Iniciamos este apartado, enmarcando los conceptos, tomados en esta investigación: Teletrabajador, Salud y Bienestar y Síndrome de Burnout

Se iniciará con el de *Teletrabajador*, El concepto de teletrabajador, esbozado en Colombia, por la Ley 1221 del 2008, en su artículo 2, se define como:

> …"persona que en el marco de la relación laboral dependiente, utiliza las tecnologías de la información y comunicación como medio o fin para realizar su actividad laboral fuera del local del empleador, en cualquiera de las formas definidas por la ley". (p. 2).

Como parte de la concepción en la investigación, se abordó el teletrabajador, como sujeto, con sus propias percepciones del mundo y su realidad, con interacciones intersubjetivas con su mundo, sus compañeros, sus jefes, mediadas por aparatos, por medios, por canales de comunicación en los que predominará lo tecnológico y lo electrónico. Se conciben, entonces relaciones laborales dependientes, pero dinamizadas con elementos diferentes a los que caracteriza a un trabajador tradicional presencial; el énfasis estuvo en la relación del tele-empleado, consigo mismo y con las dinámicas internas que generan en él salud, bienestar o malestar.

La salud y el Bienestar, como parte del estudio, se analizó desde la siguiente perspectiva: La salud, según la OMS, desde 1948, se concibe como "(…) un estado de bienestar físico, social y psicológico, y no solamente la ausencia de enfermedad"; una forma de combatir el modelo médico psiquiátrico, determinista y patológico que ha imperado por mucho tiempo en la Psicología. En esta investigación, el concepto de Salud es el del modelo integral, que concibe a un ser humano, desde las dimensiones estructurales del Bienestar: tanto el Subjetivo, como el Psicológico y el Social. (Keyes, citado por Blanco y Valera, 2007).

Autores tales como García y Viniegras (2000), proponen el siguiente concepto de bienestar:

> "El bienestar hace parte de la salud en su sentido general y se manifiesta en todas las esferas de la vida humana. (…) posee elementos reactivos, transitorios, vinculados a la esfera emocional, y elementos estables que son expresión de lo cognitivo, de lo valorativo; ambos estrechamente vinculados entre sí y muy influidos por la personalidad como sistema de interacciones complejas, y por las circunstancias medioambientales, especialmente las más estables."(p. 588).

El bienestar subjetivo, se ha asociado con conceptos como felicidad, bienestar y satisfacción, como manifestaciones de un funcionamiento mental sano o como una expresión psicológica de salud (Argyle, 1987; Sánchez Cánovas, 1994; Casullo, 1998; Costa y McCrae, 1980).

Entre los modelos revisados sobre el bienestar, se encuentran el de Corey Keyes, o estado completo de bienestar, como modelo integral que abarca el de Ryff y el de Jahoda, incorporando el bienestar subjetivo de Diener y lo que Keyes denomina el "bienestar social".

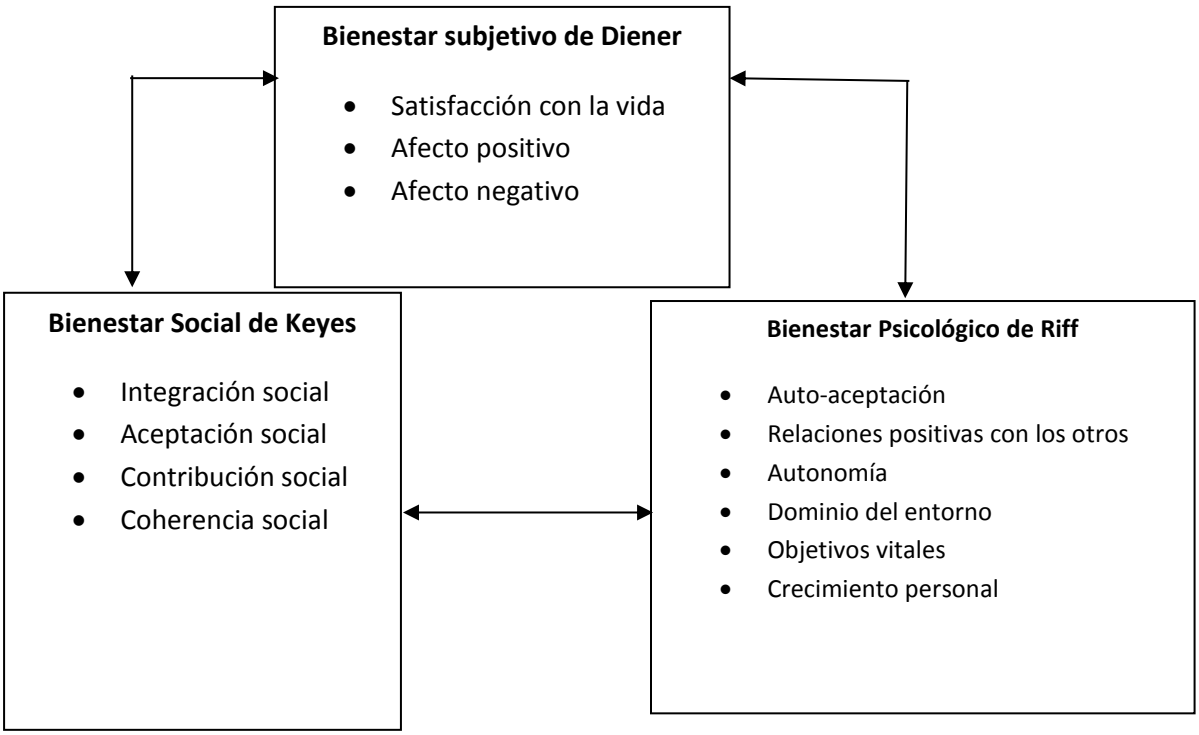


Figura No. 1: Modelo del estado completo de salud mental de Keyes
Tomado de Polo-Vargas, Palacio, De Castro, Mebarak y Velilla (2013)

Diener (1994), sostiene que el bienestar subjetivo presenta elementos estables y cambiantes a la vez, si bien es estable a lo largo del tiempo, puede experimentar variaciones circunstanciales en función de los afectos predominantes. La satisfacción con la vida y el componente afectivo del bienestar subjetivo tienden a correlacionarse, porque ambos están influidos por la valoración que realiza el sujeto acerca de los sucesos, actividades y circunstancias en los que se desarrolla su vida.

El Síndrome de Burnout, es un concepto derivado de la contracción de burn y out, cuyo significado literal en inglés es "quemado" y como patología fue descrita por primera vez en 1969 y al principio se denominó 'staff burnout', para referirse al extraño comportamiento que presentaban algunos oficiales de policía de aquella época. (Moriana y Herruzo, 2004). En la década de los 70, es cuando

el concepto aparece en escritos derivados de los trabajos de Freudenberger (1974) y solo en los años 80, se empezó a investigar sobre el constructo, considerándose como uno de los más polémicos dentro de la psicología (Sandin, 2003). Sin embargo, ha tomado una relevancia científica, con los estudios de Maslach (Maslach, 1986, 1999) y a partir de los cuales enmarcaremos el abordaje de esta variable en la investigación.

Maslach y Jackson (1986), definieron el burnout como un síndrome tridimensional, que lo constituyen el cansancio emocional, la despersonalización, y la realización personal, que se da en aquellos individuos que trabajan en contacto con clientes y usuarios. En este grupo poblacional, se conoce como el grupo más estudiado, el de las enfermeras, trabajadoras sociales y médicos, y el más afectado por el síndrome de burnout, el de docentes (Moriana y Herruzo, 2004).

El modelo explicativo más aceptado por la comunidad científica es el de Maslach. Maslach y Leiter (1999). Conciben en este modelo, el síndrome de burnout como una experiencia individual y crónica de estrés relacionada con el contexto social (Maslach, 1999) y crean un instrumento denominado MBI (Maslach Burnout inventary), con el que evalúan cada dimensión de síndrome.

Maslach (1999, citado por Moriana y Herruzo, 2004), define que este síndrome tiene tres dimensiones;

- Cansancio o Agotamiento emocional, como un "componente de estrés que implica una incapacidad para obtener de uno mismo los suficientes recursos emocionales necesarios para afrontar el trabajo"
- Despersonalización, es un "componente asociado a la evaluación de los demás en la que afloran sentimientos negativos de distanciamiento y cinismo con respecto a los clientes" y
- Realización personal baja, es un "componente relacionado con la evaluación negativa de uno mismo y con sentimientos de insatisfacción sobre el resultado de su trabajo" (p. 11).

Método

Es un estudio, con un diseño Correlacional, en la que se plantea la Hipótesis H2; *Existe relación entre el nivel de las dimensiones de satisfacción con la vida y las dimensiones del síndrome de burnout (Agotamiento emocional, despersonalización y realización personal), en los tutores que desarrollan procesos de aprendizaje en la modalidad del teletrabajo*. La correlación de variables se hará a través del coeficiente de correlación de Pearson, como medida para la fortaleza o fuerza de la relación. Las variables que se trabajarán se conceptualizan y operacionalizan, de la siguiente manera:

Tabla No. 2: Operacionalización de variables y dimensiones a estudiar

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL.	DEFINICIÓN OPERACIONAL/DIMENSIONES	
BIENESTAR SUBJETIVO	Dimensión del Bienestar dentro del Modelo Estructural, compuesta por: **Satisfacción,** Afecto Positivo y Afecto Negativo**.** (Keyes, 2005)	**Satisfacción:** (juicio o evaluación global de los diversos aspectos que una persona considera importantes en su vida).	5 preguntas- Escala Likert, con puntuaciones desde 7 a 1, desde completamente de acuerdo (7), hasta completamente en desacuerdo (1). (Ver Anexo-Escala completa p. 141 a la 143)
SINDROME DE BURNOUT	Conjunto de síntomas, que resultan de un estado permanente y a largo plazo, que genera en el sujeto un desgaste emocional-laboral, producto de haber estado expuesto a unas condiciones rutinarias, intensas y que generan estrés crónico. Este estado, deriva en síntomas físicos, cognitivos, emocionales y por ende, afectan el desempeño y la eficiencia de un trabajador en su cargo, perjudicando a la organización.(Martínez, 2010)	**Agotamiento o cansancio emocional:** "componente de estrés que implica una incapacidad para obtener de uno mismo los suficientes recursos emocionales necesarios para afrontar el trabajo" (Maslach, 1999).	9 preguntas, Escala Licker, con puntuaciones desde 0 a 6, donde 0 es nunca (ninguna vez) y 6 es siempre (todos los días). Puntuación máxima 54. La conforman los ítems 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20. (Ver Anexo-Escala completa – p. 154 a la 165)
		Despersonalización: "componente asociado a la evaluación de los demás en la que afloran sentimientos negativos de distanciamiento y cinismo con respecto a los clientes". (Maslach, 1999).	5 preguntas, Escala Licker, con puntuaciones desde 0 a 6, donde 0 es nunca (ninguna vez) y 6 es siempre (todos los días). Puntuación máxima es de 30 puntos. Los ítems son 5, 10, 11, 15 y 22. (Ver anexo Escala completa – p. 154 a la 165)
		Realización personal: "componente relacionado con la evaluación negativa de uno mismo y con sentimientos de insatisfacción sobre el resultado de su trabajo".(Maslach, 1999).	8 preguntas, Escala Licker, con puntuaciones desde 0 a 6, donde 0 es nunca (ninguna vez) y 6 es siempre (todos los días). Puntuación máxima es de 48 puntos. La Realización Personal está conformada por los ítems 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21 (Ver anexo Escala completa – p. 154 a la 165)

Elaboración propia (2014)

La población de este estudio son los Teletrabajadores de una institución educativa, de carácter oficial, cuya P es igual a 200 funcionarios. Participaron 156 teletrabajadores (n=156), de los 200 invitados, con criterios como: mayores de edad, profesionales universitarios, contratistas, laborando tiempo completo, tutorando en ambientes virtuales de aprendizaje para orientar procesos de formación de tipo complementaria y con modalidad *home office* u oficina en casa.

La población participante fué la siguiente:

Tabla No. 3: Población participante

	Abordaje cuantitativo		Técnicas cualitativas-Grupo Focal	Técnicas cualitativas-Entrevista a un caso
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	83	53,2	8	1
Masculino	73	46,8	5	
	156	100,0	13	1

Elaboración propia, 2014

Las técnicas utilizadas fueron: encuesta, pruebas estandarizadas (en formato cuestionario y escalas) (cuantitativas), grupo focal y entrevista a profundidad (Cualitativas).

La encuesta utilizada fue diseñada y aplicada en linea e incluyó el consentimiento informado y la Encuesta Sociodemográfica. Los instrumentos utilizados son: ***Escala de Satisfacción con la Vida*** (The Satisfaction With Life Scale, SWSL) (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985) y ***Maslach Burnout Inventory (MBI*)**; **Inventario de Maslach:** Instrumento Psicológico, creado por Maslach y Jackson (1981); revisado por Maslach y Jackson (1986) y Seisdedos (1997). La aplicación fue virtual (on line), con todos los instrumentos y técnicas y se realizaron análisis cuantitativos y cualitativos: Análisis descriptivo-porcentual, correlacional y categorial. Se buscó determinar el tipo de correlación: si era inversa o *perfecta negativa* (cuando una dimensión sube la otra baja), se habla de -1 o si era directa y *perfecta positiva*, cuando es 1. (*n.s.*, p. 2).

Resultados

Los *alfas de Cronbach*, encontrados obtenidos son: en la Escala de Satisfacción de la Vida (SWSL), 0.86; y en la Escala de Maslach, fue de 0.78. Lo anterior nos permite confirmar el nivel de fiabilidad de los instrumentos aplicados.

Tabla No. 4: Estadísticos de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad SWLS-Satisfacción con la vida		**Estadísticos de fiabilidad UWES-Cuestionario de Maslach**	
Alfa de Cronbach	N de elementos	Alfa de Cronbach	N de elementos
,865	5	,785	22
>,70	fiabilidad		

Elaboración propia, 2014

En la $H^{2,}$ se plantea la relación entre las dimensiones de la satisfacción con la vida (Bienestar Subjetivo) y las del Síndrome de Burnout (agotamiento emocional, y despersonalización y realización personal. Los resultados encontrados en el análisis estadístico, frente a esta hipótesis, establecen una correlación significativa, discriminadas de la siguiente manera: entre Satisfacción con la vida y agotamiento emocional ($r = -0,364, p <0.001$); *y* satisfacción con la vida con despersonalización ($r = -0,226, p <0.001$), son de tipo directa y negativa; mientras que la correlación encontrada entre satisfacción con la vida *y* realización personal, fue directa, pero

significativamente, positiva (r = *0,228, p <0.001)*. Lo anterior confirma los resultados encontrados en estudios anteriores. En la población de teletrabajadores, no se encontró indicios de síndrome de Burnout, en ninguno de los participantes del estudio.

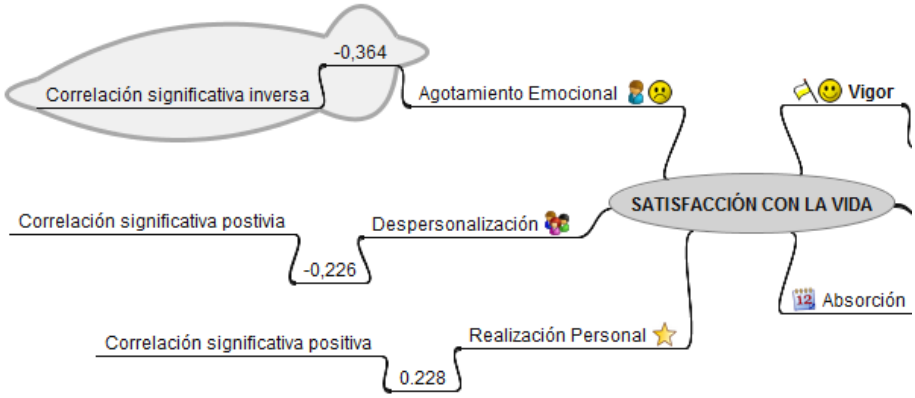


Figura No 2. Correlaciones satisfacción con la vida y síndrome de burnout

El análisis estadístico realizado, pone a prueba las hipótesis, y los resultados obtenidos, se describen en la siguiente tabla.

Tabla No. 5: Correlaciones Pearson entre variables y dimensiones

	Bienestar Subjetivo - Satisfacción con la Vida	Síndrome de Burnout Agotamiento Emocional	Síndrome de Burnout – Despersonalización	Síndrome de Burnout - Realización Personal
Bienestar Subjetivo - Satisfacción con la Vida	-	-	-	-
Síndrome de Burnout - Agotamiento Emocional	-,364**	-	-	-
Síndrome de Burnout - Despersonalización	-,226**	,476**	-	-
Síndrome de Burnout - Realización Personal	,228**	-,458**	-,489**	-

Correlaciones estadísticas. Elaboración propia, 2014

La población participante, mostró puntajes altos en el nivel de satisfacción con la vida, lo que muestra que los teletrabajadores, hacen una valoración positiva de su vida y de manera global, evalúan los aspectos relacionados con sus experiencias, confirmandose así, lo que planteaba Diener y Diener (1995). Se puede deducir, que estas personas con altos puntajes, se sienten satisfechos con la vida y actividad que llevan y que sus expectativas de vida, así como sus ideales, son logradas a

través de lo que hacen en estos momentos (resultados del análisis cualitativo de las entrevistas focales y la entrevista a profundidad).

La satisfacción con la vida, como parte del bienestar subjetivo, se asocia con la evaluación positiva, la satisfacción y el significado que la población le da a su existencia (Selligman, 2002). Ellos muestran satisfacción con lo que son y con lo que hacen, disfrutando y mostrando goce por la vida (Keyes, 2005).

El análisis que hacen los participantes, de su trabajo como oportunidad de poder combinar la edad, la familia y sus necesidades de producir laboralmente, confirman lo que el desempleo significa para una persona y lo que impacta en su satisfacción con la vida y su estado de bienestar (Diener, 1994), o lo que la satisfacción laboral, representa en la adultez, para la satisfacción con la vida de los sujetos (Campbel, Converse y Rodgers, 1976). El percibir de manera positiva y satisfactoria el teletrabajo, se puede relacionar estrechamente con las medidas de satisfacción con la vida (Spector, 1997; Spector y Jex, 1991).

Es notorio que el nivel de satisfacción con la vida, encontrado en los análisis cuantitativos, sean confirmados y asociados con los datos cualitativos, en los que los participantes, resaltan como puntos positivos de su satisfacción en el trabajo, la autonomía y la flexibilidad en la planeación y manejos de horarios y metas, llegando a manifestar que son su "propio jefe".

Con lo anterior se puede confirmar la importancia del Locus de control interno (Moreno, Jiménez, Garroz y Rodriguez 2009; Byme, 1994; Farber, 1991; Fielding, 1982; Kyariacon, 1987; McIntyre,1981; Spector 1984; Stone, 1982), y de la Autoconciencia, autocontrol y Autoeficacia (Palacio, Caballero, Gonzalez y otros, 2011, Browers, Ever y Romic, 2001; Browers y Tomic, 2002; Cheniss, 1993; Ever, Gerrichhanzen y Tomic, 2000; Hensom, 2001; Innes y Kitto, 1989; Pierce y Molloy, 1990; Pines, 1993), como mecanismo protector de la personalidad de los sujetos, para prevenir síndrome de Burnout, lo que puede verse como un potencializador del bienestar, en especial con la satisfacción con la vida.

Los resultados del análisis de los datos cuantitativos y cualitativos, mostraron reiteradamente, el nivel alto de satisfacción y en la categoría identidad (datos cualitativos), se aprecia, el nivel de comodidad que tienen las personas frente a lo que realizan y que les gustaría, a futuro, seguir realizando, incluso, la frustración que experimentan, por la percepción social que hay sobre el trabajo, desvalorizandolo o no reconociendo lo que para ellos, es un trabajo comprometido, exigente y de mucha responsabilidad.

En este punto se puede apreciar lo que Alex Michalos, denomina “teoría de las discrepancias múltiples”, cuando mira la satisfacción como una función lineal positiva derivada de lo que se tiene frente a lo que se desea…lo que uno esperaba tener y lo que merece y necesita tener. (Polo-Vargas, 2012). Los teletrabajadores, manifestan niveles de satisfacción alta, debido a la brecha cercana que hay entre lo que desean, tienen y desean seguir teniendo, como función laboral social.

Aunque los teletrabajadores, no comparten face-face con los compañeros de trabajo, de manera permanente, se aprecia como elementos reiterativos, la tendencia a asociarse y a apoyarse, a través de los medios asincrónicos o sincrónicos que las TIC les proporciona, lo que se puede asociar con las características presentadas por Spector (1997), cuando dice que los empleados con mayor satisfacción se muestran mas cooperativos y con tendencia ayudar a sus compañeros, permaneciendo mas en sus lugares de trabajos y categorizando este como importante y especial. Se confirma aquí, como se muestra la satisfaccióon con la vida (dimensión del bienestar subjetivo), a través de los juicios cognitivos y las reacciones afectivas que estas ideas positivas generan, haciendo que se sientan satisfechos y con aptitudes especiales para aportar con su trabajo. (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999).

Frente a lo esbozado en los párrafos anteriores, se puede inferir que aplican a esta población teletrabajadora, categorías diagnósiticas de salud mental, como las esbozadas por Keyes (2005) y que fueron adaptadas por Diaz y Blanco (2009), tales como: sentirse contento, feliz, tranquilo, satisfecho, tanto con ellos como con su familia; mostrar actitudes positivas hacia los problemas o dificultades que se le presentan y el uso de mecanismos de afrontamiento para solucionarlas; aplicar sus propios recursos para planear, organizarse y desarrollar su potencial como tutor; autopercibirse como útil y exigir que se valore desde lo que realiza y mostrar un amor y sentido de pertenencia por su trabajo y por la modalidad con la que lo realizan.

Los análisis correlacionales, muestran un nivel de relación negativa y alta significancia entre las variables: satisfacción con la vida, y las dimensiones del sindrome de burnout.

Respecto a las relaciones entre la satisfacción de vida y el burnout, en las relaciones halladas en este estudio, se confirma la correlación significativamente negativa, entre satisfacción con la vida y despersonalización y significativamente positiva, la realización personal (burnout). Lo anterior se puede explicar con los estudios estadísticos realizados, que evidencian dos factores que se denominan: 1- “dimensión positiva del bienestar”, el que incluye las tres escalas del engagement y la escala de realización personal del síndrome de burnout. 2- “corazón del burnout”, que incluye las

dimensiones esenciales del burnout, como son el agotamiento emocional y la despersonalización (cinismo) (Salanova, Schaufeli, Llorens y Peiró, 2004).

Los resultados estadísticos del burnout en sus dimensiones, muestran que no existen manifestaciones de este síndrome en la población evaluada, lo que correspondería a las correlaciones negativas, detalladas anteriormente. La no existencia de un bajo nivel de la realización personal en este síndrome, confirma los sentires positivos y de satisfacción que la población experimenta y contradice lo planteado por Cifre, Salanova y Rodríguez (2006), en cuanto al nivel de adicción al trabajo alto encontrado en teletrabajadores.

Desde la variable género, se encontró que las mujeres experimentan mayor grado de satisfacción que los hombres, frente al trabajo que realizan, lo cual contradice lo encontrado en investigaciones sobre el burnout, con poblaciones de profesores presenciales en las que las mujeres experimentan mayores niveles de agotamiento emocional que los hombres (Maslach (1982).

El doble rol de la mujer, en los contextos familia y trabajo (profesores presenciales), han mostrado mayor nivel de burnout (Abraham, 1984; Maslach, 1999); sin embargo, en los hallazgos en esta investigación, se observa que son las mujeres y bajo el estado civil de casadas, quienes muestran mas altos niveles de satisfacción, si se comparan con el género masculino (53.2% / 46.8%).

Es posible que esto se deba a las condiciones del teletrabajo (en su casa, con flexibilidad para horarios, organización, planificación) y percepciones de las tele trabajadoras, en las que resaltan esta modalidad laboral, como la oportunidad que tienen de trabajar y estar en su casa, atendiendo con su presencia a sus hijos, a las cosas del hogar, sin necesidad de aislarse, porque la familia, como apoyo emocional percibido y recibido, pueden actuar como factores protectores ante el burnout, por la maduración y responsabilidad que acompaña al rol y la exigencia de resolución de problemas. (Durán, Extremera y Rey, 2001; Schawab, Jackson y Schuler, 1986).

Este aspecto considerado como negativo para el teletrabajo (trabajo y familia en los mismos entornos), se aprecia en esta investigación como positivo, de acuerdo a los resultados, y puede tener como soporte, los hallazgos que muestran que los empleados que llevan sus sentimientos positivos del trabajo a la casa o viceversa, presentan mayores niveles de satisfacción con la vida.

Lo anterior nos lleva a replantear los hallazgos encontrados sobre las ventajas y desventajas del teletrabajo (Baruch, 2001), en el que lo encontrado, coincide con las ventajas percibidas por el teletrabajador en cuanto a mejor del rendimiento y la productividad,

Conclusiones

La sociedad moderna, ha generado formas y relaciones de trabajo, con tendencias propias que implica a las personas y a la Psicología. El psicólogo está llamado a conectarse en su profesión con la integralidad del desarrollo humano, atendiendo las emergentes situaciones que van apareciendo en el mundo, generadas por la economía mundial, los cambios planetarios, la búsqueda de alternativas sostenibles, el gran nivel de incertidumbre y adaptabilidad exigida en todos los contextos profesionales, en especial, en el contexto organizacional.

El Teletrabajo es una nueva modalidad laboral, derivada de los cambios globales de las políticas socio-culturales y económicas, el que apunta a buscar alternativas de solución a problemas macros, que afectan actualmente a la humanidad. En este marco, se documentaron variables asociadas con el bienestar y la salud mental, tales como satisfacción con la vida, y síndrome de burnout (agotamiento emocional, despersonalización o cinismo y baja realización personal). Se aprecia una población que disfruta el trabajar fuera de su ámbito institucional y sin control externo, valorando más su propia flexibilidad de horario, de planeación y organización de trabajo. Se aprecian competencias motivacionales y emocionales en alto nivel, asociada con el gusto por el trabajo, sin convertirse en adictos al mismo. Además de ser agentes activos, valoran su propia iniciativa y búsqueda de solución y medidas de afrontamiento, así como ser vistos como actores de su propia retroalimentación positiva, sin depender de otros ("Yo soy mi propio jefe y me pongo mis horarios y organizo mis tiempos").

El estudio validó, que la población teletrabajadora, vivencia los estados de burnout de igual forma que los trabajadores presenciales y los profesores estudiados en la modalidad presencial (contextos educativos), en cuanto a que las dimensiones llamada "dimensión positiva del bienestar", y las de agotamiento emocional y despersonalización (cinismo), se reiteran como el "corazón del burnout, (Salanova, Schaufeli, Llorens y Peiró, 2004).

Bibliografía

Baruch, Y. (2001). The status of research on teleworking and an agenda for future research. *International journal of management reviews.3*(2), 113-29.

Blanco, A y Diaz, D. (2005). Bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema* 17 (4) ,582-589. Disponible en: www.psicothema.com

Decreto número 0884 DE 2012, Reglamentación de Teletrabajo en Colombia, (2012). Disponible en: doi:http://www.mintrabajo.gov.co/medios-mayo-2012/456-el-decreto-del-teletrabajo.html

Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff.

Universidad Autónoma de Madrid y * Erasmus University Rotterdam, Psicothema, 18(3), 572-577.

Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment,* (49), 71-75. doi:http://dx.doi.org/ 10.1207/s15327752jpa4901_13

Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 3, 67-113. E., Durkheim, (1928). *El suicidio*. Madrid: Editorial Reus.

Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, Journal of Personality Assessment. (1985). *The satisfaction with life scale, SWSL*.

Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment* (49), 71-75. doi:http://dx.doi.org/ 10.1207/s15327752jpa4901_13

El Espectador, (2014). *Teletrabadores y el Medio Ambiente.* doi:http://www.elespectador.com/noticias/medio-ambiente/teletrabajadores-el-medio-ambiente-articulo-473744

El Universal - Cartagena – Colomb. *(2014).* Ministerio tic avanza en la consolidación del teletrabajo en las regiones. doi:http://www.eluniversal.com.co/tecnologia/ministerio-tic-avanza-en-la-consolidacion-del-teletrabajo-en-las-regiones-172566

El País.com (2014). *El teletrabajo sigue abriéndose camino a nivel mundial.* doi:http://www.elpais.com.co/elpais/economia/noticias/teletrabajo-sigue-abriendose-camino-nivel-mundial

Finanzas.com. (2014). Más de mil trabajadores de PeugeotCitroen han optado ya por el teletrabajo. *Finanzas.Com* doi:http://www.finanzas.com/noticias/empresas/20140722/trabajadores-peugeotcitroen-optado- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.

FundeTIC.*FundeTIC busca regulación del teletrabajo en bolivia.* (Informe de avance No. 2014). doi:http://www.la-razon.com/suplementos/financiero/FundeTIC-busca-regulacion-teletrabajo-Bolivia_0_2048795220.html

García Martín, M. A. (2002). El bienestar subjetivo. Escritos de Psicología, 6, 18-39. Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. Structura Equation Modeling, 6, 1-55.

García-Viniegras, C. & González Benítez, I. (2000) Las categoría de Bienestar Psicológico y su relación con otras categorías sociales - Rev Cubana Med Gen Integral.

Keyes, C., Shmotkin, D. y Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. Journal of Personality and Social Psychology, 82, 1.007-1.022.Keyes, C. (1998). Social well-being. Social Psychology Quarterly, 61, 121-140.

Keyes, C. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*(3), 539-548. doi:10.1037/0022-006X.73.3.539

LEY 1221 (2008). Teletrabajo en Colombia, Diario Oficial 47052.

Llorens-Gumbau, S., & Salanova-Soria, M. (2014). Loss and gain cycles? A longitudinal study about burnout, engagement and self-efficacy. *Burnout Research,* 1, 3-11. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.burn.2014.02.001

Luna, M. (2014). *Teletrabajadores por el medio ambiente*. El ministerio de tecnologías de la información y las comunicaciones ofrece a las empresas una modalidad de trabajo solidaria y sostenible.

Martínez Pérez, A. (2010). El síndrome de burnout. evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia., nº 112.* doi:http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n112/DATOSS.htm

Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981 - Revisión 1986). *Maslach burnout inventory* (MBI) o *inventario de maslach*: (S.E. 1981-revisión 1986). Disponible en: http://www.psicologia-online.com/ebooks/riesgos/anexo13.shtml

Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. En R. Vandenberghe y A.M.

.Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.

Maslach, C. y Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory* (2ª ed.). Palo Alto, CA.: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C. y Leiter, M.P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. En R.Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), Understanding and preventing teacher burnout (pp. 295-303). Nueva York: Cambridge University Press.

Ministerio de Telecomunicaciones Colombia. (2011). *Vive digital.* Retrieved from http://www.mintic.gov.co/portal/vivedigital/612/w3-propertyvalue-571.html

MinTic. (2013). *Informe de gestión MinTIC - plan vive digital.* . (Informe de Gestión No. 5). Web Plan Vive Digital: doi:http://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-6861_doc_pdf.pdf

MinTic. (2014). *Ministerio de telecomunicaciones (MINTIC, (2014).* . (Informes de procesos). doi:http://colombiatic.mintic.gov.co/602/w3-article-616.html

Nilles, J. M. (1997). *Telework: Enabling distributed organizations: Implications for IT managers* Warren, Gorham & Lamont, Inc. Occupational Health Psychology Unit Utrecht University. (2011). In H., Valdez, C., Ron (Eds.). *UWES M a n u a l – E s p a ñ o l 2; UWES, UTRECHT WORK ENGAGEMENT SCALE (escala utrecht de engagement en el trabajo)* (2nd ed.). España:

OMS_Organización Mundial de la Salud. (2010). *Estadísticas sanitarias mundiales 2010*. Ginebra, Suiza : Organización Mundial de la Salud, c2010; 1 ed.

Orgambídez Ramos, A., & Mendoza Sierra, M. I. (2006). Bienestar subjetivo en prejubilados de andalucía occidental. *Revista Española De Geriatría y Gerontología*, *41*(5), 270-276. doi:http://dx.doi.org/10.1016/S0211-139X(06)72972-9

Ortiz, F. (1996.). *El teletrabajo. Una nueva sociedad laboral en la era de la tecnología*. Madrid: McGraw hill. Madrid: McGraw Hill.

Pérez, J. P. (2013). Efecto del burnout y la sobrecarga en la calidad de vida en el trabajo. *Estudios Gerenciales*, *29*(129), 445-455. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.estger.2013.11.010

Polo, J., Amaris, M. & De Castro, A. (2011). *Vivencia de bienestar social de profesionales acompañantes de procesos de integración social en la ciudad de barranquilla*. Psicología desde el Caribe.

Polo-Vargas, Palacio, De Castro, Mebarak y Velilla (2013). Riesgos Psicosociales Riesgos psicosociales: la psicología organizacional positiva como propuesta de promoción, prevención e intervención. *Revista Científica Salud Uninorte*, 29 (3),561-575.

Rapp, W. (2004). Teletrabajo. *Anales de mecánica y electricidad*, 81(Fasc. 2), 28-36. doi:http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=861172

Revista Dinero, (2014). Empresas con teletrabajo ahorrarían cerca del 40% de sus costos(12), http://www.dinero.com/pais/articulo/teletrabajo-colombia/197818.

Rojas, A. y Suárez, A. (2013). Bienestar Psicológico de los estudiantes de la eduación abierta y a distancia: estudio descriptivo. Colombia. *Memorias IV Congreso de Educación y cultura 2012*.

Ryff, C. (1989). Happiness is Everything, or Is It? Exploration on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality an Social Psychology*, 57, 1069-1081.

Ryff, C. & Keyes, C. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.

Salanova, M., Grau, R., Cifre, E., & Llorens, S. (2000). Computer training frecuency of use in burnout the moderacion role of computer self efficacy. *Computers in Human Behavior*, 16(2), 575-590.

Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiro, J., & Grau, R. (2000). Desde el "burnout" al "engagement": ¿una nueva perspectiva? (spanish). *Revista de psicologia del trabajo y de las organizaciones*, 16(2), 117-134. doi:http://ezproxy.uninorte.edu.co:4811/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=41&sid=cf9e4e80-7ffa-4c56-a0d4-2d6bd442d3d2%40sessionmgr4002&hid=4213

Schaufeli, W., Martinez, I., Marques, A., & Salanova, M. & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: Across national study. . *Journal of Cross- Cultural Psychology, 33*, 464-481.

Segura, H. (2013). Apuntes en torno al teletrabajo. http://periodismodehoy.ning.com/profiles/blogs/apuntes-en-torno-al-teletrabajo. *Periodismo De Hoy* doi:http://periodismodehoy.ning.com/profiles/blogs/apuntes-en-torno-al-teletrabajo

Suárez, A. (2013). *Consentimiento informado en línea.* Unpublished manuscript.

Suárez, A. (2013). *Encuesta sociodemográfica en línea.* Unpublished manuscript.

CAPÍTULO 94

TRABAJADORAS MARROQUÍES, PIEZAS CLAVES EN EL BIENESTAR Y LA ESTABILIDAD FAMILIAR, FRENTE A LA CRISIS ECONÓMICA ACTUAL

Naima Ejbari

Según Ramírez (2004), la inmigración de mujeres marroquíes parece confirmar uno de los cambios en las migraciones más importantes de los últimos años la feminización de las migraciones.

Las mujeres que emigran presentan una variedad de orígenes e identidades, sus trayectorias migratorias son variadas y distintas y lo son también sus situaciones en la sociedad receptora y sus nexos con la sociedad de origen. Esto implica que estas mujeres no constituyen un colectivo homogéneo.

Dentro de la heterogeneidad de la feminización de la emigración se pueden establecer distinciones según el estado civil de cada una de ellas; así tenemos mujeres casadas con hijos, solteras, viudas, divorciadas, etc.

Las mujeres casadas suelen reagruparse con el marido en una situación en la que la mujer juega un papel pasivo, mientras que el marido sigue aportando los recursos económicos para mantener la unidad familiar, esto significa que la mujer recién llegada suele ser muy dependiente del marido (Losada, 1993). Estas mujeres pueden ir adoptando, con el tiempo, un rol más activo en la medida en que logren ingresos en el mercado laboral y aportan un mayor soporte económico al hogar (Soriano, 2006, pp.151-152).

Con la presencia de la crisis económica actual, la situación de la mujer trabajadora en general y la mujer inmigrante marroquí en particular se ha cambiado mucho, afectando a la estabilidad y el bienestar de los hijos, como consecuencia de pérdida del empleo ,el aumento de las disputas conyugales y el abandono del hogar familiar de uno de los padres.

Así la ausencia de uno de estos ha dado lugar a muchos problemas a nivel de la familia, son problemas que intervinieron en la vida social y escolar de los hijos de mujeres inmigrantes, que Son de clase media y baja, trabajadora, con muchas dificultades socio-económicas. Familias que vienen de diferentes entornos urbanos y rurales, pero carecen de muchos recursos y presentan muchas necesidades. Son al final víctimas de la marginación y la exclusión social antes y después de la crisis económica actual.

La crisis económica ha afectado a autóctonas e inmigrantes en general, y a las mujeres inmigrantes marroquíes en particular debido a su vulnerabilidad. Fortaleciendo la precariedad del colectivo de las mujeres inmigrantes y sus familias aumentando el riesgo de exclusión social y puso a muchos hogares en situación difícil.

Evidentemente el empleo constituye un instrumento fundamental para la lucha contra las desigualdades de género. Queremos una respuesta satisfactoria basada sobre diferentes opiniones de madres trabajadoras, sobre la crisis que sufren los hijos y la familia inmigrantes, pero dependiendo también de los años de la inmigración, la edad de los hijos, el entorno familiar y el estado civil de estas mujeres como pieza clave en el bien estar de su familia.

El movimiento global de mujeres del mundo a nivel social fue pionero en dar presencia a un feminismo social internacional., como consecuencia del cambio fundamental en la vida de todas las mujeres y en la vida de mujeres inmigrantes marroquíes en particular.

En su 41 período de sesiones celebrado en 1997, la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer de las Naciones Unidas recomendó que se adoptaran nuevas medidas para mejorar el acceso de la mujer a la educación, incluida la incorporación de una perspectiva de género en todas las políticas y programas en el sector de la educación. En sus conclusiones convenidas, la Comisión hizo hincapié en la interrelación entre la educación, la capacitación y el mercado de trabajo, y exhortó a que se investigasen más las tendencias del empleo, los ingresos y las futuras oportunidades de empleo.

Precisamente como consecuencia del cambio fundamental en la vida de muchas mujeres que empezaron a ganar autonomía, poder y libertad, ha dado paso al cambio y al progreso en el nuevo ámbito, el más importante, donde la mujer juega un papel fundamental en el mantenimiento de su familia.

“En la Plataforma de Acción aprobada en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing en 1995, se reconoce la necesidad de que la mujer tenga acceso pleno y en condiciones de igualdad a la educación y la capacitación como una de las 12 esferas de preocupación que exigen medidas urgentes de los gobiernos y la comunidad internacional”

Estado civil de las mujeres inmigrantes

Las mujeres inmigrantes trabajadoras fueron víctimas antes y después de la crisis económica, de la marginación y la exclusión social, sus problemas se ha debido a la situación económica y al precariedad laboral.

Ese es el principal factor que llevaban en los últimos años a un cambio extremo en el estado civil de las mujeres inmigrantes marroquíes, se ha aumentado el número de las mujeres divorciadas y mujeres que sufrieron la violencia de género. Además se aumentado el número de las familias destructuradas.

Con la presencia de la crisis económica actual, la situación de la mujer trabajadora se ha cambiado mucho y la estabilidad y el bien estar de los hijos también, la pérdida del empleo, la ausencia del padre ha dado lugar a muchos problemas a nivel de la familia mono parental, son problemas que influyeron en el abandono escolar. Yo conozco casos muy concretos y hay muy pocos adolescentes que han dejado el Instituto. Así, algunos chicos y chicas no han tenido que dejar el Instituto para ponerse ayudar a los padres, para mantener a la familia.

Muchas de estas mujeres inmigrantes, llegan acompañadas por sus hijos o se quedan con la custodia de sus hijos después de la ruptura matrimonial o como madres solteras, Este hecho supone la necesidad de plantearse una atención adecuada para proteger a estas madres victimas de pérdida de empleos sea a nivel emocional o a nivel de ayudas prestadas por la parte de las instituciones gubernamental. Como objetivo y como medida para favorecer la plena integración.

Nosotros elegimos a las mujeres que son entrevistadas con diferentes características, con el fin de saber cómo perciben su integración en el mercado laboral y la importancia del empleo en la vida de las mujeres i inmigrantes. Tenemos una muestra que representa a tres tipos de mujeres inmigrantes marroquíes. Por un lado, mujeres sin estudios ni preparación previa, ni en el país de origen ni en el país de acogida, como Hafida, Bahija, Asmaa…. Por otro lado, hay mujeres que llegan con carrera universitaria como Fatine, Rachida, ElGhalia…. Y, por último, están aquellas jóvenes que abandonan los estudios para trabajar y ayudar a sus familia… estudiantes marroquíes nacidas aquí o que fueron reagrupadas por sus familias en la infancia o en diferentes edades. Estas mujeres son jóvenes que aprenden y se desarrollan rápidamente en la sociedad de asentamiento.

Método

Participantes

Las mujeres entrevistadas son10, trabajadoras inmigrantes marroquíes. Estas mujeres tienen diferentes realidades sociales y diferentes procedencias dentro de Marruecos: procedentes de zonas rurales y de zonas urbanas. Son madres casadas, divorciadas, y chicas solteras. Poseen diferentes

niveles de estudios, son universitarias, estudios de secundaria, y el resto son analfabetas. Las chicas jóvenes tienen estudios de secundaria o formación superior. .

Entre las zonas de procedencia de las familias inmigrantes Marroquíes, tenemos localidades urbanas como son las ubicadas zona norte, ueste, de Marruecos como Nador, al hussima Oujda, Barkan, , Ouazan,; la zona central como Casablanca, state; , etc.

Materiales

Hemos realizado entrevistas en profundidad con guión muy abierto y estudiado. Con las entrevistas pretendemos conocer la situación de la familia y y su estabilidad y su bienestar, desde la percepción de las mujeres; bien madres marroquíes o mujeres jóvenes trabajadoras.

El análisis de datos

Una vez realizadas las entrevistas se transcriben y se lleva a cabo un análisis de contenido, utilizando un método inductivo. Cuando los datos son categorizados, las categorías se distribuyen en temas relevantes, que exponemos en el apartado de resultados.

Resultados

Nos comenta, Hafida mujer marroquí trabajadora, divorciada con educación segundaria madre de dos hijos.

> *"las mujeres trabajan fuera del hogar para asumir sus responsabilidades y la de sus hijos. En la ausencia del padre. En España he trabajado en la agricultura en la fresa en Huelva y luego en los restaurantes y como limpiadora de hogares. No tengo residencia (soy sin palpes hace 6 años).trabajaba sin contrato ni seguridad social. Trabajo muchas horas muy mal pagadas .desde las once de la mañana hasta las tres de la madrugada. Con 300 euro o 400 euro al mes, los dueños justifican el trabajo mal pagado por la crisis"*

Perdí la estabilidad de mi familia, me separe de mis hijos, nos dice Hafida:

> "*Con la crisis económica ya no gano nada ni encuentro trabajo, no podía pagar el alquiler ni el agua, ni el mantenimiento de mis hijos. Lo lleve a un centro de acogida del estado. La crisis ha afectado a muchas familias. Yo hago trabajo extra desde mi casa como preparar los dulces y pan y venderlos. Yo cuando vine a España estaba ya la crisis. La crisis ha obligado a muchas mujeres a salir a trabajar fuera del hogar familiar. Antes no. Además muchos hombres perdieron el trabajo, son ellos los que ahora se quedan en casa mientras las mujeres trabajan en los almacenes y en la agricultura. Las mujeres se ven obligadas a asumir la responsabilidad para el bien estar y la estabilidad de su familia. Si trabajan los dos es mejor, Cuando hay dos ingresos mejor que un solo ingreso"*

El aumento de la marginación y la exclusión social entre mujeres inmigrantes

La crisis ha afectado a la estabilidad de muchas familias y ha aumentado la marginación y la exclusión social. Además provoco muchas rupturas en la vida conyugal, muchas personas abandonaron su ciudad de residencia, la comunidad y el país en busca de empleo. Los problemas económicos y el mal estar de la familia afecta a la salud de los hijos y de los esposos y afecta mucho al estado emocional. Siempre a los hijos les falta el cariño de los padres, crecen de muchas cosas.

No quiero sentir que soy una mujer mantenida, así nos comento Hafida:

> *"Me resultó muy difícil salir a trabaja como mujer casada en el principio, porque en mi entorno es muy mal visto que la mujer casada trabaja, es el marido que debe asumir la responsabilidad de ella y de sus hijos. Pero con el abandono de mi marido del hogar familiar, y yo salí de mi casa a trabajar ya, yo cambie la idea totalmente. Cambie mi mentalidad, yo soy ahora padre y madre al mismo tiempo para mis hijos. Encontré el primer trabajo en Marruecos gracias a mi vecina en un restaurante y luego encontré otro trabajo al llegar a España. Gracias a muchas amigas que tengo. Si, cuando pierdo el trabajo me siento muy mal, con mucha depresión y una baja de la autoestima .no quiero ser una carga para nade, ni una mantenida".*

Tengo mucha depresión, es muy complicado quedarse sin trabajo, lo que manifiesto Fatine.

> *"Tengo familia en mi país, tengo a mis padres y mis hermanos. Ellos que me mandaban dinero, tengo estudio universitario y necesito trabajar para mantenerme, he trabajado como administrativa en varias empresas. Yo me incorpore a mi primer trabajo por profesionalidad, busqué trabajo por Internet y muchas veces mando mi curriculum por Interne a varias empresas, así tuve mi primer trabajo. Yo llevo un año sin trabajo, eso afecta a mi familia en Marruecos porque están obligados a mandarme dinero y mantenerme aquí en España. Es muy complicado quedarse sin trabajo, te afecta emocionalmente y sicológicamente, tengo mucha depresión. La crisis ha afectado a todas las mujeres con carrera y sin carrera, con experiencia y sin experiencia. Tampoco es encontrar trabajo que dure unos meses porque no ayuda mucho. En Almería el trabajo más encontrado, son los almacenes y la agricultura no hay fabricas ni otras cosas más"*

Las tecnologías de la información y la comunicación facilitan la interconexión entre personas que viven en lugares muy distantes entre sí, generando la formación de nuevos grupos y comunidades, que desarrollan vínculos de pertenencia no ligados a un territorio sino a proyectos o intereses

comunes. Las nuevas tecnologías posibilitan la construcción de un nuevo espacio público y de una nueva ciudadanía desde las redes y movimientos comunitarios, en la actualidad es una herramienta muy útil para buscar empleo y entrega curriculum, ha dado unos buenos resultados.

Nos dice Hafida, que ella no usa las nuevas tecnologías "Internet" "*no tengo residencia. No me aceptan.*

Fatine mujer marroquí trabajadora, divorciada con titulación universitaria previa obtenida en España, nos dice:

> *"La crisis económica ha afectado a muchas personas, y familias a mí también porque no encuentro trabajo, es difícil de encontrarlo, hay familias que necesitan ayuda, ellos y sus hijos .La mujer debe trabajar, con la crisis aun mas, está obligada a salir fuera de su hogar, de su ciudad, y de su comunidad, y del país si es necesario, para mantener a su familia. Antes el mercado laboral era igual para todas las mujeres pero de hoy en día con la crisis no hay muchas oportunidades para las mujeres extranjeras, solo ocupan los trabajos que ya no lo quieren las españolas"*

Durante las últimas décadas las mujeres musulmanas en Marruecos, se han convertido en agentes de cambio social y político de gran importancia. Gracias a una generación de asociaciones que surgió para luchar por la independencia y la autonomía de las mujeres. Su evolución estuvo muy ligada tanto al movimiento social femenino, al sistema de partidos políticos como a la trayectoria del movimiento pro-derechos humanos.

La situación precaria, acceder a un trabajo sumergido sin derechos, es también una forma de violencia. Las leyes pueden cambiar, pero el cambio más difícil debe producirse en la mentalidad de las personas y en las agendas de los políticos, así sin educación, sin un bien estar económico el progreso de las mujeres inmigrantes marroquíes es imposible.

Conclusión

En los últimos años, las situaciones de las mujeres marroquíes ha conocido unos avances considerables, en gran parte gracias a la acción continuada de las organizaciones feministas y a los grupos de mujeres que han obligado al Estado a invertir esfuerzos para mejorar su situación. Las propias mujeres tienen una trayectoria en experiencias organizativas, promoviendo métodos y estructuras democráticas y participativas, donde se construyen unas relaciones más equitativas entre mujeres y hombres. Dentro de esta sociedad, las mujeres viven y actúan administrando a su manera una herencia de referencias contradictorias.

No podemos hablar de una sola realidad de las mujeres, sino de varias realidades relacionadas con la clase social, el nivel de instrucción y de adquisición del saber, de una autonomía económica, del espacio geográfico (ciudad–campo) de su capacidad de tomar una decisión con respecto a elecciones personales o colectivas, y la conciencia de sus derechos. Las organizaciones feministas y de mujeres tienen un reto en las acciones sobre estas situaciones así como en la elaboración de las políticas públicas y su implementación para enfrentarlas

Bibliografía

Berriane, Atlas de la inmigración marroquí en España (2004*). Taller de Estudios Internacionales Mediterráneo*s (pp.223-225). Madrid: Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales: Observatorio de Inmigración, UAM.

Conferencia. Mundial sobre la. Mujer. Beijing. Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. 1. 2. ... Acción de Beijing en la forma aprobada por la Conferencia. Aprobada en la... de las Naciones Unidas - sobre la Mujer, celebrada en Nairobi en 1985, sobre el Niño...15 sept.1995

El principal resultado de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, aprobadas en las sesiones anuales de la Comisión, que se han celebrado desde 1996.Periodo extraordinario de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas, ... 41º periodo de sesiones (10 a 21 de marzo de 1997). Disponible en: www.un.org/womenwatch/daw/**beijing**/pdf/**Beijing**

Ramírez, A. (2004). Las mujeres marroquíes en España a lo largo de los 90. En B. López y M.

Soriano, E. (2006) (ed). *La mujer en la perspectiva intercultural*. Madrid: La Muralla, S.A.

Soriano, Ayala, E (2007). Educación para la convivencia intercultural. Madrid: La Muralla S.A. Disponible en: WEB www.unwomen.org/es/csw/outcomes

.