

Lourdes M. Perez
Eva M. Moya
Yok-Fong Paat
Maissa Khatib
Ryan Floresca
Silvia Chavez-Baray
César Octavio Acosta Gutiérrez
Nancy Alejandra Amador Esparza
Giselle Carreño Martínez
María Elena Vidaña Gaytán
María Nieves González Vallés
María del Carmen Narváez Ríos
Rafael Arredondo Quijada
Luz Miriam Agudelo Gil
Luisa Fernanda Zuluaga Guerra
Daniela Saldarriaga Rivera
Cristina R. Córdoba
Smitha Rao
Laura Ponce de León Romero

Carlos Andrade Guzmán
Javier Reyes Martínez
Ignacio Eissmann-Araya
Rosa Benabarre Ribalta
Jordi Garreta Bochaca
Núria Llevot Calvet





Ehquidad

Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social
International Welfare Policies and Social Work Journal

JULIO /2021
JULY/2021
Número 16/ Segundo Semestre
Number 16/ Second Semester



aicts

Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social
International Social Sciences and Social Work Association

Director/ Executive Editor

Tomás Fernández García. Universidad Nacional de Educación a Distancia
director@ehquidad.org

Subdirector/ Associate Editor

Sergio Andrés Cabello. Universidad de La Rioja
subdirector@ehquidad.org

Secretario/ Publishing Editor

Laura Ponce de León Romero. Universidad Nacional de Educación a Distancia
secretaria@ehquidad.org

Secretarios Edición Digital/ Online Publishing Editors

Javier García Bresó. Universidad de Castilla La Mancha
evaluacion@ehquidad.org

Editores/ Editors

Ana Álcazar Campos. Universidad de Granada
Ana Isabel Trujillo Rodríguez. Universidad Nacional de Educación a Distancia

Coordinador de Relaciones Institucionales/ Institutional Relations Coordinator

Rafael de Lorenzo García. Universidad Nacional de Educación a Distancia
redes@ehquidad.org

Coordinadora Europa, Asia, África y Oceanía/ Europe, Asia, Africa and Oceania Coordinator

Ana Álcazar Campos. Universidad de Granada.
europa@ehquidad.org

Coordinadora Estados Unidos/ EEUU Coordinator

Eva Margarita Moya. Universidad de Texas en El Paso (EEUU)
usa@ehquidad.org

Coordinadora Latinoamérica/Latin America Coordinator

Laura Ponce de León Romero. Universidad Nacional de Educación a Distancia
latinoamerica@ehquidad.org

Consejo de Redacción/ Review Editors

Silvia M. Chávez Varay. Universidad de Texas en El Paso. Diocesan Refugee and Migrant Services (EEUU)

Helia Bracons Carneiro. Instituto de Trabajo Social en la Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías. (Portugal)

Rafael Antonio Barbera. Universidad Rey Juan Carlos (España)

Josiah Heyman. University of Texas, El Paso (EEUU)

María Irene Carvalho. Universidad Técnica de Lisboa (Portugal)

Osiris Morales. Universidad de Zulia (Venezuela)

Guillermo Ceballos Santamaría. Universidad de Castilla La Mancha. (España)

Ana Isabel Trujillo Rodríguez. Universidad Nacional de Educación a Distancia
Josep Cazorla Palomo. Universidad de Barcelona (España)
Andrés Lorenzo Aparicio. Universidad Ramon Llull (España)
Paz Peña García. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Comité Científico Asesor/ Advisory Board

Carlos Diogo Moreira. Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías (Portugal)
Xochitl Castaneda. Universidad de Berkeley, California. (EEUU)
Mark Lusk. University of Texas, El Paso (EEUU)
Rosa M. Carrasco Coria. Colegio Oficial de Trabajo Social de Cataluña (España)
Blanca Lomeli. Project Concern International, San Diego (EEUU)
Michel Wieviorka. Ecole des Hautes Etudes Sciencis SiocialesEhess. Paris (Francia)
Margaret Alston. Monash University (Australia)
Sakhela Buhlungu. University of Cape Town (Sudáfrica)
Zubeida Desai. University of Westem Cape (Sudáfrica)
Bruce D. Friedman. California State University. Bakersfield. (EEUU)
Thomas Gabriel. ZuercnerHochschule Fueer Angewandte Wissenschaften (Suiza)
Sam Larsson. Hogskolan I Gavle (Suecia)
Tim Atainton. University British Columbia (Canadá)
Yolanda Sadie. University os Johannesburg (Sudáfrica)
Janis Grobbelaar. University of Pretoria (Sudáfrica)
Michele G. Shedlin. Universidad de Nueva York (EEUU)
Antonio Ugalde. University of Texas-Austin, Texas (EEUU)
Ernesto Castañeda. University of Texas, El Paso (EEUU)
Miguel de Aguilera. Universidad de Málaga (España)
Alejandro Tiana. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
Gloria Vega Aragón. Technological Educational Institute of Crete (Grecia)
Nilsa M Burgos. Universidad de Puerto Rico. (Puerto Rico)
Consuelo Pequeño Rodríguez. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México)
Marcos Chinchilla. Universidad de Costa Rica. (Costa Rica)
Ximena Méndez Guzmán. Universidad Católica Santísima Concepción (Chile)
Almudena Bernabeú. Center for Justice and Accountability (EEUU)
Juan José Laborda Martín. Consejo de Estado. (España)
Inmaculada Chacón Gutiérrez. Universidad Rey Juan Carlos (España)
Fernando Iwasaki Cauti. Universidad Loyola. (España)
Emilio Lamo de Espinosa. Universidad Complutense de Madrid (España)
Jean- Pierre Levy Mangin. Universidad de Québec (Canadá)
José Antonio Lorente Acosta. Universidad de Granada (España)
José Félix Tezanos Tortajada. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
Santos Salvador Blanco Muñoz. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión (Perú)
Teresa Díaz Aznarte. Universidad de Granada. (España)
Stanislaw Sulowski. Universidad de Varsovia (Polonia)

René Zenteno. University of Texas at San Antonio. (EEUU)

Román Sánchez Fernández. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

María Rosario Hildegard Sánchez Morales. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España.

Alfonso Pérez- Agote Poveda. Universidad Complutense de Madrid (España)

Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social / Governing Board

Presidente/ President

Tomás Fernández García. presidente@ehquidad.org

Vicepresidente/ Vice President

Sergio Andrés Cabello

vicepresidente@ehquidad.org

Secretario/ Secretary

Rafael de Lorenzo García

admin@ehquidad.org

Tesorero/ Treasurer

Concepción Castro Clemente

tesoreria@ehquidad.org

Vocal de relaciones con los medios de comunicación/ Media Relations Member

Laura Ponce de León Romero

Vocal de relaciones con Europa, África, Asia y Oceanía/ Europe, Africa, Asia and Oceania Relations Member

Esther Rodríguez López

Vocal de relaciones con Estados Unidos/ EEUU Relations Member

Eva Margarita Moya

Vocal de relaciones con Latinoamérica/ Latin America Relations Member

Laura Ponce de León Romero

Ehquidad ©

Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social

Apartado de correos 202044

Madrid 28080. España

Email: secretaria@ehquidad.org

Página web. <http://revistas.proeditio.com/ehquidad>

Ehquidad ©

International Social Sciences and Social Work Association

Aptdo. 202044

Madrid 28080. España

Email: secretaria@ehquidad.org

Página web. <http://revistas.proeditio.com/ehquidad>

Ehquidad: Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social

Ehquidad (e-ISSN 2386-4915) es una revista semestral, se publica dos veces al año, en enero y julio, por la Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social (AICTS).

Nombre Abreviado de la revista: *Revista Ehquidad*

Ehquidad © es una marca registrada en el Registro de Marcas Comunitarias, nº M-3085293/5.

Ehquidad: International Welfare Policies and Social Work Journal

Ehquidad (e-ISSN 2386-4915) is published trice yearly in January and July by International Association of Social Sciences and Social Work (AICTS).

Journal Title Abbreviation: *Revista Ehquidad*

Ehquidad © is a registered trade mark of the Register of Community Trade Marks nº M-3085293/5.

Indexada bases de datos / Database

LATINDEX CATÁLOGO 2.0, DIALNET, DOAJ, ÍNDICES CSIC, REDIB, ERICH PLUS, MIAR, CROSSREF, CRUE, CIRC, ROAD, DULCINEA, REBIUN, DIALNET MÉTRICAS, SHERPA/RaseOMEO, EUROPUB, RECOLECTA, LATINREV, INDEX COPERNICUS, I2OR, DRJI, CARHUS PLUS.

Diseño de la portada nº 13 Distrito 101

Diseño maquetación: Pilar Fluriache García-Caro/Laura Ponce de León Romero

Editada en julio de 2021

ISSN electrónico 2386-4915

Doi Revista <http://dx.doi.org/10.15257/ehquidad>

Sumario / Contents

Artículos

- Interpersonal and structural complexities among women experiencing homelessness in a U.S. –Mexico borde community
Las complejidades interpersonales y estructurales entre las mujeres que experimentan la falta de vivienda en una comunidad fronteriza entre México y Estados Unidos
- Lourdes M. Perez, Eva M. Moya, Yok-Fong Paat, Maissa Khatib, Ryan Floresca & Silvia Chavez-Baray* 13-38
- Prevención de ciberacoso en adolescentes de educación secundaria: una propuesta psicoeducativa
Prevention of cyberbullying in secondary school adolescents: a psychoeducational proposal
- César Octavio Acosta Gutiérrez y Nancy Alejandra Amador Esparza....* 39-62
- Programa psicoeducativo para personas adultas mayores: una propuesta desde el enfoque humanista que promueve bienestar psicológico
Psychoeducational program for older adults: a proposal from the humanistic approach that promotes psychological well-being
- Giselle Carreño Martínez, María Elena Vidaña Gaytán y María Nieves González Vallés.....* 63-80
- Las expulsiones, factor de riesgo ante el abandono y el fracaso escolar
Expulsions, a risk factor for school dropout and failure
- María del Carmen Narváez Ríos y Rafael Arredondo Quijada.....* 81-102
- Reflexiones acerca de la especificidad del Trabajo Social con familias, un asunto de permanente debate
Reflections About the Specificity of Social Work with Families, A Matter of Permanent Debate
- Luz Miriam Agudelo Gil, Luisa Fernanda Zuluaga Guerra y Daniela Saldarriaga Rivera.....* 103-140

La situación actual del Colectivo LGTBI en España. Un análisis legislativo de los derechos reconocidos y la protección de víctimas de discriminación por orientación sexual y/o identidad o expresión de género

Current situation of LGTBI community in Spain. A legislative analysis about recognized rights and protection of victims of discrimination based on sexual orientation and / or gender identity or expression

Cristina R. Córdoba.....

141-164

Uso del inglés en programas de Doctorado en Trabajo Social en Estados Unidos. Un estudio de caso ilustrativo de la hegemonía idiomática

Use of English in Ph.D. programs in Social Work in the United States. An illustrative case study of idiomatic hegemony

Smitha Rao, Carlos Andrade Guzmán, Javier Reyes-Martínez e Ignacio Eissmann-Araya.....

165-186

Innovation Under Pressure? Education Authorities, Families, and Professionals and Educational Innovation

¿Innovación bajo presión? Autoridades educativas, familias y profesionales e innovación educativa

Rosa Benabarre Ribalta & Jordi Garreta-Bochaca.....

187-208

Mediación cultural y prácticas educativas en Italia

Cultural mediation and educational practices in Italy

Núria Llevot Calvet y Olga Bernad Caveró.....

209-246

Educación universitaria a distancia durante la pandemia de la Covid 19. Reflexiones desde el Trabajo Social

Online distance learning in higher education during COVID-19 pandemic. Reflections on social work

Hélia Bracons y Laura Ponce de León Romero.....

247-268

Reseñas / Reviews

Título del libro: Experiencias y aprendizajes a lo largo de la vida. Italia y España

Book title: Experiences and learnings throughout life. Italy and Spain

Editoras: Gabriella Aleandri, Núria Llevot y Olga Bernard

Reseña realizada por Sergio Andrés Cabello..... 269-272

Título del libro: La España en la que nunca pasa nada. Periferias, territorios intermedios y ciudades medias y pequeñas

Book title: Spain's villges where nothing ever happens

Autor: Sergio Andrés Cabello

Reseña realizada por Laura Ponce de León Romero..... 273-276



Interpersonal and structural complexities among women experiencing homelessness in a U.S.-Mexico border community

Las complejidades interpersonales y estructurales entre las mujeres que experimentan la falta de vivienda en una comunidad fronteriza entre México y Estados Unidos

Lourdes M. Perez (1), Eva M. Moya (1), Yok-Fong Paat (1), Maissa Khatib (1), Ryan Floresca (2) & Silvia Chavez-Baray (1)

(1) University of Texas at El Paso
(2) Paul L. Foster School of Medicine

Abstract: The life complexities of women experiencing homelessness warrants further exploration as there is insufficient information on their life's interpersonal and structural challenges. The aim of this study is multifold: to explore the experiences of unhoused women in El Paso, Texas, a city that borders with Ciudad Juarez Mexico, to identify barriers to health and social services, to promote agency, and improve access to care. Recruitment of participants was done through partner agencies in selecting a sample of 15 Hispanic and 15 Non-Hispanic women who were experiencing homelessness and residing in local shelters in the spring of 2019. The Beck Depression Inventory II, General Self-Efficacy (GSE), and Adverse Childhood Experiences (ACE) scales were administered to enhance understanding and knowledge on the characteristics of women with a lived experience of homelessness to learn about their interpersonal and adverse experiences and future outlook. Feminist perspective was employed as part of the theoretical framework to further explore the interpersonal and structural realities of women experiencing homelessness. Three major themes emerged: relational adversity and intimate partner violence; lack of social support; and challenges related to transitioning out of homelessness. Implications highlighted in the findings will inform health and human service providers, and decision makers about the needs of women and the importance of person-centered carer for this population. It is critical that social workers, human service practitioners, policy makers, researchers, and the general public pause, listen and understand the realities that women experiencing homelessness face and their resiliency to ensure quality services to support them transition and end homelessness.

Keywords: Women, Homelessness, Structural complexities, Health, Gender violence.

Resumen: Las complejidades de la vida de las mujeres que se encuentran sin hogar ameritan una mayor exploración, ya que no hay información suficiente sobre los desafíos interpersonales y estructurales de su vida. El objetivo de este estudio es múltiple: explorar las experiencias de las mujeres sin vivienda en El Paso, Texas, una ciudad que limita con Ciudad Juárez México, para identificar las barreras a los servicios sociales y de salud, promover la agencia y mejorar el acceso a la atención. El reclutamiento de participantes se realizó a través de agencias asociadas para seleccionar una muestra de 15 mujeres hispanas y 15 no hispanas que se encontraban sin hogar y residían en refugios locales en la primavera de 2019. El Inventario de Depresión de Beck II, Autoeficacia general (GSE), y las escalas de Experiencias Adversas de la Infancia (ACE) se administraron para mejorar la comprensión y el conocimiento sobre las características de las mujeres con una experiencia vivida de la falta de vivienda para conocer sus experiencias interpersonales y adversas y su perspectiva futura. La perspectiva feminista se empleó como parte del marco teórico para explorar más a fondo las realidades interpersonales y estructurales de las mujeres sin hogar. Surgieron tres temas principales: adversidad relacional y violencia de pareja íntima; falta de apoyo social; y desafíos relacionados con la transición de la falta de vivienda. Las implicaciones destacadas en los hallazgos informarán a los proveedores de servicios de salud y humanos, y a los tomadores de decisiones sobre las necesidades de las mujeres y la importancia del cuidador centrado en la persona para esta población. Es fundamental que los trabajadores sociales, los profesionales de servicios humanos, los encargados de formular políticas, los investigadores y el público en general hagan una pausa, escuchen y comprendan las realidades que enfrentan las mujeres sin hogar y su capacidad de recuperación para garantizar servicios de calidad que las apoyen en la transición y pongan fin a la falta de hogar.

Palabras clave: Mujeres, Falta de vivienda, Complejidades estructurales, Salud, Violencia de género.

Recibido: 14/11/2020 Revisado: 15/04/2020 Aceptado: 08/05/2021 Publicado: 05/07/2021

Referencia normalizada: Pérez, L.M., Moya, E.M., Paat, Y-F., Khatib, M. Floresca, R. & Chavez-Baray, S. (2021). Interpersonal and structural complexities among women experiencing homelessness in a U.S.-Mexico border community. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 16, 13-38. doi: 10.15257/ehquidad.2021.0012

Correspondencia: Eva M. Moya. University of Texas at El Paso. Correo electrónico: emmoya@utep.edu

Acknowledgements

We would like to thank our community partners and all the women who generously shared their time and stories. We would also like to acknowledge all the research assistants, Alexandra VanMeir, and Rivyann Blout for their continual assistance throughout the study.

Disclosure Statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Funding

This work was supported by the National Science Foundation [Grant No. DUE-1565063] (Co-PI: Lourdes Perez) and the UTEP Department of Social Work. Opinions, findings, and conclusions or recommendations expressed in this material are those of the author(s) and do not necessarily reflect the views of the National Science Foundation.

1. INTRODUCTION

The experience of homelessness ranges from situational, episodic, and chronic to intergenerational. Poverty and exclusion are often at the forefront of trapping individuals within the homeless experience; however, structural and health inequity are contributing factors (Hendwood et al., 2015). According to the United States Department of Housing and Urban Development (HUD) Point-In-Time (PIT) survey conducted in 2019, a survey that captures the number of individuals experiencing homelessness on a certain night, more than 500,000 individuals experience homelessness on any given day; furthermore, approximately 20% are of Hispanic ethnicity and 38% identify as cisgender female, corresponding with the sex the person has or was identified at birth (HUD, 2019).

In El Paso, Texas—a city with a predominant Hispanic population (City of El Paso, 2018)—a 2019 PIT survey estimated that 809 people experienced homelessness daily from which 626 were accounted for in shelters (The El Paso Coalition for the Homeless, 2019). However, there is a lack of data specific to women and there are concerns about underrepresentation of Hispanics due to a lack of adequate measurements, inconsistent homeless definitions, and the “Hispanic Homeless Paradox.” This phenomenon suggests that there is actually a large population of homeless Hispanics who are not being accounted for in the estimates due to their stays in “non-traditional areas” like cars, abandoned buildings, and a family and friend’s house (Castaneda et al., 2014; Moya et al., 2017; Campbell & Lachica, 2013).

The literature suggests that homeless experiences vary by gender, (Whitbeck et al., 2015; Upshur et al., 2017; Huey, 2014; Phipps et al., 2019) race, and ethnicity (Jones, 2016) due to structural barriers that place them at a greater risk for adversity and disadvantage to obtaining services (Teruya et al., 2010). It is salient to understand the characteristics of the sample of this study and their background life complexities to address needs through their journeys and prevent future homelessness.

Living on the streets, being unhoused or residing in a shelter is an adverse experience, which disproportionately affects ethnic-racial groups of lower socio-economic strata and often co-occurs with other life challenges such as chronic mental and physical illness, abusive relationships such as intimate partner violence (IPV), and substance abuse (Paat et al., 2019; Moya et al., 2017; Nooe & Patterson, 2010). Individuals who experience homelessness may also face economical and organizational structural factors that hinder becoming economically independent and finding stable housing, which ultimately impedes transitioning out of homelessness (Paat et al., 2019).

There is paucity in the literature on the relationship between gender, ethnicity, and homelessness. Based on recent studies, IPV is a leading cause of homelessness for women that can result in exacerbated mental health problems such as depression and difficulty of transitioning out of homelessness (Baker, 2014). Adverse childhood experiences (ACE) have been indicative of victimization, mental health illness, and substance abuse in adulthood (Phipps et al., 2019). Furthermore, evidence on how experiences of homelessness differ between Hispanic and non-Hispanic individuals is inconclusive (Jones, 2016). Some literature suggests that white women who are homeless are more likely to report physical and mental health care disparities than Blacks and Hispanics (Teruya et al., 2010), there is still not enough information on the experiences of women of color that may lead to generalizations of homeless experiences. Such generalizations can heavily affect the design of effective interventions that address their specific needs.

Structural barriers such as limited resources and negative interpersonal relationships caused by lack of support systems, social marginalization, stigmatization, and negligence increments and perpetuates homelessness (Moya et al., 2017). Compared to the general population, unhoused women confront greater healthcare disparities in chronic conditions, mental, sexual and reproductive health (Phipps et al., 2019). Stigmatization and discrimination may disrupt social integration even after transitioning out of homelessness (Tsai, Mares, & Rosenheck, 2012).

It is critical to consider the specific needs of this population due to the intricate pathways that lead to homelessness and the negative impacts that result from these experiences (Rabiah-Mohammed et al., 2019). Unfortunately, the voices of individuals experiencing these adversities and complexities are not often heard and their opinions on decisions that directly affect their lives are seldom taken into consideration (Moya et al., 2017).

This study explores the interpersonal and structural realities of women and identifies barriers to care. The aforementioned study is grounded in the perspective of feminist intersectionality, which consists of the understanding of aspects of an individual's social, political and sexual identities and how they can overlap, creating compounding experiences of privilege and discrimination (UN Women, 2020). Feminist theoretical perspective acknowledges the lived experiences of women as a valued source of knowledge for social change (Wuest, 1995; Thorne, 1998), while feminist intersectionality examines the intersection of multiple experiences of exclusion and marginalization (Crenshaw, 1993). Feminist intersectionality moves beyond examining marginalization from simply a gendered perspective, to further acknowledge the intertwined nature of various sections of societal inequality. Intersectionality was used in this study to examine the complex dimensions of homelessness based on race, ethnicity, gender, and class as interactive forces rather than independently functioning categories.

2. METHODS

2.1. Setting

The interviews took place in El Paso, Texas in the United States, bordering sister city of Ciudad Juárez, Mexico, which is a region with high low socio-economic status, low educational attainment rates, and a predominantly Hispanic of Mexican-origin demographic (US Census, 2019). The city reported a higher prevalence of mental health concerns (32.7%), domestic or intimate partner violence experiences (29.2%) and use of drugs and alcohol (12.5%) in adults who are homeless at some point in their life (The El Paso Coalition for the Homeless, 2019).

2.2. Sample and Data Collection

Thirty adult women that met the study inclusion criteria were recruited with the assistance of four shelters' case managers. Inclusion criteria consisted of women 18 years old or older, experiencing homelessness and residing in a shelter or transitional living facility at the time of the interview. Eligible women participated in a face-to-face in-depth interview and answered three scales. Some participants preferred for the scales to be read to them due to their literacy needs based. Data collection took place between February and May 2019. Upon identification of eligible participants, interviewers secured informed consent. Each interview was conducted in the participant's language of preference (i.e. English, Spanish or bilingual) by a member of the research team consisting of bilingual faculty members, graduate and undergraduate students. The interviewers were trained in ethics and procedures. To safeguard the participants' privacy, codes were assigned and no personal identifiers were collected. Upon completion, the participants were compensated with a \$10 gift card, care package and health information for their participation in the study. The University of Texas at El Paso Institutional Review Board (IRB) approved study procedures.

2.3. Instruments

Quantitative tools. Survey instruments consisted of the Beck Depression Inventory II scale; the Adverse Childhood Experiences 9 (ACE) scale; and the General Self Efficacy (GSE) scale. These measures were selected to enhance understanding and knowledge on the characteristics of women with a lived experience of homelessness to learn about their interpersonal and adverse experiences and future outlook (Whitbeck et al., 2015; Upshur et al., 2017; Huey, 2014; Biederman & Forlan, 2016).

The *Beck Depression Inventory* (BDII) (Beck et al., 1996), a 21-item self-reporting inventory, measures characteristics, attitudes and symptoms of depression. Scores are measured on a scale from 0 to 3 and then summed for a total. The levels of depression range from 0-13 as minimal, 14-19 as mild, 20-28 as moderate, and 29-63 as severe. The *Adverse Childhood Experiences scale* (ACE) is a 10-item scale that measures traumatic childhood experiences and adult risk behaviors, household challenges, and later-life health and wellbeing (Felitti et al., 1998; Murphy et al., 2007). Responses to the questions are dichotomous (yes or no) and are summed for a total. The sum of final ACE scores represent the total amount of ACE conditions experienced with 0 being none and 10 being the most. The *Generalized Self-Efficacy* (GSE) is a 10-item scale (Schwarzer & Jerusalem, 1995) that measures resilience and ability to cope with stressful life events. Scores are measured on Likert-type scale of 1 (not true at all) to 4 (exactly true). There is no cut-off score to categorize participants as high or low self-efficacious, however previous studies have found a mean score to be 29.28 (SD = 4.6) (Schwarzer, 1993).

Qualitative tool. The in-depth interview consisted of 38 open and closed-ended questions grouped in six categories: 1) sociodemographics; 2) history of homelessness; 3) barriers and facilitators to services; 4) mental and physical health; 5) quality of life; and 6) participants recommendations. The instrument was created, reviewed, translated, and pilot-tested by the research team in collaboration with partner agencies before IRB approval. The interview tool examined the interpersonal and structural complexities faced by women with an emphasis on their experiences of homelessness and

intersectionality with discrimination, sexism, stigma, coping mechanisms, support systems, and future outlook.

2.4. Analysis

Quantitative Data. Using SPSS Version 25.0, quantitative statistical analyses were used to calculate descriptive statistics of demographic variables, overall scale scores, dichotomous, and closed questions.

Qualitative Data. Interview data were transcribed verbatim and analyzed for categories, then compared based on the participants' ethnic affiliation. Miles, Huberman & Saldaña (2014) content analysis process was utilized to interpret data. Salient quotes were selected and displayed in an Excel spreadsheet to facilitate information organization, ease the data coding process, and then re-identify repeating concepts. A pre-coding technique of highlighting salient quotes was employed to filter responses and ease code formation (Saldana, 2015). Investigator triangulation technique by three independent coders was utilized to strengthen intercoder reliability and to reduce bias (Denzin, 1978; Hruschka et al., 2004; Noble & Heale, 2019; Kohlbacher, 2006). Any disagreements were resolved through discussion among the team of researchers.

3. FINDINGS

3.1. Quantitative Results

Characteristics of participants. All participants identified as cisgender female. Two participants identified as biracial (i.e. Hispanic and Black) however, one stated identifying more as Hispanic and was listed in the Hispanic sample. The average age of a Hispanic and Non-Hispanic participants was 37 and 49 years old, respectively. Among the Hispanic participants, a majority reported to be single (66.7%), had children (53.3%), and were employed (40%) at the time of the study. In the Non-Hispanic sample, a majority reported being divorced (46.7%), having children (93.3%) and were employed (20%) at the time of the study. While a majority of the Non-Hispanic participants had experienced homelessness more than once (73.4%), most of the Hispanic participants (66.7%) had never experienced homelessness in the past. However, most participants from both Hispanic and

Non-Hispanic samples had experienced homelessness for a length greater than 6 months (60% and 73.3%, respectively). Furthermore, a greater proportion of the participants from the Hispanic and Non-Hispanic samples perceived that homelessness is a gender-specific experience (86.7% and 66.7%, respectively) and reported being abused by a partner, family, employer sometime in their life (86.7% and 80%, respectively). Hispanic and Non-Hispanic participants perceived that there are no racial disparities for women experiencing homelessness (53.3%). Overall, the women did not report any noticeable ethnic differences.

Average scoring of the BDII scale indicated the participants in both samples exhibited mild depression; however, the Hispanic sample had a higher average score ($M = 18.1$, $SD = 10.4$) than the Non-Hispanic sample ($M = 15.87$, $SD = 12.44$). Results indicate marginally higher scores for the ACE in the Hispanic sample ($M = 4.9$, $SD = 2.7$) compared to Non-Hispanic ($M = 4.8$, $SD = 3.5$); nonetheless an average of four ACE was found in both samples. Lastly, GSE scores were higher in the Non-Hispanic sample ($M = 32.9$, $SD = 5.5$) than the Hispanic sample ($M = 30.5$, $SD = 7.2$); however, both samples had relatively high self-efficacy scores.

Table 1
Supplemental material
Sociodemographic, History of Homelessness, & Perceived Experiences
Characteristics of the Participants

Demographic Variables	Hispanic (N = 15) Percentage (%)	Non-Hispanic (N = 15)
Age, <i>M</i> (<i>SD</i>)	37.1 (11.3)	49.4 (9.1)
Marital status		
Single	66.7 %	20 %
Separated	13.3 %	6.7 %
Married	13.3 %	13.3 %
Divorced	0 %	46.7 %
Widowed	6.7 %	13.3 %
Employment		
Employed	40 %	20 %
Education		
Elementary	20 %	0 %
High School or GED	33.3 %	26.7 %
Vocational College	6.7 %	0 %
Undergraduate Studies	40 %	73.3 %
Children		
Yes	53.3 %	93.3 %
No	46.7 %	6.7 %
History of Homelessness		
Number of Times Homeless		
1 time	66.7 %	26.7 %
2 times	13.3 %	46.7 %
3 times or more	13.3 %	26.7 %
Length of Homelessness		
1-6 months	26.7 %	13.3 %
7-11 months	13.3 %	13.3 %
1 year or more	46.7 %	73.3 %
Perceived Experiences		
Gender Differences		
Yes	86.7 %	66.7 %
No	6.7 %	20 %
Undecided	6.7 %	0 %
No Response	0 %	13.3 %
Ethnic/Racial Differences		
Yes	46.7 %	46.7 %
No	53.3 %	46.7 %
No Response	0 %	6.7 %
Perceived Abuse		
Yes	86.7 %	80 %
No	13.1 %	13.3 %

Note: Total sample size is 15 for each group; however, some variables have missing values. These scores represent raw values calculated from available data.

Table 2
BDII, ACE, & GSE Scores Characteristics of the Participants

Overall Scale Scores		
Beck Depression Inventory II (BDII)	18.1 (10.4) (range : 3-36)	15.9 (12.4) (range : 0-43)
Adverse Childhood Experiences (ACE)	4.9 (2.7) (range : 1-9)	4.8 (3.5) (range : 0-10)
Generalize Self-Efficacy (GSE)	30.5 (7.2) (range : 15-40)	32.9 (5.5) (range : 20-40)

Note: Total sample size is 15 for each group; however, some variables have missing values. These scores represent raw values calculated from available data.

3.2. Qualitative Results

Text analysis generated three categories (Figure 1) related to the interaction between the participants and the community around them and are presented chronologically: the past (what happened to me?), the present (how I feel now?), and the future (what I need to do?). The major themes emerged within categories: 1) Relational adversity and IPV; 2) social support and views; and 3) transitioning out of homelessness.

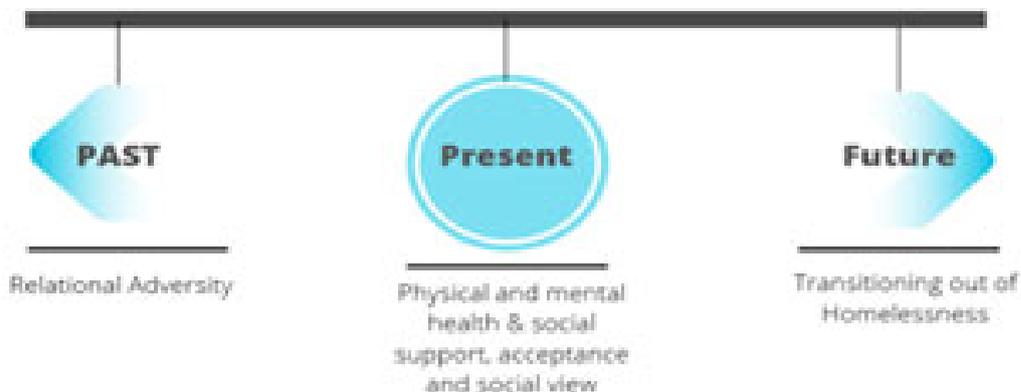


Figura 1. Key Categories Emergent repared by authors.

Relational adversities, IPV, and the effects of social support and views. Even though the participants were not asked about their relationships or experiences with partners or family members, all participants reported adverse relationships and experiences of abuse and gender violence and referred to relational adversities at the personal, social and structural level.

Gender violence was prevalent in the 30 participants through reports of experiencing various types of abuse by either a partner or a family member. Most of the participants talked about one type of violence (i.e., emotional, physical, sexual, economic); however, in their stories they report other types of violence not recognizing them as an abuse, and justifying the violence as something that they caused, therefore being their responsibility.

Research on gender violence documents multiple types of abuse at once (Sesar et al., 2010; DAIP, 2017) such as financial, emotional, psychological, sexual, and physical abuse, exemplified in the participants' experiences of violence when asked about their life prior to becoming homeless. Several participants left their home due to physical abuse:

I was living with my daughter, her husband and my nine-year old grandson at that time. My son in law was deployed at the time. He was also an alcoholic so he started going into detox, I guess. He came up with this whole thing about me being a monster... So, he made up this big family emergency leave to come home to kick me out in the streets with nothing. (Black, age 57).

Some participants described the violence they encountered in their home by a parent who physically and emotionally abused them. In the following excerpt, a participant described how she was mistreated and forced to servitude:

My quality of life...it's hard to say, because I suffered from psychological and physical abuse. Although my father had a very large house that was very beautiful... I had my own room, all carpeted, a luxury home. It was beautiful, but I was the maid, literally. (Translated from Spanish; Hispanic, 26).

Other participants reported that one or several family members took advantage of them and abused them emotionally and sexually during their childhood which affected their relationships with future intimate partners. Women reported a continuous cycle of these relational adversities. An example of this abuse was narrated:

I was sexually abused when I was a child on two occasions. And just about every relationship I've ever been with has been physically or emotionally abusive. (Black, 45).

At the social level, participants articulated their frustration with society. When asked about men's homelessness compared to theirs, participants referred to injustices experienced in public due to their gender and multiple vulnerabilities that placed them at risk of exploitation and abuse. They talked about their subordinate position in society. Women reported feeling stigmatized, marginalized and alienated by others:

Just because we are in here, (shelter) does not mean we have done something negative. Many of these women have mental issues. So, just because we live in a shelter doesn't mean anything, you know, we're still people. (Hispanic, 32)

Some of the participants elaborated on experiences where they were labeled as unfit women or mothers. They were blamed by society for being homeless and seen as either deviant or immoral:

We're not all on drugs. We have stories. We have families. We have things that we care about. We have interests. We are not here because we want to be. Life has put us here. Not everyone chooses to be homeless. I didn't choose that. It either was that or continue being abused. (Black, 45).

Few participants described the impact of the socially constructed roles of women on services received. Some women experienced unequal treatment because they did not have children. They reported that women with children were often offered different services and given more attention. They were more accommodated with services than women without children.

There is discrimination against women who are not married or do not have children.... There is a lot of favoritism in organizations. (White, 45).

Several participants highlighted the impact of the traditional gender roles, recognizing how women are expected and even encouraged to be dependent. They discussed their need for finding “a good man” to transition out of homelessness, as society perceives women’s place is in the home, tending to the needs of their husband, partner and children. Some participants expressed their feelings of failure for not fulfilling their traditional gender roles.

It is harder for women...we have our babies...women being homeless have a lot to fear...there is more opportunity for males than there are for females. Self-esteem is a barrier...We do not think that we can do, that we can achieve... (Black, 45).

The gender roles had affected their wellbeing before and during homelessness. They referred to their subordinate position in their families and in society and their experiences of social pressures and forms of vulnerability putting them at risk for exploitation, abuse and exacerbating the depth of the injustices encountered.

At the structural level, there was a common theme: conditions that shaped their lives. Participants referred a lack of access to necessary resources required to manage traumatic events in their lives. Participants felt frustrated and helpless and they talked about their work experiences referring to instability, underpayment and being laid off frequently. Irregular employment or unemployment affected their housing stability:

I am working three hours and it is not enough. I applied for another job, but nothing is conformed...I applied for housing.... this is what I am doing to get out of homelessness. I get paid every fifteen days...I have no money. (Hispanic, 42).

Participants with children elaborated on their difficult experiences as mothers facing IPV, poverty, or sometimes both. They revealed a lack of financial and emotional support. The consequences of this lack of support leading to homelessness:

When women have to deal with a bad situations at home, they put their children first. Women take their children with them. Some women do those things because they can't handle it... It is getting by to keep on surviving, which is different, by just getting here and there. (Hispanic, 21).

Mental distress and illness were prevalent among the participants. When asked about their life before becoming homeless, several participants talked about their mental illness and its impact. Depression, anxiety, bipolar and psychosis were cited as the conditions experienced. Some participants were receiving mental, health services, or both. However their condition(s) were not well attended or managed due to lack of health insurance, lack of professional services or inability to keep up appointments. Others were not receiving any mental health services. Mental health illness was mentioned by Hispanic and non-Hispanic women as a condition that kept them from transition out of homelessness. In most cases homelessness was the result of any type of violence, lack of support, and resources available to them when facing adverse and traumatic life events.

Transitioning out of homelessness and the effects of social support and views. The third theme was linked to the participant's future and the process to transition out of homelessness. Despite women expressing wanting to exit homelessness, no concrete plans were described. Barriers at the personal level such as lack of support systems, mental and physical health conditions, social stigma, discrimination, immigration status, inadequate services, and lack of resources impeded participants' ability to exit homelessness.

Some participants, despite their precarious living situation, expressed having a positive experience in the shelter and referred to it as a 'safe haven', because it provided them with minimum support like roof over their head, meals and shower facilities:

I don't have distractions anymore. Living conditions are pretty amazing. We get three meals a day, we get to shower. We have everything we need. Actually, we have a surplus of things we need. (Black, 57).

Participants reported physical and mental illness which limited their employment options, impacting their quality of life:

My health conditions. I have sleep apnea. I don't have a machine. I have my sciatic nerve, my back and my right hip... I'm diabetic, I have PCOS, anxiety and depression. So, all of that is bad. I cannot go to McDonalds, work there, and be on my feet for more than 30 minutes because it starts hurting. (Hispanic, 35).

For other participants, structural inequities marginalized them and produced disadvantages in economic and educational resources leading to homelessness:

In California, a big reason people were homeless was because of lack of jobs... It was a lack of experience and they would not give us (women) the same opportunities. Where we were from, they called it the 'ghetto', they don't have things that are in nicer neighborhoods... We grew around the roughness, it makes us act like that, they don't give us the same opportunities. (Hispanic, 35).

All participants expressed stigma as an adversity they faced. One participant stated

...I live in a shelter, maybe they're (community) assuming the worst of me, you know? (Hispanic, 32).

Participants elaborated on how people's judgement and views made it difficult to get a job:

...they automatically assume that they (us) don't have mental abilities, that they (us) don't have feelings... before I became homeless, my opinion was that 'oh they just don't want to work'... most of the people that are homeless are that way – not because of choice. (Black, 45).

The narratives indicate how violence, stigmas, physical and mental health illness are structural barriers to transition out of homelessness. They are tasked with juggling health and mental illness, finances, recovery and responsibilities which are exacerbated by homelessness and their disabilities.

All participants expressed hopes of transitioning out of homelessness. Some mentioned that were wanted to find a job and be housed. However, most do not have a strategy or plan. A participant described her goal without a strategy:

I'm a good worker, so I'm thinking about getting a job. I need to work out some things so that I can have more contact with my grandmother in the next 12 months. Registering for school. I don't know what, I don't know where, but I need to go back to school. (Translated from Spanish; Hispanic, 26).

For other participants, long-term plans in their constantly changing lives were unattainable and thus resorted to concentrating on one day at a time: "My plan is to take it day-by-day" (White, 45).

Access to services was identified as a pathway to transition. Though some reported using shelter resources such as the educational services, others reported not receiving services tailored to their needs. For example, lack of childcare services was a main problem for participants with children. This not only limited their job opportunities, nonetheless made financing for expenses difficult. However, for women who had experienced economic violence, financial literacy was helpful in regaining independence:

Well I think, it's difficult ...this (shelter) is a support for people who have, well, these types of problems and they teach us a lot here. I have learned a lot. I... regret not... not having learned this (financing) before. (Translated from Spanish; Hispanic, 38).

Most of the women interviewed in El Paso did not express racial or ethnic disparities among them, in contrast to other studies that report that homelessness differs by race (Teruya et al., 2010; Jones, 2016). As one participant elaborated:

Despite how we were all brought up, I mean we all (independent of ethnicity) feel the same emotions. Like the despair, you know the physical part of it, you know like being out in the hot sun or in the cold, and being hungry or whatever. So yeah, I think it doesn't really matter the race, it's hard on everyone that's homeless. (White, 41).

As recommendations, participants articulated the need for the community to know and understand the painful realities behind homelessness and support those experiencing it order to help them to leave this reality and thrive:

Don't make us feel ashamed or guilty or bad...we are trying even if it seems like our progress is slow...it takes a while for any results to show cause we are working on our inner stuff too... (White, 41).

Despite their precarious situation, participants expressed hope and determination, in addition to the importance of receiving mental and physical care:

Do not give up. I mean, keep pushing... If it's a job, get off drugs, you know, go to rehab. Do something for yourself. You know, don't let your situation at that point (homelessness) determine your whole life because there is hope. You know, there is a way out. (Hispanic/Black, 45).

4. DISCUSSION

The findings indicate that violence has a radiating impact on the women's lives, affecting their life choices, engendering stigmas, instability and ability to remain connected with their support systems resulting from adverse childhood experiences and traumas, absence of family's nurture, family violence, mental and physical illness, and alienation.

Based on the framework of feminist perspective there are intersectionalities that make women the object of oppression, inequalities and injustices resulting in increased vulnerability and risks for them and their children. Feminist intersectionality moves beyond examining marginalization from simply a gendered perspective, to further acknowledge the intertwined nature of various sections of societal inequality. Intersectionality was used in this study to examine the complex dimensions of homelessness based on race, ethnicity, gender, and class as interactive forces rather than independently functioning categories.

The findings of this study reflect the interpersonal and structural complexities that women experiencing homelessness have and elaborates on the challenges of lack of access to timely health and human services which perpetuate their condition. Furthermore, these findings reiterate the importance of research in gender perspectives and homelessness (Mayock et al., 2012; Phipps et al., 2019; Rabiah-Mohammed et al., 2019).

Women without children feel at a disadvantage as compared to women with children. However, the study found that women with children, regardless of ethnicity, have difficulties managing the diverse roles and expectations as well as providing for their children as they are the primary provider for themselves and their children. Despite the young age of the women interviewed their mental and physical health had deteriorated significantly resulting in loss of quality of life placing them at greater health and mental risk for early disability and death.

The ACE and traumatic events can have a profound effect on life style risks and coping skills. Therefore it is important to assess for ACE early in life and address the risk factors to prevent health and social trauma across the lifetime. There are not enough services to help unhoused women to prevent homelessness and assist them with coping once they are unhoused. There are even less services to help women transition out of homelessness. Networks and support services for victims and survivors of violence are limited and need to be either developed or strengthened to meet the demands in an accessible and affordable way. Training and education on feminist perspectives, intersectionality and trauma informed and healing care are needed to guide practitioners and decision makers to eradicate homelessness. Additional data collection, services infrastructure to identify children, youth, especially transition-aged youth and women early, to accurately assess their needs, and improve service provision and coordination is salient. Efforts are needed to develop accurate assessments of women experiencing homelessness through the lens of race and ethnicity and explore how interventions like Housing First can be adapted for them. The use of early research education in this project had a notable use in guiding future macro social work practitioners for its hands-on approach that allowed students and practitioners to work closely with the community.

5. LIMITATIONS

Like most qualitative studies that utilize non-probability sampling, results from this study are not generalizable to other homeless populations given its sample size (n=30). In addition, because this study relies on self-report data, social desirability bias is plausible during the data collection process. Lastly, the investigation also utilizes convenience sampling of Hispanic and Non-Hispanic participants and did not include other ethnic groups, these findings may not be relevant to other ethnic populations. Despite these limitations, study findings may inform health and human service providers and decision makers about the needs and perspectives of women experiencing homelessness.

6. CONCLUSION

Our study shows that many homeless women have critical needs that are not fully addressed by service providers. Their stories emphasized the need for interventions that address physical and mental health services, childcare, employment, and violence prevention. Addressing these needs is a step towards efficiently and effectively supporting women in transitioning out of homelessness and promoting their empowerment. It is critical that social workers and service practitioners, policy makers, researchers, and the general public pause, listen and understand the painful complex realities that homeless women experience and advocate for adequate and timely supportive services. Advancement in technologies and communication tools are essential given the challenges posed by the COVID-19 pandemic to serve individuals experiencing homelessness in real time.

There is a need to prevent homelessness in girls and women and populations at risk by working across health, mental health, education, foster care, and justice systems. If we know that adverse childhood experiences have a profound effect on human behavior and well being we need to intervene early to prevent homelessness. Interventions need to identify early onset of risks for violence and traumatic events across the lifespan in order to deliver culturally competent and responsive services that ease the challenges that women face to meet their needs and build on their assets needed to end homelessness. Preventing and ending all types of violence is crucial to end oppression, injustices and disparities that lead to homelessness and other social inequalities.

7. REFERENCES

- Baker, C. (2014). Connections between domestic violence and homelessness. *Continuing the War Against Domestic Violence, Second Edition*, 157–176. doi: 10.1201/b17162-12
- Beck, A.T., Steer, R.A., & Brown, G.K. (1996). *Manual for the Beck Depression Inventory-II*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Biederman, D. J., & Forlan, N. (2016). Desired destinations of homeless women: Realizing aspirations within the context of homelessness. *Creative Nursing*, 22(3), 196–203
- Campbell, H., & Lachica, J. G. (2013). Transnational homelessness : Finding a place on the US – Mexico Border Transnational Homelessness. *Journal of Borderlands Studies*, 28(3), 279–290. doi: 10.1080/08865655.2013.863441
- Castaneda, E., Klassen, J. D., & Smith, C. (2014). Hispanic and Non-Hispanic homelessness populations in El Paso, Texas. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 10.1177/07399863114552993
- City of El Paso. (2018). *Demographic profile. Economic and International Development*. Retrieved from <https://www.elpasotexas.gov/economic-development/business-services/data-and-statistics/population>
- Crenshaw K. (1993). Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. In *Feminist Legal Theory* (ed D.K Weisberg.), pp. 383–395. Temple University Press, Philadelphia.
- Denzin, N.K. (1978). *Sociological methods: A sourcebook*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Domestic Abuse Intervention Programs (DAIP). (2017, March 17). *Wheels*. Retrieved / from <https://www.theduluthmodel.org/wheels>.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P., Marks, J. S. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults. The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine* 14(4).

- Hendwood, B.F., Wenzel, S., Mangano, P. F., Hombs, M., Padgett, D., Byrne, T., ...Uresky, M. (2015). *The grand challenge of ending homelessness* (Grand Challenges for Social Work Initiative Working Paper No. 9). Cleveland, OH: American Academy of Social Work and Social Welfare.
- HUD. (2019). CoC homeless populations and subpopulations report-All states. Territories, Puerto Rico, and DC. *US Department of Housing and Urban Development*. Retrieved from <https://www.hudexchange.info/programs/coc/coc-homeless-populations-and-subpopulations-reports/>
- Huey, L., Broll, R., Hryniewicz, D., & Fthenos, G. (2014). “They just asked me why I became homeless”: “Failure to ask” as a barrier to homeless women’s ability to access services post-victimization. *Violence and Victims*, 29(6), 952–966.
- IBM Corp. Released (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jones, M. M. (2016). Does race matter in addressing homelessness? A review of the literature. *World Med Health Policy* 8(2). 139–156. doi:10.1002/wmh3.189.
- Kohlbacher, F. (2006). The use of qualitative content analysis in case study research. *Forum: Qualitative Social Research*. 7(21).
- Mayock, P., Sheridan, S., & Parker, S. (2012). Migrant women and homelessness: The role of gender-based violence. *European Journal of Homelessness*, 6(1).
- Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A Methods Sourcebook*. 3rd Ed. SAGE.
- Moya, E. M., Chavez-Baray, S. M., Loweree, J., Mattera, B., & Martinez, N. (2017). Adults experiencing homelessness in the US–Mexico Border region: A photovoice project. *Frontiers in Public Health*, 5:113. doi: 10.3389/fpubh.2017.00113
- Murphy, A., Dube, S., Steele M., & Steele, H. (2007) *Clinical ACE and child clinical ACE questionnaires* (Unpublished Manuscript).
- Noble, H., & Heale, R. (2019). Triangulation in research, with examples. *Evidence-Based Nursing*, 22(3). doi: 10.1136/ebnurs-2019-103145

- Nooe, R. M. & Patterson D. A. (2010). The ecology of homelessness. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 20(2). doi: 10.1080/109111350903269757
- Paat, Y.-F., Morales, J., Tullius, R., Moya, E. M., & Alcantara, R. (2019). A life course approach to understanding homelessness of shelter residents. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 28(2), 176–185. doi: 10.1080/10530789.2019.1640410
- Phipps, M., Dalton, L., Maxwell, H., & Cleary, M. (2019). Women and homelessness, a complex multidimensional issue: findings from a scoping review. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 28(1), 1–13. doi: 10.1080/10530789.2018.1534427
- Rabiah-Mohammed, F., Oudshoorn, A., & Forchuk, C. (2019). Gender and experiences of family homelessness. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 1–10. doi: 10.1080/10530789.2019.1679420
- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin, Germany: Freie Universität Berlin
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, England: NFER-NELSON.
- Saldana, J. (2015) *The coding manual for qualitative researchers. SAGE Publications*. Third Edition.
- Sesar, K., Simic, N., & Barisic, M. (2010). Multi-type childhood abuse, strategies of coping, and psychological adaptations in young adults. *Croatian medical journal*, 51(5), 406–416. <https://doi.org/10.3325/cmj.2010.51.406>
- Teruya, C., Longshore, D., Andersen, R. M., Mpp, A., Anp, A. N., Leake, B., Gelberg, L. (2010). Health and health care disparities among homeless women health. *Women & Health*. <https://doi.org/10.1080/03630242.2010.532754>
- The El Paso Coalition for the Homeless. (2019) *Resources*. Retrieved from <http://www.epchomeless.org/resources/>

- Thorne S. (1998). Ethical and representational issues in qualitative secondary analysis. *Qualitative Health Research*, 8, 547– 555.
- Tsai, J., Mares, A. S., & Rosenheck, R. A. (2012). Does housing chronically homeless adults lead to social integration? *Psychiatric Services*, 63(5), 427–434. doi:10.1176/appi.ps.201100047
- UN Women. (2020) Retrieved from <https://www.unwomen.org/en>
- Upshur, C. C., Jenkins, D., Weinreb, L., Gelberg, L., & Orvek, E. A. (2017). Prevalence and predictors of substance use disorders among homeless women seeking primary care: An 11 site survey. *The American Journal on Addictions*, 26(7), 680–688. doi:10.1111/ajad.12582
- Whitbeck, L. B., Armenta, B. E., & Welch-Lazoritz, M. L. (2015). Borderline personality disorder and axis I psychiatric and substance use disorders among women experiencing homelessness in three US cities. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 50(8), 1285–1291.
- Wuest J. (1995). Feminist grounded theory: an exploration of the congruency and tensions between two traditions in knowledge discovery. *Qualitative Health Research*, 5,125– 137.



Prevención de ciberacoso en adolescentes de educación secundaria: una propuesta psicoeducativa

Prevention of cyberbullying in secondary school adolescents: a psychoeducational proposal

César Octavio Acosta Gutiérrez y Nancy Alejandra Amador Esparza

Universidad Autónoma Ciudad Juárez

Resumen: Internet ha permitido que las relaciones presenciales se repliquen de forma virtual. Sin embargo, algunas de estas relaciones no siempre son saludables e incluso son perjudiciales. Ese es el caso del ciberacoso, que tiene una alta prevalencia mundial en jóvenes y son estos quienes más sufren sus consecuencias. Las víctimas de ciberacoso suelen tener dificultades a nivel escolar, sensación de soledad, miedo, ansiedad, depresión y riesgo suicida. Los victimarios presentan dificultades para relacionarse, son rechazados, presentan riesgo de padecer ansiedad, depresión y riesgo suicida, además de dificultad para gestionar sus emociones, baja tolerancia a la frustración, dificultades para resolver conflictos, alta justificación de la violencia y baja empatía. Los programas destinados a prevenir el ciberacoso suelen dirigirse promover competencias emocionales y han mostrado resultados favorables para disminuir la justificación de la violencia y la participación en el acoso escolar y ciberacoso. La presente propuesta de intervención pretende incidir en la psicoeducación en competencias socioemocionales mediante actividades lúdicas y artísticas desde una perspectiva socioafectiva de implementación y metodología cualitativa preexperimental con alcance descriptivo y selección de participantes mediante muestreo de casos homogéneos.

Palabras clave: Ciberacoso, Psicoeducación, Intervención, Propuesta, Adolescencia.

Abstract: The Internet has allowed face-to-face relationships to be replicated in a virtual way. However, some of these relationships are not always healthy and are even harmful. This is the case of cyberbullying, which has a high worldwide prevalence in young people, and it is these who suffer the most from its consequences. Cyberbullying victims often have difficulties at school level, feelings of loneliness, fear, anxiety, depression, and suicidal risk. The perpetrators have difficulties in relating, are rejected, are at risk of suffering from anxiety, depression, and suicidal risk, as well as difficulty managing their emotions, low tolerance for frustration, difficulties in resolving conflicts, high justification for violence and low empathy. Programs aimed at preventing cyberbullying tend to be aimed at promoting emotional competencies and have shown favorable results in reducing the justification for violence and participation in bullying and cyberbullying. The present intervention proposal aims to influence psychoeducation in socio-emotional competencies through

recreational and artistic activities through a socio-affective perspective of implementation and qualitative pre-experimental methodology with descriptive scope and selection of participants through sampling of homogeneous cases.

Keywords: Cyberbullying, Psychoeducation, Intervention, Proposal, Adolescence.

Recibido: 09/11/2020 Revisado: 08/04/2021 Aceptado: 20/04/2021 Publicado: 05/07/2021

Referencia normalizada: Acosta, C.O. y Amador, N.A. (2021). Prevención de ciberacoso en adolescentes de educación secundaria: una propuesta psicoeducativa. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 16, 39-62. doi: 10.15257/ehquidad.2021.0013

Correspondencia: César Octavio Acosta Gutiérrez, Universidad Autónoma Ciudad Juárez. Correo electrónico: al194508@alumnos.uacj.mx

1. INTRODUCCIÓN

Internet es uno de los medios de comunicación más utilizados en las últimas décadas y ha provocado que las formas de interacción cambien en las personas, pues las herramientas que provee facilitan y simplifican la comunicación sin importar las distancias y los horarios. Por ello, la interacción humana ya no se da únicamente de forma presencial, sino que también se replica a través de internet (Weber & Palfrey, 2014). Si bien la nueva tecnología virtual facilita la interacción humana, también estimula que se reproduzcan dinámicas perjudiciales a través de este medio (Ibid, 2014).

La violencia entre pares es una de estas dinámicas perjudiciales y se entiende como aquella violencia que ocurre en contextos de convivencia común, donde sus participantes no tienen una diferencia jerárquica y donde existe además una diferencia posicional entre víctima y victimario (Daza-Navarrete, 2007). Los jóvenes, al ser quienes más utilizan internet, son los más propensos para participar en dichas dinámicas (Baldry, Ferrington & Sorrentino, 2016). Aunque es común asociar la violencia entre pares con el acoso escolar, en las dos últimas décadas se ha venido desarrollando una nueva dinámica que trasciende los límites físicos de la escuela: el ciberacoso.

El ciberacoso es una conducta destinada a molestar o incomodar a una persona por parte de otra u otras con el uso de dispositivos con acceso a internet (Tokunaga, 2010). El Centro de Investigación de Ciberacoso de Estados Unidos lo define como un daño intencionado y repetido perpetrado a través de ordenadores, teléfonos móviles y otros aparatos electrónicos, el cual incluye amenazas, intimidación u hostigamiento a través de emails, chats, mensajes de texto y páginas web (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020).

Las estimaciones sobre ciberacoso son variadas, UNICEF (2018) reporta un 12% de prevalencia a nivel mundial y en algunas regiones se reporta hasta el 55% (Garaigordobil, 2011). Juvonen y Gross (2008) reportan que hasta el 72% de los jóvenes estadounidenses reportaban ser víctima de ciberacoso por lo menos una vez en su vida. Con referencia a los agresores, se ha encontrado que hasta un 87% de jóvenes de entre 13 y 20 años mencionan haber realizado por lo menos una conducta de ciberacoso. En México, la prevalencia más alta de ciberacoso se da de los 12 a 19 años y de los 20 a 29 años (INEGI, 2017) y hasta el 23.86% de los adolescentes mexicanos reportan haber sido víctimas (Martínez-Vilchis, Pozas, Jiménez-Arriaga, Morales, Miranda, Delgado y Cuenca, 2015).

Por lo general, en el ciberacoso participan tres actores principales: víctima, espectador y agresor (González-Arévalo, 2015) y todos ellos sufren las consecuencias del ciberacoso. Por un lado, las víctimas frecuentemente se aíslan (Weber & Palfrey, 2014), presentan angustia (Juvonen & Gross, 2008) y son propensos a la ansiedad y depresión (Aranzales-Delgado et. Al., 2013). Los espectadores de ciberacoso suelen presentar angustia al suponer que son potenciales víctimas y son también propensos a padecer ansiedad y depresión (Wright, Wachs & Harper, 2018). Por su parte, los agresores suelen ser temidos y rechazados por sus compañeros (Romera, Cano, García-Fernández y Ortega-Ruiz, 2016).

Además, los involucrados presentan características que los hacen más propensos a participar en el ciberacoso; las víctimas presentan bajas competencias sociales, altos grados de agresión y baja empatía hacia otras víctimas (Schultze-Krumbholz, Hess, Pfetsch y Scheithauer, 2018). Mientras los ciberacosadores suelen presentar baja autoestima, tendencia a conductas violentas, bajo grado de empatía hacia otras personas (Aranzales-Delgado et al, 2013), baja tolerancia a la frustración, suelen ser impulsivos (Schultze-Krumbholz, Hess, Pfetsch y Scheithauer, 2018), y actúan buscando venganza (Bartrina-Andrés, 2014). Aunado a esto, se ha encontrado que la justificación de la violencia se relaciona con las conductas de ciberacoso (Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla, 2010).

Además, se ha encontrado que ser ciberacosador predispone a ser víctima y que ser víctima predispone a convertirse en ciberacosador (Aranzales-Delgado et al, 2013). También, la participación en acoso escolar predice la participación en ciberacoso (Antoniadou, Kokkinos & Markos, 2016). Por otro lado, entre los factores protectores que disminuyen la probabilidad de participar en ciberacoso destacan la baja impulsividad, baja justificación de la violencia, resiliencia y empatía (Marín-Cortés, Hoyos-De los Ríos y Sierra-Pérez, 2019).

Frecuentemente, los jóvenes y adolescentes son quienes más se ven inmiscuidos en ciberacoso pues acceden y utilizan internet fácilmente (Weber & Palfrey, 2014). Esto puede relacionarse con las características que tienen los adolescentes, pues en esta etapa se comienzan a establecer vínculos sociales que son distintos a los de la niñez (Hidalgo y Abarca, 1990) y se busca pertenecer a grupos (Almario, 2016) pues en esta etapa las relaciones sociales son muy importantes (Hidalgo y Abarca, 1990).

La violencia entre pares se ha explicado desde diversas perspectivas. Para el presente trabajo se abordará desde la perspectiva del aprendizaje social y la perspectiva humanista. Desde la teoría del aprendizaje social, la conducta agresiva es adquirida por observación y por imitación; de esta forma, podemos ver la violencia entre pares, y por tanto el ciberacoso, como un aprendizaje por modelamiento (Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla, 2010).

Desde esta perspectiva, cuando una persona obtiene resultados positivos frente a una conducta violenta, tendrá más posibilidades de repetir dicha conducta; por el contrario, si los resultados obtenidos son negativos para la persona, será menos propensa a volver a realizarla (Andrade, Bonilla y Valencia, 2011). De esta forma, cuando un adolescente realiza una conducta de ciberacoso, como compartir una imagen de su víctima, y obtiene resultados como aceptación social o diversión, es probable que aprenda que volver a realizar dicha conducta le traerá resultados positivos.

La perspectiva humanista pone como centro el potencial humano, y cada ser humano es el resultado de un conjunto de experiencias personales únicas. Desde esta perspectiva, la conducta violenta es el resultado de la manifestación externa de un conflicto que la persona no ha logrado manifestar de forma abierta (Andrade, Bonilla y Valencia, 2011). Rogers explica que esto surge a raíz de cómo la persona se percibe a sí misma y de la dificultad para aceptar esas percepciones como propias (Wilkins, 2003). De esta forma, las conductas de acoso y ciberacoso surgen dadas las percepciones de las personas con respecto a las diversas formas de interacción de los involucrados en su entorno.

Son muchos los programas de prevención del ciberacoso y estos frecuentemente son dirigidos a ofrecer información al respecto en escuelas a estudiantes y docentes. Este tipo de intervenciones informan para poder identificar oportunamente las problemáticas de ciberacoso, las consecuencias psicosociales a los actores involucrados y las instituciones o lugares donde se puede recibir ayuda (Gobierno de la Provincia de Buenos

Aires, UNICEF y Faro Digital, 2016; Avilés et al., 2012). Algunas páginas de internet proveen también información sobre el ciberacoso, sus causas y sus consecuencias (Pantallas Amigas, 2020; Andalucía Digital, 2020). Incluso la UNICEF (2015) ha creado un protocolo para prevenir e intervenir en situaciones de ciberacoso en la escuela. Cabe destacar que este tipo de intervenciones pocas veces publican los resultados.

En cuanto a los programas destinados a intervenir en el ciberacoso, encontramos que muchos se destinan a fortalecer competencias emocionales. Este tipo de intervenciones mostraron resultados favorables con respecto al conocimiento del ciberacoso y sus consecuencias (Ferrer-Cascales, Albaladejo-Blázquez, Sánchez-SanSeguno, Portilla-Tamarit, Lordan y Ruiz-Robledillo, 2019), la disminución de conductas agresivas (Ferreira y Reyes-Benítez, 2011; Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Machimbarrena, 2017), la resolución no violenta de conflictos (Ferreira y Reyes-Benítez, 2011), manejo y gestión de emociones (Gil-Guzman 2015; Ferreira y Reyes-Benítez, 2011; Martínez-Vilchis, Morales-Reynoso, y Pozas-Rivera, 2018), aumento de habilidades sociales (Gil-Guzman, 2015; Martínez-Vilchis, Morales, y Pozas, 2018), aumento de empatía (Doane, Kelley & Pearson, 2016; Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Machimbarrena, 2017) y la disminución de conductas de acoso (Gil-Guzman, 2015; Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Machimbarrena, 2017; Martínez-Vilchis, Morales, y Pozas, 2018).

En cuanto a intervenciones psicoterapéuticas, se han realizado intervenciones con enfoque cognitivo conductual y han mostrado resultados favorables (Gil-Guzmán, 2015; Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Machimbarrena, 2017). Las intervenciones con enfoque humanista son escasas y, por lo general, la mayoría de las intervenciones encontradas son psicoeducativas o de psicoterapia cognitivo conductual.

Por tanto, sabemos que: a) los adolescentes ciberacosadores presentan competencias sociales y emocionales deficientes, así como una alta justificación a la violencia; b) las intervenciones destinadas a las habilidades sociales y emocionales han mostrado influir en la justificación de la violencia y la participación en dinámicas de violencia entre pares. Por tanto, realizar intervenciones destinadas a fomentar las habilidades sociales y emocionales en los adolescentes, parece una alternativa eficaz para prevenir el ciberacoso.

Dado que la mayoría de las intervenciones destinadas a prevenir e intervenir en el ciberacoso se han centrado en abordar a víctimas, espectadores e indirectamente a victimarios, surge la necesidad de realizar programas destinados a estos últimos. Por ello, la presente intervención pretende fomentar en los adolescentes ciberacosadores no solo habilidades, sino competencias que les permitan establecer relaciones interpersonales sanas y una disminución de la justificación de la violencia.

Por definición, una habilidad es la capacidad para hacer algo fácil y correctamente, y cuando nos referimos a las habilidades de interacción social, o de habilidades sociales, nos referimos a la capacidad de un individuo para relacionarse fácilmente con otros (Betina-Lacunza y Contini-de-Gonzales, 2011). Esto implica conductas que permiten relacionarse y ser apto para obtener metas interpersonales usando pensamientos y conductas que sean socialmente aceptadas (Vargas y Paternina, 2017). De esta forma, las habilidades sociales son aquellas conductas visibles y aprendidas que utiliza un individuo para sus relaciones sociales con fines específicos (Zavala-Berbena, Valadez-Sierra y Vargas-Vivero, 2008).

Por otro lado, las habilidades emocionales, también conocidas como inteligencia emocional se refieren al conjunto de habilidades que permiten percibir y comprender las emociones propias, es decir, reconocer y manejar emociones propias y ajenas, utilizando esto para dirigir pensamientos y acciones (Mayer, Salovey y Carusso, 2008). Eso implica cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol (Ibid, 2008). Las

habilidades emocionales o inteligencia emocional incluyen cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol (Mayer, Salovey y Caruso, 2008).

Sin embargo, cuando hablamos de competencias hablamos de la posesión de nociones psicológica y otra funcional, no únicamente de habilidades, por lo que, a parte de estas, también se abarcan conocimientos, capacidades y aptitudes (Bisquerra-Alcina, 2003) para lograr con eficiencia la realización de una tarea (Cuba-Esquivel, 2016). Así, al hablar de competencias socioemocionales, hablamos del conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que determinan qué tan efectivamente la persona se comprende, se conoce y como comprende y se relaciona con otros (Bar-On, 2006).

Para la presente propuesta de intervención, tomamos el modelo de inteligencia emocional o competencias socioemocionales de Bar-On (2006) quien lo plantea dividido en cinco partes: competencias intrapersonales, competencias interpersonales, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo.

Dentro de las competencias intrapersonales, Bar-On (2006) incluye la autoconsciencia, la autoexpresión, la autoconsciencia emocional, asertividad, la independencia y la autoactualización. En las competencias interpersonales incluye la empatía, la responsabilidad social y las relaciones interpersonales. En manejo de estrés incluye la tolerancia al mismo y el control de impulsos. En adaptabilidad incluye la prueba de realidad, la flexibilidad y la resolución de problemas. Mientras que en estado de ánimo incluye el optimismo y la felicidad.

De acuerdo con este modelo, una persona es social y emocionalmente inteligente cuando es capaz de entenderse y expresarse, así como relacionarse adecuadamente con otras personas, enfrentar adecuadamente sus situaciones cotidianas (Bar-On, 2006). Este modelo toma en cuenta dos niveles de consciencia emocional: a nivel intrapersonal, se contempla la capacidad de autoconsciencia, comprensión de las propias cualidades y características, así como la consciencia de las propias emociones y su expresión sana; a nivel interpersonal, se refiere a la consciencia de las emociones de otros, así como el establecimiento de relaciones efectivas y mutuas (Bar-On, 2006).

La intervención se realizará desde una metodología socioafectiva participativa. Al ser socioafectiva, se pretende facilitar una construcción grupal donde se privilegie la autoestima y la autoconfianza, promoviendo la comunicación, la cooperación, y el aprendizaje para la resolución de conflictos (Papadimitriou, 2005). De esta forma, se pretende no solo tomar en cuenta el aspecto cognitivo de los participantes, sino también aspectos emocionales, aprovechando las potencialidades existentes en los miembros del grupo, con lo que se privilegie un análisis de los conflictos ensayando soluciones a los mismos (Cascón, 2004).

Al ser participativa, la intervención pretende privilegiar el conocimiento de los participantes y facilitar procesos individuales y grupales que permitan la discusión, reflexión y construcción de conceptos (Papadimitriou, 2005). A su vez, esto permite un espacio de diálogo inclusivo y democrático, donde los participantes puedan sentirse respetados y comprometidos (Arboleda, Herrera y Prada-Ramírez, 2017).

Por otro lado, nuestra propuesta de intervención implica actividades psicoeducativas. Cuando hablamos de un proceso de psicoeducación, tomamos en cuenta que un proceso eficaz debe abarcar más que la simple difusión de información, pues se debe pretender modificar conductas o actitudes que permitan al participante adaptarse a su situación, logrando

cambios de hábitos, pensamientos, manejo de desencadenantes y hasta la adherencia al tratamiento (Colom, 2011).

Cuando se hace psicoeducación en emociones, ésta debe centrarse en explicar a las personas aspectos básicos sobre las respuestas de ansiedad o estrés, la relación que guardan los pensamientos y las conductas, así como la explicación de posibles errores al interpretar y procesar la información del ambiente (Ramos-Linares, Pisqueras-Rodríguez, Martínez-González y Oblitas-Guadalupe, 2009). Para generar estos espacios, se puede hacer uso de actividades lúdicas y artísticas tanto individuales como grupales (Arboleda, Herrera y Prada-Ramírez, 2017).

Objetivos

Diseñar un programa destinado a psicoeducar a los adolescentes a través de actividades participativas para fomentar en ellos competencias socioemocionales para disminuir la participación en el ciberacoso y la justificación de la violencia.

2. METODOLOGÍA

El diseño utilizado para esta propuesta psicoeducativa es cualitativa fenomenológica, pues pretende obtener datos no numéricos con respecto al fenómeno a estudiar, comprenderlo desde la perspectiva de los participantes, sin realizar presuposiciones al respecto y analizando los datos de forma inductiva (Gay, Mills, Airasian, 2012). Al alcance será descriptivo pues se pretende registrar los datos permanentemente, analizando las observaciones en búsqueda de patrones que ayuden a realizar una descripción de tales datos (Quecedo y Castaño, 2002). Una intervención psicoeducativa se caracteriza por ser un proceso sistematizado que incluye objetivos, planificación y una evaluación de los resultados. Los participantes serán elegidos por medio de un muestreo de casos homogéneos, es decir, buscando conformar un grupo con la experiencia en común de sus participantes (Quintana, 2006), buscando que sean entre 10 y 15 adolescentes de escolaridad secundaria en una institución de educación secundaria de Ciudad Juárez, Chihuahua, México.

El programa de intervención consta de tres etapas. La etapa 1 será de evaluación diagnóstica. El objetivo de esta fase es obtener información útil que permita conocer las características del grupo antes del inicio de la intervención, lo cual será útil para contrastar con los resultados que puedan obtenerse al final de esta. Aquí se pretende obtener información sociodemográfica de los participantes, así como realizar entrevistas semiestructuradas relacionadas con la frecuencia de participación ciberacoso y las competencias socioemocionales. Se obtiene previamente consentimiento informado de padres o tutores y asentimiento informado por parte de los adolescentes participantes.

La etapa 2 consistirá en el programa de intervención, conformado por 7 sesiones semanales de una hora, cada una con una actividad de inicio, un espacio psicoeducativo, una actividad experiencial y una actividad de cierre. Las actividades de inicio están destinadas a introducir a los participantes con el tema de la sesión. Al final de cada actividad de inicio, se invitará a las y los participantes a intercambiar sus experiencias de la actividad. Las actividades experienciales están destinadas a ofrecer una experiencia con respecto al tema abordado en la sesión. Las actividades de cierre están destinadas a que los participantes expresen las emociones, sentimientos, aprendizajes y experiencias de toda la sesión por medio de la realización de un dibujo. Cuando las actividades se realicen en pareja, si el número de participantes es impar, la persona facilitadora participará.

Sesión 1. Competencias intrapersonales: autoconsciencia y autoexpresión; autoconsciencia emocional.

1. Actividad de inicio: “Caja de sorpresas”: Se presenta al grupo una caja cerrada que contiene diversos objetos de diferentes tamaños, pesos, texturas e incluso olores. Se les invita realizar la actividad en parejas, donde un participante se vendará o tapaná los ojos antes de tomar el objeto. El participante deberá describir el objeto a su compañero o compañera de acuerdo con lo que percibe con sus tacto, olfato, oído o gusto de tal manera que sea una experiencia sensitiva, poner atención plena en la información

proveniente de sus sentidos. Luego de describir lo que percibió por uno o dos minutos, tratará de adivinar qué es; cambiarán de pareja para repetir la actividad. 2. Espacio psicoeducativo: “¿Quién soy?”. Se explica a los participantes la importancia del reconocimiento de las propias características, sin juzgarlas como positivas o negativas sino haciéndolas conscientes. 3. Actividad experiencial “Esculturas”: se invita a los participantes a realizar la actividad en parejas. Primero, uno de los miembros de la pareja realizará una pose con su propio cuerpo, pretendiendo mostrar su personalidad, forma de ser, o como le gusta que los demás lo perciban. Es importante que no se usen palabras y se intente expresar únicamente con gestos, poses o expresiones corporales. Al terminar de realizar su pose, el otro miembro de la pareja intentará adivinar aquellas características que su pareja intentó mostrar. Al final pueden cambiar impresiones con el resto del grupo. 4. Cierre: Mediante un dibujo poder expresar como se sintieron, de que se dieron cuenta al realizar la actividad, que se llevan de esta experiencia.

Sesión 2. Competencias intrapersonales: asertividad, independencia y autoactualización.

1. Actividad de inicio: “¿Cómo le dirías...?”. En una caja se tienen trozos de papel a los que previamente se les han escrito frases con referencia a situaciones imaginarias, por ejemplo: “¿Cómo le dirías a tu compañero/a que tiene un grano sin hacerlo sentir mal?”. Los participantes elegirán a su pareja y cada uno tomará un trozo de papel de la caja. Tratarán de decirle a su pareja de una manera amable la situación que les ha tocado. Luego cambiarán roles. 2. Espacio psicoeducativo: Se habla acerca de la asertividad y las implicaciones que ésta tiene. Se recomienda el uso de ejemplos cotidianos para los adolescentes o incluso que ellos mismos expresen ejemplos o experiencias propias. 3. Actividad experiencial: “¿Cómo me gustaría que me dijeran...?”. Al igual que la actividad de inicio, en una caja se tienen trozos de papel a los que previamente se les han escrito frases con referencia a situaciones imaginarias, por ejemplo: “¿Cómo me gustaría que me dijeran que tengo un grano sin hacerme sentir mal?”. Los participantes

elegirán a su pareja y cada uno tomará un trozo de papel de la caja. Tratarán de explicarle a su pareja cómo les gustaría que les dijeran la situación que les ha tocado. Luego cambiarán roles. 4. Cierre: Mediante un dibujo contestar las preguntas y expresar como se sintieron ante esta actividad en los diferentes roles, de que se dan cuenta para generar un proceso reflexivo y practicar el asertividad.

Sesión 3. Competencias interpersonales: empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales.

1. Actividad de inicio: “¿Qué se siente?”. Se trabaja en parejas. Uno de los miembros hará preguntas al otro como “¿Qué se siente ser mujer?” “¿qué se siente tener hermanos?” “¿qué se siente ser alto?”. Las preguntas tendrán que ser improvisadas por la pareja de acuerdo con lo que conocen del otro, e intercambiar de roles; el objetivo de la actividad es que puedan validar los sentimientos del compañero y rescatar similitudes. 2. Espacio psicoeducativo: concepto de empatía y su importancia en las relaciones interpersonales. Relevancia de saber cómo impacta en otras personas mi forma de actuar, cómo me impacta la forma de actuar de otros, cómo se siente el otro o la otra y cómo me hace sentir eso. 3. Actividad experiencial: “Guía”. Se forman equipos o parejas, se elige a una persona que será quien guiará al resto del equipo, pues los demás miembros tendrán los ojos vendados. Quien guía, deberá llevar a su o sus compañeros a otro lugar, si es un espacio pequeño se pueden dar vueltas dentro del mismo, explicándoles por donde pasan, ayudándoles a evadir obstáculos para llegar a su meta. Es importante aclarar que no es una carrera ni un concurso. Si hay tiempo, se pueden cambiar los roles y volver a hacer la actividad. 4. Cierre: Mediante un dibujo poder expresar como se sintieron, de qué se dieron cuenta al realizar la actividad y qué se llevan de esta experiencia.

Sesión 4. Manejo de estrés: tolerancia el estrés y control de impulsos.

1. Actividad de inicio: “La torre”. Materiales: naipes o cartoncillos del tamaño de naipes. Se forman equipos de tres personas. Se proporciona naipes o cartoncillos a cada equipo; se les invita a crear una torre de naipes por equipo con un límite de tiempo, por ejemplo 10 minutos. El equipo deberá coordinarse de manera que todos los miembros participen al poner los naipes. 2. Espacio psicoeducativo: Explicación sobre el estrés, la utilidad de experimentarlo, la forma de reconocerlo y la relación que guarda con los pensamientos y comportamientos. Explicación sobre los impulsos, la toma de decisiones y la importancia de su regulación. Relación de la respiración con las reacciones corporales y la regulación de las emociones. 3. Actividad experiencial: “La pelota viajera”. Materiales: pelota pequeña, pelota mediana, pelota grande. Todo el grupo hace un círculo. El facilitador proporciona al grupo una pelota grande y explica que la pelota tendrá que viajar a través del círculo de participantes una cantidad de veces en un lapso, por ejemplo: 3 veces en 2 minutos. La condición es que para pasarle la pelota al siguiente compañero no se pueden usar las manos y el compañero no puede usar las manos para recibirla. Luego se repetirá la actividad con la pelota mediana y luego con la más pequeña. 4. Cierre: Mediante un dibujo poder expresar como se sintieron, de qué se dieron cuenta al realizar la actividad y qué se llevan de esta experiencia.

Sesión 5. Adaptabilidad: prueba de realidad, flexibilidad y resolución de problemas.

1. Actividad de inicio: “¿Qué escuchar?”. Se le menciona al grupo que para la actividad se usarán 3 canciones diferentes, se les invita a elegir las juntas. Es importante permitir que fluyan las expresiones que puedan ocurrir en el grupo y tomar en cuenta lo que parezca favorecer la opinión de la mayoría, sin embargo, también se elegirá una canción que parezca no convencer a la mayoría. Se reproduce la música hasta pasar las tres canciones: dos que agradan a la mayoría y otra que no. Invitar a compartir los sentimientos y emociones con respecto a la experiencia. Espacio psicoeducativo:

Importancia de comprobar lo que podríamos estar suponiendo del otro, cuestionar si siempre lo que pensamos es acorde con lo que está pasando. Importancia de la flexibilidad y resolución adecuada de conflictos. Actividad experiencial: “Yo sugiero”. Se comenta al grupo que dos sesiones más adelante se dará la actividad de cierre. Se invita al grupo a realiza propuestas al respecto de acuerdo con las posibilidades del grupo. Cada integrante propondrá algo que le gustaría hacer en la actividad de cierre. Por ejemplo: “yo propongo bailar”, “yo propongo tomar refresco”, “yo propongo no hacer nada”. Luego se evaluará en grupo la viabilidad de las propuestas y se intentará implementar en la sesión de cierre aquellas que parezcan satisfacer a la mayoría. Cierre: Mediante un dibujo poder expresar como se sintieron, de qué se dieron cuenta al realizar la actividad y qué se llevan de esta experiencia.

Sesión 6. Estado de ánimo: optimismo y felicidad.

1. Actividad de inicio: Material: objetos traídos por los participantes, objetos que se puedan compartir a los participantes que quizá no hayan llevado. Previamente se ha pedido al grupo traer a esta sesión un objeto que represente para ellos una emoción positiva, como felicidad. Puede ser un juguete, una pulsera, un dibujo, etcétera. Se invita voluntariamente a los participantes a contar la historia de ese objeto para ellos y por qué es tan importante, comenzando por el facilitador. Se recomienda estimular la participación de los participantes mediante el uso de escucha activa y aceptación positiva incondicional. 2. Espacio psicoeducativo: La importancia de aprender a evocar emociones positivas y reconocer cuando las emociones desagradables no son necesarias. 3. Actividad experiencial: “Todo lo que hago bien”. Materiales: pintura, cartulinas. Cada participante realizará uno o varias pinturas donde exprese todas aquellas situaciones, cosas, momentos en los que se sienta apto o capaz. 4. Cierre: Mediante un dibujo poder expresar como se sintieron, de qué se dieron cuenta al realizar la actividad y qué se llevan de esta experiencia.

La etapa 3 consiste en la evaluación de la intervención por parte de los participantes.

Sesión 7. Cierre.

1. Actividad de inicio: “Mimos”. Se invita a los participantes a realizar la actividad en silencio, recomendando no usar palabras ni ruidos y únicamente gestos o movimientos corporales. Cada participante buscará a otro para expresarle mediante mímica lo que reconoce de él o ella durante las sesiones anteriores. 2. Espacio psicoeducativo: Intercambio de ideas sobre las sesiones vividas. Se invita a los participantes a expresar su experiencia durante las sesiones y lo que perciban que hayan aprendido en ellas. 3. Actividad experiencial: Se realiza la actividad elegida al final de la sesión 5, recordando que debe ser una actividad relacionada con las competencias socioemocionales y lúdica como baile, algún juego, juegos de mesa, arte. El facilitador deberá implementar una actividad acorde con lo sugerido por los participantes. 4. Cierre: Mediante un dibujo poder expresar como se sintieron, de qué se dieron cuenta al realizar la actividad y qué se llevan de esta experiencia.

La etapa 4 consistirá en la evaluación de la intervención psicoeducativa, mediante la realización de entrevistas semiestructuradas, análisis de los dibujos y material realizado por los participantes, así como análisis del diario de campo del facilitador.

3. CONCLUSIONES

Las intervenciones psicoeducativas dirigidas a adolescentes escolarizados suelen tener que apegarse a las condiciones, horarios y disposición de las instituciones educativas. De ahí surge la necesidad de crear intervenciones cortas que permitan adecuarse a los itinerarios de dichas instituciones. Por otro lado, el uso de actividades lúdicas que involucren a los participantes parece favorecer la participación y promover el interés hacia la intervención.

Cabe resaltar que la presente propuesta de intervención no pretende incidir en las víctimas o espectadores de ciberacoso, sino directamente en los generadores de violencia. Esto se debe a que los ciberacosadores son pocas veces atendidos a nivel psicológico y psicoeducativo, por lo que no siempre se llega a comprender su dimensión humana. Además, la revisión teórica nos ha mostrado que posiblemente estos adolescentes en el pasado han sido antes víctimas de acoso escolar o ciberacoso, o bien, fueron espectadores de violencia y la replican, por lo que en su momento no recibieron la atención adecuada para evitar convertirse generadores de violencia.

Aunado a esto, la mayoría de las intervenciones enfocadas a enfrentar problemáticas como el acoso escolar y el ciberacoso se centran en proporcionar información al respecto, hablar de las consecuencias de estas y fomentar explícitamente que los participantes no se involucren. Por ello, la presente propuesta de intervención pretende enfocarse más en el potencial de los adolescentes, en donde puedan reconocer sus emociones y poderlas regular de tal manera que se genere un proceso de autoconciencia, empatía emocional, reconocimiento de las similitudes con sus compañeros y fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

Además, al observar los resultados de otras intervenciones centradas en habilidades sociales, habilidades emocionales o competencias socioemocionales, se observa disminución de la justificación de la violencia y la participación en dinámicas de violencia entre pares. Ello parece indicar que cuando hay una gestión adecuada de emociones y hay también herramientas para establecer relaciones interpersonales sanas, las

dinámicas como el ciberacoso pueden disminuir. De esta forma, la presente propuesta de intervención pretende no solo incidir en la disminución de conductas de ciberacoso o violencia entre pares, sino también estimular la adquisición de competencias que permitan a los participantes no solo evitar relaciones interpersonales dañinas, sino establecer relaciones interpersonales sanas.

Así, la presente propuesta de intervención toma una visión de los adolescentes generadores de violencia, donde no sean catalogados como agentes destructivos sino como personas con características que los llevan a relacionarse así. Todo ello, por medio de un espacio donde puedan vivenciar experiencias distintas a la violencia y donde en lugar de buscar cambiarlos, se les ofrecen alternativas para generar nuevas formas de interacción.

4. REFERENCIAS

- Almario, J. (2016). *Una mirada existencial a la adolescencia (2da ed.)*. Bogotá, Colombia: El Manual Moderno S. A. S. ISBN: 978-958-946.94-2
- Andrade, J., Bonilla, L. y Valencia, Z. La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Revista Pensando Psicología*, 7 (12), 134-149. Disponible en: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pel/article/view/403>
- Antoniadou, N., Kokkinos, M. & Markos, A. (2016). Possible common correlates between bullying and cyber-bullying among adolescents. *Psicología Educativa*, 22, 27-38. Disponible en: <https://journals.copmadrid.org/psed/art/j.pse.2016.01.003>
- Aranzaes Delgado, Y., Castaño Castrillón, J., Figueroa Salcedo, R., Jaramillo Ruiz, S., Landazuri Quiñonez, J., Muriel Forero, V., Rodríguez Ramirez, A., Valencia Cortés, K. (2013). Frecuencia del ciber-acoso, y sus formas de presentación en estudiantes de secundaria de colegios públicos de la Ciudad de Manizales. *Archivos de Medicina*, 14 (1), 65-82. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2738/273832164007.pdf>
- Arboleda, Z., Herrera, M. y Prada-Ramírez, M. (2017). *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y Pedagogía para la Paz - Material para la práctica*. Bogotá D.C., Colombia: Oficina del Alto
- Equidad International Welfare Policies and Social Work Journal N° 16 /July 2021 e- ISSN 2386-4915

- Comisionado para la Paz, Acción CaPaz: Estrategia de Capacidades para la Paz y la Convivencia. Disponible en: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/10/DOC2-educar.pdf>
- Baldry, A., Farrington, D. & Sorrentino, A. (2016). Cyberbullying in youth. A pattern of disruptive behavior. *Psicología Educativa*, 22, 19-26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.001> . Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X16000075>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On modelo f emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. Disponible en: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3271>
- Betina-Lacunza, A. y Contini-de-González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12 (23), 159-182. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- Bisquerra-Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. Disponible en: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Calvete, E., Orue, I, Estévez, A., Villardón, L. y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and agressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/261362739_Adolescentes_victimas_de_cyberbullying_prevalencia_y_caracteristicas
- Cascón, F. (2004). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Colom, F. (2011). Psicoeducación, el litio de las psicoterapias. Algunas consideraciones sobre su eficacia y su implementación en la práctica diaria. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40, 147-165. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/806/80622316010.pdf>
- Cuba-Esquivel (2016). Constructo competencia: síntesis histórico-epistemológica. *Educación*, 25 (48), 7-27. Disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/14783/15352>
- Daza-Navarrete, (2007). La violencia de pares: malestar en la sociedad contemporánea. *Tesis Psicológica*, 2, 49-57. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3865524.pdf>

- Ferreira, Y. y Reyes-Benítez, P. (2011). Programa de Intervención en Habilidades Sociales para reducir los niveles de acoso escolar entre pares o bullying. *Ajayu*, 9 (2), 164-283. Disponible en: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v9n2/v9n2a4.pdf>
- Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-SanSegundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O. & Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI Program for Bullying and Cyberbullying reduction and school climate improvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, (580). doi:10.3390/ijerph16040580. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/88447#vpreview>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). *School violence and bullying: global status and trends, drivers and consequences*. Paris, Francia: UNESCO. Recuperado (el 13 de octubre de 2019) de: <http://www.infocoonline.es/pdf/BULLYING.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2015). *Protocolo en situaciones de bullying*. San José: Costa Rica: UNICEF. Disponible en: <https://www.unicef.org/Documento-Protocolo-Bullying.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (S/A). *Nueva era del bullying*. UNICEF. Disponible en: http://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/entrega4_aep_ciberacoso.pdf
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (2), 233-254. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/560/56019292003.pdf>
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V. y Machimbarrena, J. (2017). Intervención en el bullying y el ciberbullying: evaluación del caso Martín. *Revista de Psicología Clínica en Niños y Adolescentes*, 4 (1), 25-32. Disponible en: <http://www.revistapcna.com/sites/default/files/16-01.pdf>
- Gay, L., Mills, G. & Airasian, P. (2012). *Educational Research: competences for Analysis and Applications*. USA: Pearson.
- Gil-Guzmán, B. (2015). Intervención cognitivo-conductual con el niño agresor en un caso de acoso escolar. *Revista de Psicología Clínica en Niños y Adolescentes*, 2 (1), 25-31. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4917643>

- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF y Faro Digital (2016). *Guía de sensibilización sobre Convivencia Digital*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF y Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018COMGuia_ConvivenciaDigital_ABRIL2017.pdf
- González-Arévalo, B. (2015). Los observadores ante el ciberacoso (cyberbullying). *Investigación en la Escuela*, 87, 81-90. Disponible en: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/124932/R87-6.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Hidalgo, C. y Abarca, N. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 22 (2), 265-282. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80522205.pdf>
- INEGI Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017). *Módulo sobre cyberbullying 2017 MOCIBA*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/cyberbullying/2017/doc/mociba2017_resultados.pdf
- Juvonen, J. & Gross, E. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78 (9), 496-505.
- Marín-Cortés, A., Hoyos-De los Ríos, O. y Sierra-Perez, A. (2019). Factores de riesgo y factores protectores relacionados con el cyberbullying entre adolescentes: una revisión sistemática. *Papeles del Psicólogo*, 40 (2), 109-124. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Andres_Marin-Cortes/publication/334281751_Factores_de_riesgo_y_factores_protectores_relacionados_con_el_cyberbullying_entre_adolescentes_Una_revision_sistemica/links/5dd54d99299bf11ec866a9ba/Factores-de-riesgo-y-factores-protectores-relacionados-con-el-cyberbullying-entre-adolescentes-Una-revision-sistemica.pdf
- Martínez-Vilchis, R., Pozas, J., Jiménez-Arriaga, K., Morales, T., Miranda, D. A., Delgado, M. E. y Cuenca, V. (2015). Prevención de la violencia escolar cara a cara y virtual en bachillerato. *Psychology, Society, & Education*, 7 (2), 201-212. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3940/Martinez%20y%20colbs.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Martínez-Vilchis, R., Pozas, J., Jiménez-Arriaga, K., Morales, T., Miranda, D. A., Delgado, M. E. y Cuenca, V. (2015). Prevención de la violencia escolar cara a cara y virtual en bachillerato. *Psychology, Society, & Education*, 7 (2), 201-212. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3940/Martinez%20y%20colbs.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2008). Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63 (6), 503-517. Disponible en: http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/11/pub172_MayerSaloveyCaruso.AmericanPsychologist.2008.pdf
- PantallasAmigas. (2020). *Diez líneas de actuación estratégicas para combatir el ciberbullying - PantallasAmigas*. [online] Disponible en: <https://www.pantallasamigas.net/diez-lineas-actuacion-estrategicas-combatir-ciberbullying/> [Accessed 27 Feb. 2020].
- Papadimitriou, G. y Romo S. (2005). *Capacidades y competencias para la resolución no violenta de conflictos*. México: McGraw Hill/Interamericana de México.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de la actualidad* (pp. 47-84). Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/278784432_Metodologia_de_Investigacion_Cientifica_Cualitativa?enrichId=rgreq-5b5c20ecb192b2e7d8fa094d2a326b56XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdIOzI3ODc4NDQz](https://www.researchgate.net/publication/278784432_Metodologia_de_Investigacion_Cientifica_Cualitativa?enrichId=rgreq-5b5c20ecb192b2e7d8fa094d2a326b56XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdIOzI3ODc4NDQzMjtBUzoyNDI0NTg3MDk3MjEwODhAMTQzNDgxODA2OTAxOA%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf)
- Ramos-Linares, V., Piqueras-Rodríguez, J., Martínez-González, A. y Oblitas-Guadalupe, L. (2009). Emoción y cognición: implicaciones para el tratamiento. *Terapia Psicológica*, 27(2), 227-237. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/terpsicol/v27n2/art08.pdf>

- Romera, E. M., Cano, J. J., García-Fernández y Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales. *Comunicar*, 24 (48). Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=48&articulo=48-2016-07>
- Schultze-Krumbholz, A. Hess, M. Pfetsch, J. 6 Scheithauer, H. (2018). Who is involved in cyberbullying? Latent class analysis of cyberbullying roles and their associations with aggression, self-esteem, and empathy. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12 (4). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/330110554_Who_is_involved_in_cyberbullying_Latent_class_analysis_of_cyberbullying_roles_and_their_associations_with_aggression_self-esteem_and_empathy
- Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on Cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26 (3), 277-287. doi: 10.1016/j.chb.2009.11.014 Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/222416503_Following_you_Home_from_School_A_Critical_review_and_Synthesis_of_Research_on_Cyberbullying_Victimization
- Vargas, D. y Paternina, Y. (2017). Relación entre habilidades sociales y acoso escolar. *Cultura. Educación y Sociedad*. 8 (2), 61-78. Disponible en: https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1731/pdf_260
- Weber, N. & Pelfrey, W. (2014). *Cyberbullying: causes, consequences, and coping strategies*. El Paso, Texas: LFB Scholarly Publusing LLC.
- Wilkins, P. (2003). *Person-Centred Therapy in Focus*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc. Disponible en: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzUxODgzNF9fQU41?sid=129bf47c-b0dd-40ae-864b-da2d07e43669@sdv-sessionmgr02&vid=3&format=EB&rid=10>
- Wright, M., Wachs, S. & Harper, B. (2018). The moderation of empathy in the longitudinal association between witnessing cyberbullying, depression, and anxiety. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4), article 6. <http://dx.doi.org/10.5817/CP2018-4-6>

Zavala-Berbena, M., Valadez-Sierra, M. y Vargas-Vivero, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 319-338. Disponible en: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1291/1367>



Programa psicoeducativo para personas adultas mayores: una propuesta desde el enfoque humanista que promueve bienestar psicológico

Psychoeducational program for older adults: a proposal from the humanistic approach that promotes psychological well-being

Giselle Carreño Martínez, María Elena Vidaña Gaytán y María Nieves González Vallés

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Resumen: Envejecer es el resultado final de la suma de la edad cronológica, funcional, y social. El bienestar psicológico es el esfuerzo de perfeccionar el propio potencial. **Objetivo:** proponer un programa psicoeducativo con enfoque humanista que promueva el bienestar psicológico en personas adultas mayores institucionalizadas. **Método:** se propone trabajar con un muestreo no probabilístico y una selección intencional. **Participantes,** hombres y mujeres de 65 años y más. **Enfoque:** cualitativo y el diseño es de tipo preexperimental. El tipo de estudio es descriptivo de temporalidad transversal. **Instrumentos:** Fichas de datos sociodemográficos, Mini Mental Examination Test, Montreal Cognitive Assessment (MOCA) y la Escala de Bienestar Psicológico de Riff, Guía de entrevista individual semiestructurada y Notas de evolución. **Los resultados:** Se propone trabajar 2 veces por semanas durante 10 sesiones divididas en 3 etapas: diagnóstica, intervención, evaluación y cierre. **Conclusiones:** Se requiere ofrecer un programa que incluya la esfera psicológica y promueva las dimensiones autonomía, autoaceptación y relaciones con los otros. **Recomendaciones:** Atención multidisciplinaria e insistir en las políticas públicas dirigidas a las personas adultas mayores.

Palabras claves: Envejecimiento, Adulto mayor institucionalizado, Bienestar psicológico.

Abstract: Aging is the final result of the sum of chronological, functional, and social age. Psychological well-being is the effort to perfect one's potential. **Objective:** to propose a psychoeducational program with a humanistic approach that promotes psychological well-being in institutionalized older adults. **Method:** it is proposed to work with a non-probability sampling and an intentional selection. **Participants,** men and women 65 years of age and over. **Approach:** qualitative and the design is pre-experimental. The type of study is descriptive of transversal temporality. **Instruments:** Sociodemographic data sheets, Mini Mental Examination Test, Montreal Cognitive Assessment (MOCA) and Riff's Scale of Psychological Well-being, Semi-structured individual

interview guide and Evolution notes. The results: It is proposed to work in 2 weekly frequencies for 10 sessions divided into 3 stages: diagnosis, intervention, evaluation and closure. Conclusions: It is necessary to offer a program that includes the psychological sphere and promotes the dimensions of autonomy, self-acceptance and relationships with others. Recommendations: Multidisciplinary care and insist on public policies aimed at older adults.

Keywords: Aging, Institutionalized older adult, Psychological well-being.

Recibido: 09/11/2020 Revisado: 15/04/2021 Aceptado: 05/06/2021 Publicado: 05/07/2021

Referencia normalizada: Carreño Martínez, G., Vidaña Gaytán, M.E. y González Vallés, M.N. (2021). Programa psicoeducativo para personas adultas mayores: una propuesta desde el enfoque humanista que promueve bienestar psicológico. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 16, 63- 80. doi: 10.15257/ehquidad.2021.0014

Correspondencia: Giselle Carreño Martínez, Universidad Autónoma Ciudad Juárez. Correo electrónico: gisellecm900206@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Envejecer incluye experimentar desde la genética, lo biología y el factor sociocultural determinando la calidad de vida en esta etapa (González-Celis, 2013). El grado de participación que se logre desde todos los ámbitos está estrechamente relacionado con la salud, la función cognitiva, la satisfacción y el bienestar con la vida desde la esfera psicológica. Los sentimientos y las actitudes que de manera positivas se compartan, son los encargados de optimizar el mecanismo de autorregularse, autocontrolarse y afrontar las diversas situaciones de vida con adaptación (González-Celis, 2002, 2005, 2006).

En los últimos diez años del pasado siglo se llegó a sobrepasar la cifra mundial de 700 millones de personas adultas mayores. El pronóstico indica que esta cifra continuará aumentando, de manera que para el año 2025 podría acercarse a los 1200 millones (Galbán et al., 2007). Mas aún, las proyecciones a nivel mundial revelan que las cifras de personas mayores aumentarán un 77% para el año 2050, con un incremento del 12% al 22%. Además, se prevé que el incremento mayor y de manera acelerada ocurra en los países de mayor desarrollo (Calderon et al., 2010).

Actualmente los países con mayores porcentajes de envejecimiento son Alemania con 15%, Finlandia e Italia con 13%, Portugal con 12%, Japón con 10%, EE. UU con 12%, Uruguay y Chile con 11% y Cuba, Puerto Rico y Argentina con 9% (Arroyo et al., 2011).

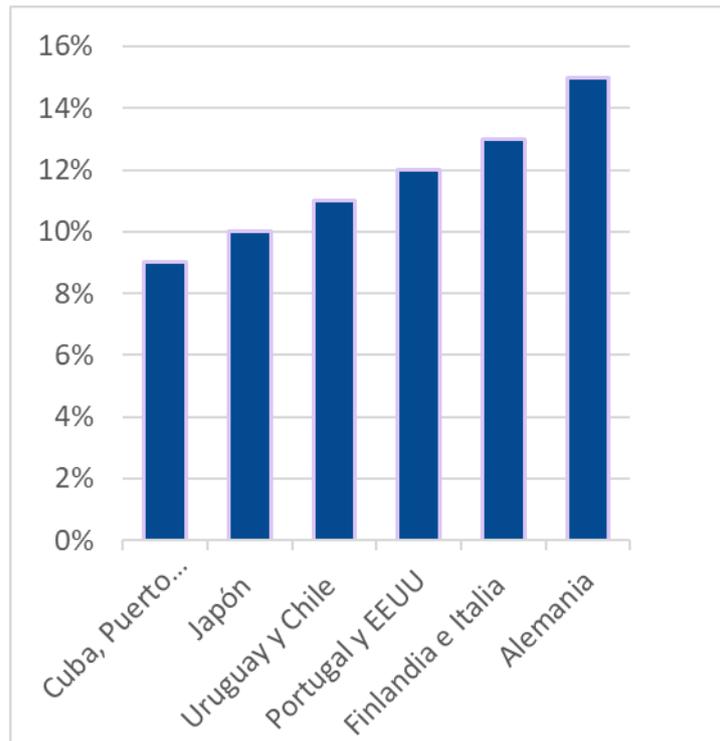


Figura 1. Personas adultas mayores a nivel mundial
Fuente: Elaboración propia.

Y se espera que para el 2050 sea de 38 % en Cuba, Puerto Rico 34%, Costa Rica y Chile el 30%, Brasil 29% Colombia, EE. UU y Uruguay el 27%, Ecuador 9.9%, República Dominicana 9.7%, Marruecos 9.6%, Venezuela 9.4% y Bolivia 9.2% (Estatal, 2021).

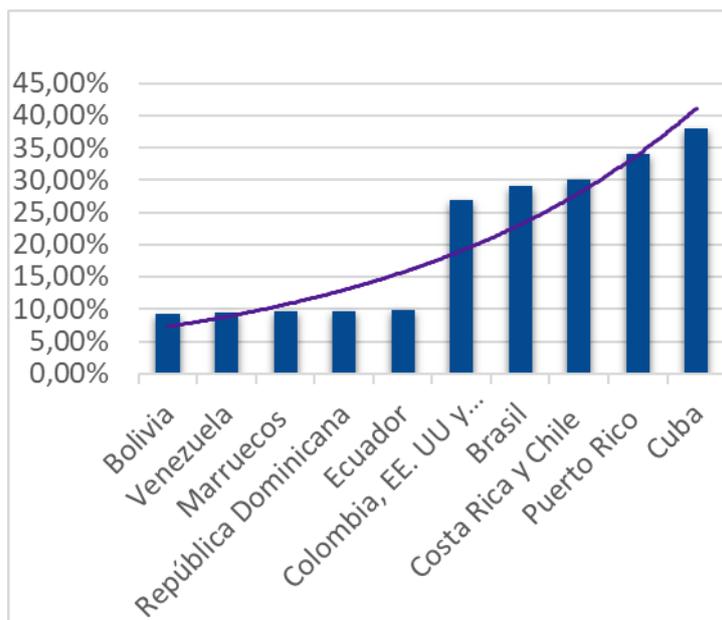


Figura 2. Proyecciones de cantidad de personas adultas mayores 2030-2050
Fuente: Elaboración propia.

En México, en el año 2015 se reportaron 119.5 millones de personas, con un 48.6% de hombres y 51.4% de mujeres. Las cifras de personas con 60 años y más, sumaron 15.4 millones lo que representó el 12.3% de la población total según el Instituto de Estadística y Geografía (INEGI, 2019). Las proyecciones para el 2030 del Consejo Nacional de Población (CONAPO) aseguran que en todo México alcanzará a tener 137.5 millones de personas. Se prevé que para esta misma fecha las entidades de la zona fronteriza de Nuevo León, Sonora y Tamaulipas también tendrán alto por ciento de personas mayores debido a que alrededor de 15 de cada 100 habitantes tendrán 60 años y más. Baja California verá cifras de 2.1 y crecerán hasta 4.8%, Estado de México de 2 a 4.5% y Querétaro de 1.9 a 4.4% y Quintana Roo con tasas superiores al 4% (HelpAge International, 2015; Alhogbi, 2017; Intituto Nacional de Estadística y Geografía., 2018).

Al analizar los datos regionales, se identifica que El Estado de Chihuahua en 2015 contaba con poco más de 3 millones de personas y se estima que para el año 2030, más del 10.2% abarcará a las personas adultas mayores (González, 2015).

Las cifras anteriores revelan que el envejecer es uno de los fenómenos demográficos a los que se le concede gran importancia, ocurren transformaciones en el ámbito personal, condiciones físicas, surgen problemas para mantener la independencia económica, cambian los roles dentro de la familia debido a que van apareciendo ciertas incapacidades físicas como también en algunos casos las mentales (Zapata-López, Delgado-Villamizar y Cardona-Arango, 2015). Los sentimientos de soledad unido a la sensación de tristeza pueden ocurrir (Buz, 2013). Pierden el interés por las cosas que lo rodean y problemas para la convivencia; además de la inactividad (Rodríguez et al., 2004). Sin embargo, cuando se les brinda la posibilidad de reevaluar sus propias capacidades y conservar su autocuidado y ser productivos en sus rutinas diarias, les ayudará a detener el deterioro de sus funciones (González-Celis, 2013).

Las personas envejecidas en condición de institucionalización comienzan a vivir una serie de experiencias que transforman sus vidas si se tiene en cuenta que los asilos tienen características que hacen complicada su adaptación (Cuevas-Cancino & Moreno-Pérez, 2017). Limitados al contacto con sus familiares y el medio social (Strejilevich, 2004).

El bienestar psicológico es una dimensión importante para trabajar con los adultos mayores, toma relevancia principalmente por: una mejor expectativa con relación a la vida, al incremento en la cantidad de adultos de 65 años y más y que cada persona tiene sus propias características, condiciones y situaciones de vida personales en la senectud. Por todos los cambios que conlleva esta etapa, se requiere replantearse nuevas metas y objetivos, actividades, adaptarse a la etapa en la que se encuentra, adquirir nuevas capacidades y formas de resolver problemas (Perera; Rodríguez y Ranero, 2017).

Esta dimensión es considerada como la forma de expresar los pensamientos y sentimientos positivos que se construye la persona sobre el mundo que los rodea y sobre sí mismo, que se relaciona con las vivencias que experimenta el hombre y el valor subjetivo que le da. Se vincula también con las funciones desde lo físico, psíquico y social (Ferrada y Zavala, 2014) (Molina, Meléndez y Navarro, 2008; Mesa-Fernández, Pérez-Padilla, Nunes y Menéndez, 2019).

Ryff (1989) definió seis dimensiones del funcionamiento psicológico positivo; autoaceptación; autonomía; dominio del ambiente; relaciones positivas; propósito de su vida y crecimiento personal (Ballesteros de Valderrama, 2006). Se han trabajado varias versiones sobre este modelo, las cuales han sido verificadas mediante análisis factoriales. Para nuestra intervención solo trabajaremos con tres de las dimensiones anteriormente mencionadas (autoaceptación, autonomía y relaciones con los otros) (Ferrada y Zavala, 2014).

Autoaceptación: Es la manera consciente de realizar evaluaciones de la vida pasada, reconocer los diferentes aspectos de uno mismo y aceptar nuestras limitaciones y aun así asumirlo con actitud positiva (Vázquez *et al.*, 2009; Mesa-Fernández *et al.*, 2019).

Autonomía: Asume la capacidad para mantener la propia individualidad ante distintos contextos sociales y libertad personal para autorregular su comportamiento con autodeterminación, independencia y autorregulación (Vázquez *et al.*, 2009; Mesa-Fernández *et al.*, 2019).

Relaciones positivas con otros: Mantener *relaciones positivas con otros*, permite establecer la confianza y relaciones de apego satisfactorios con los demás en el ámbito social de manera estable. Capacidad para amar y una afectividad madura, permite tener metas con sentido direccional e intencional, y ser capaces de encontrar sentido de manera intencionada y dirigidas hacia las vivencias (Vázquez *et al.*, 2009; Mesa-Fernández *et al.*, 2019).

El humanismo se vincula con las necesidades del ser humano, características y motivaciones (Largacha et al., 2015) buscando en su totalidad ser integral con libertad y dignidad plenas (Cordua, 2002; Arandia & Portales, 2015) (Rodrigo, 2004). Autoevaluar y autocriticar resultan procesos de reflexión que permiten un acercamiento a la naturaleza y trascendencia del ser humano (Riveros, 2014). La psicoterapia humanista se centra en la autodeterminación del ser humano, condicionado por el pasado o su entorno, capaz de decidir. Para ello existen tres formas esenciales del darse cuenta; darse cuenta fuera de nuestro interior; desde nuestro yo y del mundo que nos imaginamos (Edgardo Riveros, 2014). La fenomenología es considerada como el método para fundamentar, investigar y entender, con exactitud y de forma empírica todo lo aprendido por el hombre a nivel individual y social. Permite conocer e identificar cómo se comportan los procesos psicológicos desde la experiencia humana (González, 2006).

Una intervención psicoeducativa desde el trabajo grupal aporta el intercambiar experiencias de los otros con características muy similares y facilitar el apoyo social si tenemos en cuenta que estas personas viven alejadas de sus familiares, favoreciendo a la aceptación de la diversidad de opiniones entre las personas y de diferentes comportamientos. Permite economizar tiempo y esfuerzo en la atención a todos de manera simultánea (Riveros, 2014). Potenciar sus recursos, habilidades y brindar la posibilidad de satisfacer sus propias necesidades fortaleciendo el bienestar psicológico.

El programa consta de tres etapas: diagnóstica (2 sesiones), de intervención psicoeducativa (7 sesiones), cierre y evaluación de los cambios logrados (1). El tiempo de duración de cada sesión se considera de 50 minutos con una frecuencia de 2 encuentros semanales.

2. MÉTODO

El enfoque que se propone es de tipo cualitativo, que se interesa en las necesidades del ser humano y en su propia vida, Permite interpretar con empatía, la subjetividad de las experiencias como consecuencia social y cultural (Sánchez, 2019). El análisis fenomenológico interpretativo permite explorar y obtener información detallada sobre las experiencias de los participantes a través de su descripción, contiene la descripción de datos como el contenido de las palabras de manera hablada o escrita y la observación de la conducta (Duque 2019). Constituye una forma terapéutica de brindar información científica y actual. El facilitador tiene la función de propiciar un ambiente de vínculo en el grupo y una integración gradual de manera individual en su rol dentro de la institución. Reforzar las habilidades y competencias, desarrollar los recursos para identificar las posibles soluciones a sus situaciones de vida y la rehabilitación (Albarrán y Macías, 2007). Se inclina especialmente hacia el significado que cobran las experiencias de manera especial para quien las vive (Duque, 2019) .

El tipo de estudio será descriptivo, de temporalidad transversal, manifestará el fenómeno estudiado (Hernández, Fernández, 1997; Hernández, 2004). Las consideraciones éticas de la intervención se basarán en los elementos de cuidados a la salud, los controles de tratamientos médicos y la integridad de las personas adultas mayores institucionalizadas. Se facilitará toda la información relacionada con sus derechos, se dará a conocer los objetivos de la intervención y la posibilidad de participar (firmando el consentimiento informado) o abandonarla de manera voluntaria en el momento que lo desearan (Congreso de la Unión, 2012, 2014; Helsinki, 2013). Se tomarán en cuenta los artículos 132, 133, 134 ,136 y 137 del Código de Ética del Psicólogo Mexicano para la protección de los sujetos (Robertazzi, 2005).

Los participantes serán hombres y mujeres de 65 años y más usuarios de algún asilo o casa de cuidado para el adulto mayor. Los criterios de selección que se encuentren aptos para elegir inscribirse a la intervención, y que muestren estar en contacto con la realidad, sin deterioro cognitivo. Como criterio de exclusión serán adultos con resultados de una puntuación alta y con deterioro cognitivo. Con demencia senil o alguna otra patología que los incapacite para poder participar en la intervención (Lecanta y Garrido, 2002).

El diseño utilizado para la intervención psicoeducativa será de tipo preexperimental, con un diseño A-B (Hernández et al., 1997). Se describirán los cambios obtenidos a partir del programa psicoeducativo con enfoque humanista al concluirla (Hernández, Fernández, 1997; Hernández, 2004).

A - B = G - O₁ - X - O₂

Fuente: elaboración propia

Se pretende seleccionar de manera intencional a los adultos mayores institucionalizados con disponibilidad para participar en el programa psicoeducativo. Primero se explorarán todos los centros de atención a la población mencionada, y se seleccionarán los participantes a juicio del investigador, lo que puede facilitar una muestra representativa (Otzen & Manterola, 2017; Hernández et al., 1997).

Se propone el uso de estrategias cualitativas que se enriquecen con el uso de instrumentos cuantitativos para el diagnóstico, adaptados en la población susceptible a intervenir con altos índices de validez y confiabilidad. Instrumentos: Ficha de datos sociodemográficos de las personas adultas mayores (creado por el autor), Mini Mental State Examination (MMSE), creado por Folstein (1975), Montreal Cognitive Assessment (MOCA), Escala de Bienestar Psicológico de Riff, desarrollada por Ryff, adaptada en su versión española, con fiabilidad y validez, Entrevista semiestructurada, elaborada por el investigador con el fin de conocer lo que piensa o siente el adulto mayor institucionalizado mediante una conversación cara a cara, Notas de evolución, herramienta elaborada por el investigador con el objetivo de

registrar de manera cualitativa los avances de las sesiones que permitan arrojar resultados y llegar a conclusiones sobre la pertinencia del programa *¿De qué se dio cuenta? ¿Qué aprendió? ¿Cómo se sintió?*

3. RESULTADOS

Para el desarrollo de la intervención se visitarán las instituciones donde permanecen las personas adultas mayores y se gestionarán los permisos institucionales de la directora del centro mediante oficios. Se realizará una reunión con los adultos mayores con el fin de explicar en qué consiste la intervención, sus objetivos, beneficios, el derecho a participar y de abandonar sin sanciones, en caso de que así lo deseen. Aquellos que acepten participar, firmarán el consentimiento informado. Se explicará la voluntariedad de los participantes.

Programa de intervención

A continuación, se muestra la *etapa 1 (evaluación diagnóstica)*. Esta etapa tiene como *objetivos generales*: obtener consentimiento informado de las personas adultas mayores institucionalizadas, diagnosticar el grado de deterioro cognitivo, identificar las dimensiones autoaceptación, autonomía y relaciones positivas con los otros mediante un diagnóstico grupal y entrevista individual previos a la intervención psicoeducativa. Compuesta por *la sesión 1 con el objetivo* de establecer la cohesión e integración grupal, obtener consentimiento informado y diagnosticar el grado cognitivo. Técnica inicial: presentación grupal, técnica central: obtención de consentimientos y técnica de cierre: aplicación de instrumentos. Como estrategia establecer el rapport, empatía y cooperación entre los participantes, escucha activa y la corporalización. Y la *sesión 2 tiene como objetivo*: identificar y diagnosticar las dimensiones del bienestar psicológico. Técnica inicial: exponer conceptos de las dimensiones del bienestar psicológico, técnica central: expresar como han podido identificar y experimentado su bienestar y técnica de cierre: aplicación de instrumentos. Pregunta de reflexión: *¿de qué se dieron cuenta? ¿qué aprendieron? ¿que cambiaron? ¿cómo se sintieron?* Las *estrategias* de esta sesión consisten en: información psicoeducativa, parafrasear las ideas expuestas por cada participante, así como validarlas y reencuadre.

La etapa 2 (intervención psicoterapéutica) tiene como objetivo general: implementar el programa psicoeducativo con enfoque humanista que promueve bienestar psicológico de personas adultas mayores institucionalizadas. **La sesión 3 y 4**, estarán dirigidas a trabajar la dimensión autoaceptación. La primera tiene como objetivos: identificar las pérdidas físicas, cognitivas y psicosociales, identificar capacidades y autoaceptación de limitaciones. Técnica inicial: Dinámica grupal sobre análisis y reflexión del poema “Tú eres el resultado de ti mismo”, técnica central: ¿Quién soy? y técnica de cierre: escudo personal. La segunda sesión de esta dimensión tiene como objetivos: identificar las actividades que pueden realizar y lograr un estado emocional favorable. Técnica inicial: el semáforo, técnica central: las tres RRR (recicla, rehúsa y renombra) y técnica de cierre: preguntas de reflexión: ¿de qué se dieron cuenta? ¿qué aprendieron? ¿que cambiaron? ¿cómo se sintieron? Las estrategias que persiguen estas sesiones son: escucha activa, empatía, validación, reencuadre y corporalización.

Para trabajar la dimensión *autonomía*, **la sesión 5** tiene como objetivo: trabajar la toma de decisiones y la responsabilidad. Técnica inicial: Reflexión grupal (mitos y estereotipos de la vejez), técnica central: dinámica grupal y técnica de cierre: Preguntas de reflexión ¿de qué se dieron cuenta? ¿qué aprendieron? ¿que cambiaron? ¿cómo se sintieron? Y **la sesión 6** con los objetivos: identificar las habilidades y limitaciones, así como resaltar los alcances. Técnica inicial: bailando sobre el papel con la canción “Como han pasado los años”, técnica central: manualidades con materiales reciclables y técnica de cierre: presentación del Video de Galileo “Optimismo en la vejez” y reflexión grupal: ¿de qué se dieron cuenta? ¿qué aprendieron? ¿que cambiaron? ¿cómo se sintieron? Las estrategias para estas sesiones: escucha activa, empatía, validación y reencuadre.

La dimensión *relaciones positivas con otras personas se trabajará en la sesión 7*, con el objetivo: aprender y fomentar la comunicación asertiva, provocar toma de conciencia de las relaciones y lograr la movilización emocional. Técnica inicial: fábula “Tres tejas o bardas de Sócrates”, dramatizado de situaciones cotidianas. Dinámica grupal, técnica central: presentación del cartel “El poder de las palabras” debate grupal y técnica de cierre: preguntas de reflexión ¿de qué se dieron cuenta? ¿qué aprendieron? ¿que cambiaron? ¿cómo se sintieron? Las estrategias: información educativa sobre tipos de comunicación, escucha activa, empatía, psicodrama de Moreno, validación reencuadre y corporalización. *Y la sesión 8*, con los objetivos: identificar conflictos y propiciar la búsqueda de alternativas de solución. Técnica inicial: fábula “El problema”, reflexión grupal, técnica central: “Te cambio mi problema”, tienda mágica y técnica de cierre: preguntas de reflexión ¿de qué se dieron cuenta? ¿qué aprendieron? ¿que cambiaron? ¿cómo se sintieron? Las estrategias: escucha activa, empatía, validación, reencuadre, corporalización.

La *sesión 9 (emociones y sentimientos)*, tiene como objetivos: ejercitar la memoria, identificar las emociones y los sentimientos, facilitar el reconocimiento de sus emociones. Técnica inicial: juego participativo con música para identificar emociones y ejercitar la memoria, técnica central: La “silla mágica” ¿Qué sintió al expresar sus sentimientos? ¿Consideras que te ayudó el haberlo contado? y técnica de cierre: darle color al sentimiento. Las estrategias: escucha activa, empatía entre los miembros del grupo con el reflejo de emociones, validación, parafraseo, darse cuenta, fantasía guiada y reencuadre.

La *etapa 3 y última (cierre y evaluación de los cambios logrados)*, tiene como objetivos generales: cerrar con el proceso del programa psicoeducativo con enfoque humanista, y valorar los cambios logrado mediante el programa psicoeducativa con enfoque humanista. Compuesta *por la sesión 10* que tiene como objetivos: obtener la expresión verbal sobre su experiencia en el programa, identificar los elementos que le han permitido promover el bienestar y valorar los resultados del proceso psicoeducativo en el grupo.

Técnica inicial: "la telaraña", Círculo de paz, técnica central: aplicación de instrumento post intervención y técnica de cierre: exprese con una palabra: ¿cómo te sientes al concluir el programa? **Estrategias:** escucha activa, empatía, validación y reencuadre.

4. CONCLUSIONES

Cabe resaltar que los programas, los organismos y entidades públicas que ofrecen apoyo al adulto mayor no contemplan la esfera psicológica en donde en esta etapa de la vida, comienzan a sufrir cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales en la medida que van avanzando sus días y se incrementan las dificultades en la vida cotidiana. Por lo tanto, al no contar con intervenciones enfocadas a trabajar la esfera psicológica, se requiere ofrecer un programa psicoeducativo con el propósito de potenciar sus recursos y brindar la posibilidad de satisfacer sus propias necesidades es un aspecto clave para lograr la salud mental. Para lo que se requiere establecer condiciones que mejoren la vida y entornos que propicien que este grupo pueda disfrutar de modos de vida lo más saludablemente sanos y como resultado que permita identificar las dimensiones del bienestar (autonomía, relaciones positivas con los otros y la autoaceptación).

5. RECOMENDACIONES

Trabajar al ritmo de los adultos mayores, con paciencia, amor y entrega, teniendo en cuenta sus limitaciones, capacidades y habilidades para realizar las actividades. Valorar la muerte como un proceso natural del ciclo vital que puede repetirse en este tipo de intervención. Se requiere de una atención multidisciplinaria en el trabajo con el adulto mayor institucionalizado que pueda abarcar diversas áreas de su funcionamiento. Insistir en las políticas públicas para aumentar los programas dirigidos a los adultos mayores. Incluir el sistema familiar en el acompañamiento de la vida de estas personas.

6. REFERENCIAS

- Albarrán Angélica, y M. M. (2007). Aportaciones para un modelo psicoeducativo en el servicio de psiquiatría del Hospital Civil Fray. *IX(2)*, 124–118. <http://www.redalyc.org/pdf/142/14290206.pdf>
- Arandia, O., & Portales, L. (2015). Fundamentos de la gestión humanista: una perspectiva filosófica. *AD-Minister*, 26, 123–147. <https://doi.org/10.17230/ad-minister.26.6>
- Arroyo, Rueda, Maria; Riveiro, Ferreira, Manuel; Mancinas, Espinosa, S. (2011). *La vejez avanzada y sus cuidados. Historias, subjetividad y significados sociales*. (1st ed.). Monterrey. www.uanl.mx/publicaciones
- Ballesteros de Valderrama, B. P. (2006). El bienestar psicológico definido por asistentes a un servicio de consulta psicológica en Bogotá, Colombia. *Univ. Psychol*, 5(39), 239–258.
- Buz, D. (2013). Envejecimiento y soledad: la importancia de los factores sociales. En L. M. Cubillo y O. F. Quintanar (Eds.), *Por una cultura del envejecimiento*.
- Calderon; Guerra; Orozco; Díaz;Pineda; Valdés;Serrano; Torres; Alcantara; Ramos;Resendiz. (2010). *Cultura del envejecimiento* (Intituto nacional de las personas adultas mayores INAPAM (ed.); 1st ed., p. 368). Modelo de Innovación Educativa (2009). UNEVE, México. www.inapam.gob.mx
- Congreso de la Union. (2012). Ley de los derechos de las personas adultas mayores. *Diario Oficial de La Federación, DOF 25-04*, 1–26. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/245.pdf>
- Congreso de la Union. (2014). Ley de los derechos de las personas adultas mayores del Estado de Chihuahua. *Diario Oficial de La Federación, DOF 25-04(103)*, 1–26. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/245.pdf>
- Cordua, C. (2002). El Humanismo. *Contribuciones Desde Coatepec*, 2, 21–31.
- Cuevas-Cancino, J. J., & Moreno-Pérez, N. E. (2017). Psicoeducación: intervención de enfermería para el cuidado de la familia en su rol de cuidadora. *Enfermería Universitaria*, 14(3), 218–207. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2017.06.003>

- Duque H, A. D.-G. E. (2019). *Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología*. 15, 1-24.
- Estatat, P. (2021). *Consejo estatal de población. Chihuahua*. (Consejo estatal de población. Gobierno del Estado de Chihuahua. (ed.).
- Ferrada Mundaca, L., & Zavala Gutiérrez, M. (2014). Bienestar Psicológico : Adultos Mayores Activos a Través Del Voluntariado Psychological Well-Being : Active Elderly Through Volunteering. In Ciencia y Enfermería (Ed.), *Ciencia y Enfermería* (Vol. 20, Issue 1).
- Folstein., H. (1975). *Mini - examen cognoscitivo*. <http://www.teaediciones.com>
- Galbán, P. A., Sansó Soberats, F. J., Navarro, A. M. D. C., García, M. C., & Oliva, T. (2007). Envejecimiento poblacional y fragilidad en el adulto mayor. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33(1), 1–17. <https://doi.org/10.1590/s0864-34662007000100010>
- González-Celis, A. (2002). *Efectos de intervención de un programa de promoción a la salud sobre la calidad de vida en ancianos. Tesis de Doctorado en Psicología*, UNAM.
- González-Celis, A. (2005). ¿Cómo mejorar la calidad de vida y el bienestar subjetivo de los ancianos? En L. Garduño, B. Salinas & M. Rojas, *Calidad de vida y bienestar subjetivo en México* (259-294). México: Plaza y Valdez.
- González-Celis, A. (2006). Aportaciones del enfoque cognitivo-conductual a la Psicología del envejecimiento. En L. M. Reidl, E. Matute & V. M. Alcaraz (Coord.). *Las aportaciones mexicanas a la Psicología. La perspectiva de la investigación en la década 1995-2005*.
- González-Celis, A. (2013). La autoeficacia en las actividades cotidianas. En L. M. Gutiérrez-Robledo y D. Kershenobich-Stalnikowitz (Coords.), *Envejecimiento y Salud. Una Propuesta para un Plan de Acción*. (pp. 179-191).
- González. (2006). Existencialismo y humanismo ante la crisis de la psicoterapia. Una revisión. In *Fundamentos en humanidades: Vol. VII* (Issue 014).
- González, K. D. (2015). Envejecimiento demográfico en México: análisis comparativo entre las entidades federativas. *Envejecimiento Demográfico En México: Análisis Comparativo Entre Las Entidades Federativas*, 129.

http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Envejecimiento_demografico_en_Mexico

- HelpAge International. (2015). Resumen ejecutivo. *Índice Global de Envejecimiento Age Watch 2015*, 8. <http://www.helpage.es/sobre-nosotros/la-organizacion/>
- Helsinki. (2013). Declaración de Helsinki. In *Comisión Nacional de Bioética*. <http://www.conbioetica-mexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/helsinki.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*.
- Hernández, Z. (2004). La participación del psicólogo en la atención a la salud del adulto mayor. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 9(2), 303–319.
- INEGI. (2019). *Estadísticas a Propósito Del Día Internacional De Las Personas De Edad (1º De Octubre). Comunicado De Prensa Núm 475/19*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/edad2019_Nal.pdf
- Intituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). Encuesta Intercensal 2015. INEGI. In *Hogares y trabajadores en la Ciudad de México*. <https://doi.org/10.2307/lj.ctv26d9pv.32>
- Largacha, C., Pinzón, A., & León, E. (2015). La fusión de la gerencia humanista y el aprendizaje organizacional producen organizaciones sostenibles y de excelencia. *Revista EAN*, 78, 74. <https://doi.org/10.21158/01208160.n78.2015.1191>
- Lecanta, R., & Garrido, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 39–5. <http://www.redalyc.org/html/175/17501402/%0Ahttp://www.redalyc.org/resumen.oa?id=17501402>
- Mesa-Fernández, M., Pérez-Padilla, J., Nunes, C., & Menéndez, S. (2019). Bienestar psicológico en las personas mayores no dependientes y su relación con la autoestima y la autoeficacia. *Ciencia e Saude Coletiva* 24(1). <https://doi.org/10.1590/1413-81232018241.35302016>
- Molina, C., Meléndez, J., & Navarro, E. (2008). Bienestar y calidad de vida en ancianos institucionalizados y no institucionalizados. *Anales de Psicología*, 24(2).

- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Perera, Evelyn; Rodríguez, Lilliams; Ranero, V. (2017). Publicación Periódica de Gerontología y Geriatria. *Geroinfo. Rnps*, 12(2), 1–12.
- Riveros, E. (2014). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. *Ajayu*, 12(2), 135–186. <https://www.redalyc.org/pdf/4615/461545458006.pdf>
- Riveros, Edgardo. (2014). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. Humanistic psychology: its origins and meaning in the world of psychotherapy to half a century. *Revista Ajayu*, 12(2). <https://doi.org/http://www.ucb.edu.bo/publicaciones/ajayu/v12n2/v12n2a01.pdf>
- Robertazzi, M. (2005). La Psicoterapia de grupos en la crisis vital de la edad avanzada. *Psicodebate*, 5(0), 131. <https://doi.org/10.18682/pd.v5i0.457>
- Rodrigo, M. (2004). *Charles H, Cooley: Los grupos primarios, claves del proceso civilizador*.
- Rodríguez, C., Isidro, R., & Martínez, J. (2004). Problemas relacionados con la edad: un caso clínico. Revista Electrónica de Psicología, [En Red]. *Revista Electrónica de Psicología*, 7(2) web: www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin
- Sánchez, F. (2019). Epistemic Fundamentals of Qualitative and Quantitative Research: Consensus and Dissensos. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 13(1), 102–222. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162019000100008
- Strejilevich Leonardo. (2004). *Gerontología Social*. Dunken, Digitaliza. <http://www.portaldesalta.gov.ar/libros/GERONTOLOGIA.pdf>
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de La Salud*, 5(1), 15–28.

Zapata-López, B., Delgado-Villamizar, N., & Cardona-Arango, D. (2015). Apoyo social y familiar al adulto mayor del área urbana en Angelópolis, Colombia 2011. *Revista de Salud Pública*, 17(6), 860–848. <https://doi.org/10.15446/rsap.v17n6.34739>



Las expulsiones, factor de riesgo ante el abandono y el fracaso escolar

Expulsions, a risk factor for school dropout and failure

María del Carmen Narvárez Ríos (1) y Rafael Arredondo Quijada (2)

(1) Cruz Roja Española

(2) Universidad de Málaga

Resumen: El presente estudio trata de analizar las variables influyentes en el abandono y el fracaso escolar, enfocándose en una población concreta con mayor riesgo, los menores expulsados de centros escolares. Para ello se ha tomado los datos recogidos durante cinco cursos escolares (2014-15 al 2018-19), a través de un cuestionario inicial que realizan en la Asociación Cívica para la Prevención (ACP), dentro del Proyecto de Atención a Menores en Expulsión (PAMEX), a un total de 523 menores. Se puede observar en los resultados obtenidos la determinación de un perfil que caracteriza a este alumnado, mayormente chicos del primer ciclo de la educación secundaria, con aficiones y disfrute del tiempo libre similar, así como el consumo de sustancias adictivas, destacando la importancia del abuso de bebidas energéticas. Este estudio longitudinal ha permitido comparar estas variables a lo largo del tiempo y cómo se han ido manteniendo. También se proponen futuras líneas de investigación e intervención tras el confinamiento sufrido por los menores debido al COVID-19, enfocadas en las variables mitigantes como la resiliencia y el engagement.

Palabras claves: Fracaso escolar, Menores expulsados, Convivencia, Resiliencia, Engagement.

Abstract: The present study tries to analyze the variables influencing school dropout and failure, focusing on a specific population with the highest risk, minors expelled from schools. For this, the data collected during five school years (2014-15 to 2018-19) has been taken, through an initial questionnaire carried out in the Civic Association for Prevention (ACP), within the Project for Attention to Minors in Expulsion (PAMEX), to a total of 523 minors. It can be observed in the results obtained the determination of a profile that characterizes these students, mostly boys of the first cycle of secondary education, with similar hobbies and enjoyment of free time, as well as the consumption of addictive substances, highlighting the importance of abuse of energy drinks. This longitudinal study has made it possible to compare these variables over time and how they have been maintained. Future lines of research and intervention are also proposed after the confinement suffered by minors due to COVID-19, focused on mitigating variables such as resilience and engagement.

Keywords: School failure, Expelled minors, Coexistence, Resilience, Engagement.

Recibido: 02/01/2021 Revisado: 08/04/2021 Aceptado: 30/04/2021 Publicado: 05/07/2021

Referencia normalizada: Narváez Ríos, M.C. y Arredondo Quijada, R. (2021). Las expulsiones, factor de riesgo ante el abandono y el fracaso escolar. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 16, 81-102. doi: 10.15257/ehquidad.2021.0015

Correspondencia: Rafael Arredondo Quijada. Universidad de Málaga. Correo electrónico: rafaellarredondo@uma.es

1. ABSENTISMO Y FRACASO ESCOLAR

El fracaso escolar es presentado por Herrera (1999) como la incapacidad de alcanzar el nivel medio de rendimiento que se espera del alumno o alumna a una edad y nivel determinado, alegando que este hecho se ve afectado por el nuevo concepto de educación que se estaba dando: la educación de masas. Pero también es entendido como la proporción de individuos que abandona el sistema educativo sin obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), considerado uno de los mayores problemas del sistema educativo español. Junto al absentismo escolar, se consideran una de las contradicciones intrínsecas a los sistemas educativos actuales, planteando así interrogantes sobre las prácticas escolares, los modelos de escuela, las políticas en educación, etc. (García, 2005).

El concepto de fracaso escolar es asociado con otros dos conceptos, el absentismo y el riesgo de abandono escolar. Así Garfaella, Gargallo y Sánchez (2001) definen el absentismo como:

La falta de asistencia continuada a la escuela de un alumno o alumna en edad de escolarización obligatoria ya sea por propia voluntad, por causa de la despreocupación o excesiva protección de sus padres (...) o bien por reiteradas expulsiones de la clase. (p. 27).

En el trabajo realizado por Mena, Fernández y Rivera (2010), exponen que el 28% del alumnado participe de esa investigación y que ha abandonado sus estudios en los cursos de enseñanza obligatoria, habían tenido algún problema de disciplina.

En lo que refiere al abandono escolar en España y desde la comparativa a nivel europea en el año 2017, es el segundo país después de Malta con mayor porcentaje, un 18,3%, situándose la comunidad autónoma de Andalucía en tercer lugar con un 23,5% tras Melilla y las Islas Baleares, (Ministerio de Educación, 2020).

Los determinantes del fracaso escolar están relacionados con el rendimiento académico, las conductas disruptivas del alumnado, y la distribución escolar, pudiéndose dividir en tres grandes bloques influyentes: ámbito personal, familiar y escolar.

En el ámbito personal, los factores más relevantes que se relacionan con el fracaso escolar es la repetición de curso. Según Benito (2007), la repetición de curso correlaciona positivamente con la probabilidad de fracaso escolar. Además, el género es otro de los factores para tener en cuenta (OCDE, 2006), siendo el rendimiento de las alumnas mayores que el de los alumnos y por ende su riesgo de fracaso escolar menor que el de los varones. Algunos autores alegan que este factor es debido a las diferencias de ritmos de maduración física y psíquica que existe entre ambos géneros (Camarata y Woodcock, 2006).

Por su parte, Ribaya (2004) elabora una lista de causas en la que se relacionan elementos personales, sociales y académicos: poco atractivo de la enseñanza, marginación social, familias con alto índice de absentismo, inadaptación social, economía precaria, diferencias entre edad y curso, despreocupación de los padres, falta de recursos y sensibilidad en centros y administraciones, trabajos en economía sumergida o negocios familiares, desarraigo familiar y escaso valor hacia la escuela.

Teniendo en cuenta también aspectos sociales como la aceptación del grupo, hecho que el alumnado pueda tener un determinado comportamiento para ser aceptado por el resto del grupo. Las personas tratan de construir a su alrededor contextos sociales que le den una perspectiva de sí mismos positiva. En ocasiones estas conductas pueden ser disruptivas hacia una entidad, creando un reconocimiento del grupo. Por ejemplo, no seguir las normas en los centros escolares o consumir ciertos tipos de sustancias, buscando una aprobación del grupo o dándose a destacar.

Las características familiares son otro de los factores influyentes en el rendimiento académico. Tanto la composición del hogar como la estructura de la familia son dos variables relevantes, el nivel educativo de los padres, su actividad laboral, categoría socioeconómica. Otras variables son la pertenencia a determinadas etnias (Fernández, Mena y Riviere, 2010), el número de hijos, el orden entre hermanos y la pertenencia a hogares desestructurados (Björklund y Chadwick, 2003).

Los menores que provienen de familias o barriadas en exclusión social tienen una mayor tasa de abandono de los estudios a temprana edad. Así como, también presenta comportamientos menos tolerantes con las normativas del centro. En este sentido, Lee y Burkhan (2001) en su estudio establecen factores de riesgo asociados al abandono y al absentismo, hablando de riesgo social y académico. Aspectos que influyen en el alumnado, tales como raza/etnia, género, edad, lenguaje, estatus socio-económico, estructura familiar, nivel educativo de los padres, lugar de residencia, etc. Declaran que “cuanta mayor sea la acumulación de desventaja social asociada con esos factores, mayor el riesgo de fracaso que se presume.” (Lee y Burkhan, 2001, p. 552).

Y, por último, el ámbito escolar posee diferentes variables influyentes como las características de los centros, los recursos de estos, los procesos o metodologías educativas y la composición del alumnado. Así como los aspectos relacionados con la problemática en los centros educativos se refieren a bajas calificaciones, expectativas educativas bajas, repetidores de

curso, problemas de disciplina, etc., que pueden predecir diferentes dificultades con efecto acumulativo en edades más avanzadas, como la adolescencia y los problemas asociados a esta.

2. LAS EXPULSIONES

La problemática de la disciplina y la convivencia en los centros educativos, sobre todo en la educación secundaria obligatoria, ha sido abordada desde una legislación que fomenta la convivencia, así como desde una transversalidad curricular de las materias como objeto de enseñanza. Tratando de dotar a los centros con una Cultura de Paz donde se fomente el aprender a convivir (Pineda-Alfonso & Pérez, 2014).

La metodología que está aumentando en los últimos años basada en la transversalidad curricular de las asignaturas entra en discordancia con la tradicional. Los temarios sobrecargados obstaculizan que la convivencia sea tratada con un verdadero contenido transversal. Los enfoques de convivencia, planes y proyectos centrados en la misma se han agregado a la multitud de otros proyectos que se desarrollan en los últimos años, pero sin impregnar la cultura de los centros escolares.

Este cambio desde la convivencia hacia la disciplina se caracteriza, por un comportamiento infantil de los alumnos, dependientes del control externo y de las sanciones, con una gran falta de iniciativa y de autonomía personal. Además, por otro lado, aludiendo a la cultura de la organización, se establecen unas relaciones verticales muy burocratizadas, en las que predomina la desconfianza, la rivalidad, el antagonismo y la incapacidad para el trabajo colaborativo (Pineda-Alfonso & Pérez, 2014).

En este contexto escolar, se debe tener en cuenta también un sector minoritario, como son los menores expulsados de colegios o centros escolares. Estudios llevados a cabo reflejan que distintas causas podrían explicar por qué los menores están siendo expulsados de colegios o institutos. Se contempla que hay menores que reciben malos tratos y son expulsados por reproducir la violencia que han aprendido en casa. Otros se

sienten humillados y discriminados por el comportamiento o palabras del profesorado. Hay alumnado asustado, que no quieren ir al colegio por miedo a las agresiones de los compañeros. También alumnado que aburrido por el currículo y la metodología de las clases, optan por no asistir al centro, cayendo en el absentismo escolar. Así como, hay jóvenes que asumen excesivas responsabilidades para su edad, al ceder al chantaje emocional de sus padres que sólo piensan en sí mismos. Hay excelentes alumnos que sufren ansiedad y fobias por su excesivo nivel de exigencia y perfeccionismo. Hay jóvenes que sienten miedo, que están asustados que se sienten solos, que mienten y reaccionan agresiva o depresivamente. Hay chicas y chicos que piden atención, cariño y límites negándose a admitirlos.

Ante esta ineficacia que presenta la fórmula premio-castigo para la gestión de los conflictos en el aula, se propone otro enfoque donde se de mayor importancia a la prevención sobre la sanción. Así como, establecer compromisos y contratos entre alumnos y profesores, propiciando también la participación de las familias. Respetando el derecho de este menor a recibir esta educación y no implantando medidas de sanción que los aleje de ella como son las expulsiones de los centros escolares durante un determinado tiempo y las consecuencias que esto conlleva. Si se apartan del centro escolar, primero se le está retirando un derecho que estos tienen, y segundo, se puede provocar un problema de abandono. Ya que algunos de estos jóvenes toman estas medidas como una forma de disponer de tiempo libre y sin responsabilidad.

Otro de los grandes problemas en la trayectoria de este contexto educativo es que ha ido buscando una homogeneidad de la población estudiantil, regida por parámetros como la asistencia obligatoria, el cumplimiento estricto de horarios, normas, el currículo, etc. Ante este sistema Cerrón (2000) manifiesta que la realidad de la escuela no se puede homogeneizar, puesto que el alumnado tiene grandes diferencias, personales y situacionales. Donde la expulsión se convierte en un factor de riesgo ante el fracaso escolar, ya que el ser expulsado incrementa en un 8% la probabilidad de

abandonar la escuela y un 28% de posibilidades de graduarse a tiempo, por un 4% y un 57%, al alumnado que no lo es (Robinson et al., 2017)

3. OBJETIVOS

Al nivel general con esta investigación se pretende predecir las variables influyentes en las expulsiones de los menores, para así poder realizar intervenciones preventivas desde las que mitigar este problema, lo que vendrá a tener un efecto positivo ante el absentismo y el fracaso escolar.

Para ello se marcan una serie de objetivos específicos como:

- Realizar un estudio longitudinal y observar las variables influyentes que persisten en el tiempo.
- Analizar las variables por áreas que afectan a la socialización, para ver la influencia de cada una de estas en las expulsiones y, por ende, en el fracaso y abandono escolar.
- Detectar variables mediadoras y motivacionales que puedan mitigar el problema, para hacer que salgan reforzados del mismo.

4. METODOLOGÍA

4.1. Participantes

El presente estudio selecciona la muestra mediante un muestreo intencional, basada en la selección de un grupo de individuos con unas características determinadas, compuesta por 523 personas, donde el 89% son alumnos frente a un 11% de alumnas, derivados de centros escolares de la ciudad de Málaga, tanto público como concertados, al Proyecto de Atención a Menores en Expulsión (PAMEX), que desarrolla la Asociación Cívica para la Prevención (ACP). Y que abarca un marco temporal de cinco cursos escolares: 2014/15 – 2015/16 – 2016/17 – 2017/18 y 2018/19, en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Delegación Provincial de Málaga) y el Ayuntamiento de Málaga.

4.2. Instrumento

El instrumento que se ha utilizado para este trabajo ha sido un cuestionario, donde se trata de obtener información sobre los distintos contextos, entornos

o situaciones, que pueden estar influyendo en las expulsiones escolares del menor.

Está dividido en cinco bloques temáticos que pueden estar influyendo en las conductas del menor:

- Ocio y tiempo libre: actividades extraescolares, participación ciudadana, redes sociales, actividades con los amigos.
- Aficiones y gustos: tipo de música, gusto y aficiones, profesión que le gustaría desempeñar en un futuro.
- Tu entorno y tú: miedos, relación con iguales, padres y profesores, influencia del entorno.
- En el centro escolar: asignaturas que le gusta, ayuda que necesita para estudiar, relación con los compañeros y profesor.
- Consumo y uso de sustancias: el uso de sustancias como tabaco, alcohol, bebidas energéticas. Esta parte de la encuesta se ha incorporado posteriormente, en el curso 2017/18 y 2018/19, por lo que los datos no están disponibles en toda la muestra del estudio. Incorporándose tras detectar un incremento en el consumo de sustancias que pueden estar influyendo directamente en las demás variables.

En el Anexo I, se adjunta el cuestionario completo, donde se pueden observar los diferentes bloques y las preguntas que lo componen.

4.3. Procedimiento

Tras producirse una derivación a la entidad, ante la expulsión de un menor por parte del centro escolar y comprobar que existen plazas suficientes en el proyecto, el menor es aceptado para su participación. El primer día que se incorpora se informa a la familia de los objetivos del proyecto, así como del cuestionario objeto de esta investigación, firmando un documento de aceptación donde se recoge el anonimato de la información que se obtenga. Este proceso ha sido realizado por parte del personal técnico que ejecuta el proyecto en la Asociación Cívica para la Prevención.

La realización del cuestionario es individual, con el acompañamiento del profesional para resolver cualquier duda, mantenimiento total imparcialidad respecto a las preguntas y respuestas, con una duración aproximada de entre 30 a 45 minutos.

Tras su cumplimentación las respuestas han sido tratadas con el programa estadístico SPSS en su versión 19.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se ha llevado a cabo en primer lugar un análisis de frecuencia, teniendo en cuenta la media de variables como el género o la edad. Observando un mayor número de alumnos que de alumna. Cada año entorno al 80% de la muestra que participa en el programa de intervención es masculino, frente a un 15-20% de alumnas.

La edad media del alumnado que participa en el proyecto es de 13.9 años. Perteneciendo a la etapa escolar de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.). Se observa que un 67.3%, se encuentra en este primer ciclo, frente a un 32.8% perteneciente al segundo ciclo. Mena, Fernández y Riviére (2010) en su estudio relacionan la edad del abandono escolar con alguna medida disciplinaria en su expediente académico. Alegan que el 60% del alumnado de su muestra que abandonan los estudios, tienen en su expediente una sanción o medida disciplinaria. Estos en su mayoría pertenecen al primer ciclo de secundaria, frecuentemente, es un alumnado que a lo largo de su etapa educativa no ha promocionado en algún curso.

Algunos autores declaran que las causas de estas conductas disruptivas en el entorno escolar son debidas al cambio de etapa escolar, de primaria a secundaria. Por ello que se dé con mayor frecuencia en el primer ciclo. Además, estos cambios conllevan muchas veces un cambio de centro, de distribución, así como un cambio en la metodología. Pasando a ser una metodología más autónoma para el alumnado, donde aparecen muchos más profesores de diferentes áreas pudiendo ser una relación más distante entre ambos.

Si se analizan los motivos de expulsión más frecuentes por los que llegan al proyecto estos menores, se puede observar que en el último curso el 65.4% han sido expulsados por la reiteración de conductas contra la convivencia. Siendo esta la mayor causa por la que llegan al centro en los diferentes cursos académicos de los que se dispone de datos, con una media de 63.6%. Otros de los motivos de expulsión, aunque estos menos comunes, son la agresión física u ofensas contra algún miembro de la comunidad educativa, o impedir el desarrollo normal de la actividad del centro.

Las personas crean y seleccionan los contextos sociales de su entorno para que estos les permita tener una percepción positiva de ellos mismos y también recibir un feedback positivo del entorno. No siempre estas conductas han de ser positivas, en ocasiones también son conductas disruptivas que provocan el reconocimiento del grupo de iguales. Por ejemplo, si molestas al profesor, obtienes el apoyo o la aprobación del grupo de iguales.

En el estudio de estos cinco cursos académicos de los que se tienen datos, se ha podido observar un incremento de los días de expulsión. Siendo en el curso 2014-15 una media de 10 días, y en el último, 2018-19 una media de 15 días de expulsión. Probablemente este incremento se haya producido por un cambio en la normativa, ya que las conductas consideradas o etiquetadas como más “graves” han tenido un incremento negativo con respecto a los días de expulsión. Este dato debe de ser contrastado en mayor profundidad para conocer su motivo.

En el análisis de los diferentes bloques, en el de ocio y tiempo libre, cabe destacar que el 59.2% de los encuestados eligen la educación física como actividad extraescolar. La mayoría no conoce o no participa en alguna asociación y/o grupo juvenil. Así como, declaran que pasan la mayor parte del tiempo libre “dando una vuelta con los amigos” o en las redes sociales, o ambas cosas simultáneamente. Martínez-Ferrer y Moreno (2017), estudian la relación de la dependencia de las redes sociales virtuales (RSV) con la

violencia escolar, obteniendo puntuaciones más altas en violencia manifiesta y relacional en adolescentes con una mayor dependencia de las RSV. En relación con este artículo se puede observar cómo en nuestro estudio en jóvenes con conductas contrarias a la convivencia escolar dedican la mayor parte de su tiempo libre en el uso de estas redes.

El segundo bloque temático que se analiza son las aficiones y los gustos. En este bloque se va a tener en cuenta los estilos musicales, los lugares que frecuenta y lo que le gustaría hacer profesionalmente. Dentro del estilo musical el reggaetón y el flamenco son los estilos más escuchados por estos menores. También cuando se les pregunta ¿qué hacen cuando salen? Estos señalan que se quedan en la calle. Mientras que, si nos centramos en sus proyecciones de futuro, al 51% les gustaría terminar la ESO y al 18% acceder a la universidad. Entre las opciones de futuro que más se plantean es el trabajo relacionado con la mecánica.

Otra de las consideraciones que se están teniendo en esta encuesta son la relación con el entorno y con él mismo. En este bloque temático al 62.5% le gustaría cambiar su actitud. Así como, mejorar su relación con profesores o padre/madre/tutor. En cuanto a las personas que más obedecen, a la vez que consideran más importantes para ellos, son a sus padres/madres/tutores. Los menores derivados al proyecto PAMEX no presentan unas características significativas que destaquen el perfil de estos por su entorno familiar. Siendo un 52.7 % los menores de padres separados/divorciados y un 45.5% de padres en pareja. En cambio, la bibliografía destaca que el entorno familiar en el que se desarrolla el niño afecta en el absentismo escolar, y por tanto en el fracaso escolar. También cabe destacar que el aprendizaje de conductas disruptivas o de no aceptación de la normativa, está más relacionado con menores procedentes de barrios o colegios conflictivos y de pocos recursos. Sáez (2005) añade que este fracaso escolar está tan influido por el grupo de iguales como por la situación de la familia o por problemas de autoestima del menor.

En cuanto a su relación con los iguales, manifiestan que su grupo de amigos los componen menores del mismo sexo, y que no se dejan influir por estos. Aun pasando la mayor parte del tiempo juntos y revisando las teorías de la influencia del grupo, ellos no consideran que les influyan. Otros de los problemas que presentan es la resolución de conflictos, utilizando métodos de evitación o disruptivos, conductas que tiene como consecuencia en el entorno escolar la expulsión. Pero esta medida disciplinaria no les está enseñando a resolver sus conflictos o manejarlos de una forma correcta. Los conflictos son algo que se van a dar siempre en un entorno de convivencia, la clave del éxito de esta convivencia recae en la forma de solucionarlos que tienen las partes implicadas.

El cuarto bloque para estudiar es en el ámbito del centro escolar, tras analizar la primera unidad de convivencia que sería la familiar, se ha de tener en cuenta el segundo lugar que por ende pasa el menor mayor tiempo a lo largo del día. Estos menores expulsados de los centros escolares tienen en general una mala relación con la comunidad educativa, y, por tanto, con el centro. Dentro de las asignaturas con más aceptación está la educación física, por el contrario, las que mayor dificultad presentan son matemáticas y ciencias.

Por último, la variable que se viene estudiando en los últimos años desde el proyecto PAMEX es la influencia del consumo de sustancias en los menores expulsados y que son derivados. Un 91% de los menores ha consumido o consumen algún tipo de sustancia. Además, algunas de ellas como las bebidas energéticas teniendo un consumo diario de la misma para un 34,3%. Esta sustancia está al alcance de ellos, tiene una aceptación en el grupo de iguales, y, además, son altamente adictivas. En la Encuesta Sobre Alcohol y drogas en España (EDADES, 2017), destacan el incremento del consumo de bebidas energéticas. Este consumo es más frecuente en hombres (14.7%) que en mujeres (8.4%) de los distintos grupos de edad, desde los 15 a 64 años. Además, el consumo de estas bebidas disminuye conforme va aumentando la edad, por lo que son más comunes entre las personas

jóvenes. Los menores, que no tienen acceso legal a bebidas alcohólicas, manifiestan tomar con frecuencia bebidas energéticas (19.9%).

A este incremento de consumo de bebidas energéticas hay que sumarle el consumo de tabaco, sobre todo últimamente con la utilización de la cachimba. Pues ahora es un objeto común entre los adolescentes que se puede encontrar en muchos lugares de ocio y la sociedad los tiene bien visto o aceptado, ante una percepción del riesgo que conlleva débil. Este instrumento es utilizado a diario por un 21.4%, mientras que un 35.7 % reconoce usarla todos los fines de semana.

Dentro de este grupo, se puede observar en la Tabla I, cómo estos se inician 3,2 años antes en el consumo de tabaco, 4,53 años antes en el alcohol o 4,9 años antes en el cannabis que la media andaluza, tomando en consideración el estudio “Andaluces ante las drogas” (Junta de Andalucía, 2018).

Tabla 1. Comparativa de la edad de inicio entre los menores del proyecto PAMEX y el estudio Andaluces ante las drogas (Junta de Andalucía, 2018)

Sustancias	Media edad de inicio de consumo menores en el PAMEX	Media de edad de la población Andaluza ante consumo de drogas I	Diferencia
Tabaco	13,50	16,70	3,20
Alcohol	13,07	17,60	4,53
Cannabis	13,50	18,40	4,90
Bebidas energéticas	11,08	13,20	2,12

Fuente: Elaboración propia a partir de memorias Proyecto PAMEX (cursos 2017/18 y 2018/19) y Andaluces ante las drogas (Junta de Andalucía, 2018)

6. CONCLUSIONES

El presente trabajo marca la influencia de diferentes factores en el menor que hacen que pueda existir un mayor riesgo en los comportamientos disruptivos que conllevan a la expulsión, además, convirtiéndose en un elemento de vulnerabilidad ante el fracaso o abandono escolar.

Con los resultados obtenidos se puede observar unas características que se repiten a lo largo del estudio, en los diferentes cursos escolares. Predominan los alumnos sobre las alumnas, mayormente de 1º de la ESO, y el motivo de la expulsión (reiteración en el mismo curso de conductas contrarias a la convivencia).

Otras características predominantes serían el estilo música (reggaetón y flamenco) y el quedarse en la calle en vez de ir a un lugar (cine, restaurante, etc.), entre sus aficiones. En el tiempo de ocio y tiempo libre, mayormente lo emplean en “ir a dar una vuelta” y en las redes sociales virtuales. Cada vez se consume más horas en este tipo de plataformas. Pero si tienen que elegir actividades extraescolares, prefieren el deporte a cualquier otra. Son un colectivo que no tienen implicación social, desconoce asociaciones o grupos juveniles, o si lo conocen no participan en ellos.

Tanto en el entorno como en el contexto escolar, cabe destacar la relación de los menores con los adultos, ya que en ambos contextos se encuentran dificultades en dichas relaciones. También en la resolución de conflictos y las habilidades sociales que estos tienen.

Hay que tener en cuenta el incremento cada vez más elevado de menores que consumen algún tipo de sustancia, a más temprana edad. Moñino, Piñero-Ruiz, Areñe y Cerezo (2013), exponen que la frecuencia de consumo de sustancias, alcohol y tabaco está relacionada con conductas agresivas en el contexto escolar. Señalan que el consumo de estas a cualquier edad genera un mayor índice de agresividad, pero si se enfoca en el alumnado, se puede observar cómo estos son los que tienen menor aceptación de las normas. Con una mayor impulsividad y desajuste psicológico.

Se ha encontrado poca investigación y escasa intervención con este colectivo. Limitándose a las medidas disciplinarias por parte de los centros escolares, sin tener en cuenta las características de estos menores y su entorno. Así como, la intervención con los mismos para que puedan mejorar. Este es un campo al que aún le queda mucho camino por recorrer, con el eje central en la prevención y anticipación al uso de medidas disciplinarias, donde desde una perspectiva de la psicología positiva, tanto la resiliencia como el engagement pueden ser abordados.

Los factores que promueven las conductas resilientes provienen de los atributos personales, familiares y sociales tanto de la familia como de la comunidad. Porque es sorprendente la capacidad de los jóvenes para ser "resilientes" es decir, capaces de sobrevivir en condiciones extremadamente adversas sin perder la sonrisa. Los patitos feos pueden transformarse en cisnes, siempre que los adultos pongamos a su disposición los recursos y estrategias adecuadas (Castro, 2007).

Por su parte el engagement ha demostrado que puede predecir positivamente variables importantes en el ámbito educacional, como el desempeño académico (Shaufeli et al., 2002). Además, se observa como estudiantes con un alto nivel de engagement presentan mayor satisfacción hacia sus tareas académicas y, una menor probabilidad de abandonar los estudios universitarios (Salanova, et al., 2005).

Estos factores han de trabajarse desde un ámbito preventivo y desde los centros escolares, si desde el centro se implantan más programas de intervención enfocados a la prevención, probablemente el impacto de estos en toda la comunidad educativa sea mucho mayor que el empleo de medidas disciplinarias.

Con estas acciones se estará actuando primeramente ante la perpetuación del derecho a la educación del menor, no se puede olvidar que los menores

una vez que son sancionados con una expulsión, no pueden acudir al centro escolar, pero también se les ayuda a contribuir en su crecimiento personal.

Finalmente, ante la situación de crisis sanitaria por el COVID-19 en la que nos encontramos, y tras exponer las características de este colectivo, se abren nuevas vías de investigación para detectar de que manera el confinamiento y la formación en formato online ha podido afectar no sólo a estos menores, sino al conjunto de su entorno familiar, cómo lo han sobrellevado o han salido de ella, y si la misma puede tener repercusiones aún más negativas sobre estos menores. Han sido muchos días sin poder salir de los hogares, trabajando, estudiando, jugando, etc., todos en el mismo lugar. Esto posiblemente ha provocado tensiones personales y familiares en la mayoría de los hogares. Si a esta situación añadimos los comportamientos disruptivos de estos menores, la situación es de mayor riesgo.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Benito, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 7-10
- Björklund, A. y Chadwick, L. (2003). Intergenerational Income Mobility in Parmanent and Separated Families. *Economics Letters*, 80, 239-246
- Camarata, S. y Woodcock, R. (2006). Sex differences in processing speed: Developmental effects in males and females. *Intelligence* (34), 231/320
- Castro, M. A. (2007). Prevención e intervención ante problemas de conducta. Madrid, Wolters Kluwer España, S.A.
- Cerrón, L. A. (2000). La conflictividad escolar como reflejo social: tomando una perspectiva global del problema. *Tarbiya*, 25, 7-19
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, G. (2010). *Fracaso y abandono escolar España*. Barcelona, Fundación “La Caixa”.
- García, A. (2005). El abandono escolar temprano en España: programas y acciones para su reducción. *Revista Galega de Ensino*. Ano 13 núm. 47, 1443-1464
- Garfella, P. R., Gargallo, B. y Sánchez, F. (2001). Medidas y estrategias para la reducción del absentismo escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, 52, 27-36

- Herrera, M^a. E. (1999). Fracaso escolar, códigos y disciplina: una aproximación etnográfica. *Ultima Década* núm. 10, 1-9
- Junta de Andalucía (2018). *La población andaluza ante las drogas XIV*. Sevilla, Consejería de Igualdad y Políticas Sociales. Junta de Andalucía
- Lee, V. E. y Burkam, D. T. (2000). *Dropping out of High School: The Role of School Organization and Structure*. Cambridge, MA, Harvard Graduate School of Education
- Martínez-Ferrer, B. y Moreno, D. (2017). Dependencia de las redes sociales virtuales y violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *INFAD*, nº 1, 105-114
- Mena, L., Fernández, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista Educación*, número extraordinaria, 119-145
- Ministerio de Educación (2020). Datos y cifras. Curso escolar 2018-2019. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/datos-y-cifras-curso-escolar-20182019/ensenanza-estadisticas/22495> (14 julio de 2020)
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2017). Encuesta sobre alcohol y drogas en España (EDADES), 1995-2017. Madrid, Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. Disponible en https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/EDADES_2017_Informe.pdf (14 julio de 2020)
- Moñino, M., Piñero-Ruiz, E., Areñse, J. y Cerezo, F. (2013). Violencia escolar y consumo de alcohol y tabaco en estudiantes de Educación Secundaria. *Psychology and Education*, Vol. 3, nº 2, 137-147
- OCDE (2006). *Where immigrant students succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in Pisa 2003*. Paris, OCDE
- Pineda-Alfonso, J. A., y Pérez, F. F. G. (2014). Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 494 (05), 1-21
- Ribaya, F.J. (2004). El absentismo escolar en España. *SABERES: Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales*, V. 2, 1-26
- Robison, S., Jagers, J., Rhodes, J., Blackmond, B. R. y Church, W. (2017). Correlates of educational success: Predictors of school dropout and

graduation for urban students in the Deep South. *Children and Youth Services Review*, 73, 37-46

Sáez, L. (2005). La educación social: intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, nº 6, 229 – 240

Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180

Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma. V. y Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout and: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

8. ANEXO I

CUESTIONARIO INICIAL

A continuación, nos gustaría que respondieras algunas preguntas. Para responderlas debes rodear aquella que consideres oportuna, o marcar con una X, hay otras que tendrás que darnos tú opinión. Por favor, **contesta con sinceridad** pues este cuestionario es anónimo y recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas.

A. OCIO Y TIEMPO LIBRE

1. Si pudiera elegir entre actividades extraescolares, ¿cuál elegirías?
 1. Idiomas
 2. Deporte
 3. Baile
 4. Clases particulares
 5. Nada
 6. Otras: ¿cuál?
2. ¿Conoces o participas en alguna asociación y/o grupo juvenil?
 1. Conozco y participo
 2. Conozco, pero no participo
 3. No conozco
3. ¿Qué sueles hacer con tus amigos?
4. ¿Cuántas horas pasas conectado a redes sociales?
 1. 1-2 horas
 2. 3-4 horas
 3. 5-6 horas
 4. 7 horas o más

B. AFICIONES Y GUSTOS

5. Suelo escuchar música de tipo:

1. Pop
2. Flamenco
3. Rock
4. Electrónica
5. Reggaetón
6. Rap
7. Otros: ¿cuál?

6. Cuando salgo, suelo ir...

1. Cine
2. Comer
3. Disco
4. Quedarme en la calle

7. ¿Qué es lo que más te gusta hacer?

8. Marca con una X, lo que te gustaría en un futuro:

Continuar con los estudios para conseguir un trabajo que me guste.	
Continuar con los estudios para conseguir cualquier trabajo.	
Trabajar en cualquier profesión.	
Tener tu propio negocio.	
Dedicarme a las tareas del hogar y la familia.	
Sin ocupación ninguna.	

C. TU ENTORNO Y TÚ

9. ¿Cuál es tu mayor miedo?

10. Suelo hacer caso a...

1. Adultos
2. A mis iguales
3. Hago lo que quiero
4. Otros. ¿cuál?

11. Me gustaría llevarme mejor con...

1. Profesores
2. Compañeros
3. Padres
4. Hermanos
5. Pareja

12. ¿Quién es la persona más importante para ti?

1. Padre/ madre/ tutor
2. Abuelos
3. Amigos/as
4. Hermanos/as
5. Pareja
6. Otros. ¿Cuál?

13. ¿Con quién consideras que podrías llevarte mejor?

1. Padre/ madre/ tutor
2. Abuelos
3. Amigos/as

4. Hermanos/as
 5. Pareja
 6. Otros. ¿Cuál?
14. ¿Con quién pasas más tiempo?
1. Padre/ madre/ tutor
 2. Abuelos
 3. Amigos/as
 4. Hermanos/as
 5. Pareja
 6. Otros. ¿Cuál?
15. ¿A quién obedeces más?
1. Padre/ madre/ tutor
 2. Abuelos
 3. Amigos/as
 4. Hermanos/as
 5. Pareja
 6. Otros. ¿Cuál?
16. ¿Cómo te sientes cuando estás con tu familia?
1. Muy bien
 2. Bien
 3. Regular
 4. Mal
 5. Muy mal
17. ¿Qué cambiarías de tu familia?
18. ¿Cuántos amigos íntimos tienes? _____ Son más ¿Chicos o chicas? _____
19. ¿Qué cambiarías de tu comportamiento?
20. ¿Cómo actúas normalmente cuando tienes un problema con alguien?

Hablo con la persona implicada	
Utilizo la violencia	
Escapo de la situación	
No suelo tener problemas	
Pido la opinión de otra persona para que me aconseje	

21. ¿De qué manera te influyen tus amigos?
- | | |
|--|--|
| Hago cosas para ser aceptado por ellos | |
| Dejo de hacer cosas porque ellos me dicen que está mal | |
| No me influyen. | |
| Hago cosas que sé que están mal porque ellos las hacen | |
| Soy yo el que les influyo negativamente a ellos. | |
| Soy yo el que les influyo positivamente a ellos. | |
22. Del 1 al 5, siendo 1 “nada” y 5 “mucho”, ¿qué importancia le das a tus amistades?

D. EN EL CENTRO ESCOLAR

23. La asignatura que más me gusta es:
1. Lengua
 2. Matemáticas
 3. Ciencias
 4. Tecnología
 5. Educación física
 6. Otras: ¿Cuál?
24. Cuando estudio necesito:
1. Ir a la biblioteca
 2. Estar en casa
 3. Estar en mi habitación
 4. En cualquier parte.
25. Necesito ayuda para estudiar:
1. Lengua
 2. Matemáticas
 3. Ciencias
 4. Tecnología
 5. Educación física
 6. Otras: ¿Cuál?
26. Cuando tengo dudas con el estudio, prefiero consultar:
1. Al profesor
 2. A mi padre/ madre/ tutor
 3. Hermano/ a
 4. Nadie.
27. ¿Qué imagen crees que tienen tus compañeros de ti?
28. ¿Cómo es tu relación con tus profesores?
29. ¿Qué te gustaría cambiar de la relación con tus profesores?
30. ¿Crees que el estar aquí con otros menores expulsados, puede ser bueno para ti?

E. CONSUMO Y USO DE SUSTANCIAS

Marca que sustancia y cuando las has consumido, puedes marcar todas las que hayas probado

Sustancias (Marca con una X)	FRECUENCIA				1° vez que la probaste
	Solo lo he probado	Puntualmente (fiestas, ferias)	Fin de semana	A diario	
Tabaco					
Alcohol					
Marihuana / Hachís					
Bebidas energéticas					
Otras:					

31. ¿Con qué asiduidad utilizas la cachimba?

1. Puntualmente
2. Fin de semana
3. A diario



Reflexiones acerca de la especificidad del Trabajo Social con familias, un asunto de permanente debate

Reflections About the Specificity of Social Work with Families, A Matter of Permanent Debate

Luz Miriam Agudelo Gil, Luisa Fernanda Zuluaga Guerra y Daniela Saldarriaga Rivera

Universidad Pontificia Bolivariana

Resumen: En el presente artículo, se mostrarán los resultados de un informe de investigación el cual permitió reconocer la especificidad profesional del Trabajo Social en la intervención con familias a través de información recolectada en la investigación “Especificidad profesional del Trabajo Social en la intervención interdisciplinaria con familias en dinámicas emergentes: Lectura desde los saberes y las prácticas de seis unidades académicas en Colombia”, en donde participó la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín y otras cinco unidades académicas de Colombia. Se realizó un rastreo teórico conceptual y recolección de información a través de entrevistas a egresados y grupo focal a docentes de Trabajo Social, donde se abordaron temas como la noción del Trabajo Social, la comprensión del Trabajo Social con familias y la especificidad profesional del Trabajo Social en la intervención con familias, para así aportar fundamentos teóricos y metodológicos en los procesos formativos y de intervención de los profesionales de esta disciplina.

Palabras clave: Trabajo Social, Trabajo Social Familiar, Intervención, Especificidad Profesional, Familia.

Abstract: In this article, the results of a research report will be shown, this research report made it possible to recognize the professional specificity of Social Work in the intervention with families through information collected in the research “Professional Specificity of Social Work in the interdisciplinary intervention with families in Emerging dynamics: Reading from the knowledge and practices of six academic units in Colombia”, in which the Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín and five other academic units from Colombia participated. A conceptual theoretical tracking and information gathering was carried out through interviews with graduates and a focus group with Social Work teachers, where topics such as the notion of Social Work, the understanding of Social Work with families and the professional specificity of Social Work in the intervention with families were addressed, in order to provide theoretical and methodological foundations in the training and intervention processes of professionals in this discipline.

Keywords: Social Work, Family Social Work, Intervention, Professional Specificity, Family.

Recibido: 28/01/2021 Revisado: 26/04/2021 Aceptado: 28/04/2021 Publicado: 05/07/2021

Referencia normalizada: Agudelo Gil, L.M., Zuluaga Guerra, L.F. y Saldarriaga Rivera, D. (2021). Reflexiones acerca de la especificidad del Trabajo Social con familias, un asunto de permanente debate. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 16, 103-140. doi: 10.15257/ehquidad.2021.0016

Correspondencia: Luz Miriam Agudelo Gil. Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: luz.agudelogi@upb.edu.co

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo es producto de una investigación que surge a partir de un proceso de formación en investigación en Familia, denominado ruta de investigación en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Pontificia Bolivariana. Específicamente se derivó de una investigación nacional denominada “Especificidad Profesional del Trabajo Social en la intervención interdisciplinar con familias en dinámicas emergentes: Lectura desde los saberes y las prácticas de seis unidades académicas en Colombia”, cuya investigadora principal en Medellín, fue Margarita Rosa Moreno Roldan, Docente de la Universidad Pontificia Bolivariana, las co-investigadoras fueron las Docentes Johanna Jazmín Zapata Posada, Luz Miriam Agudelo Gil y Silvia María Castañeda Rivillas, y un equipo de estudiantes en formación investigativa de la misma Universidad. Este grupo se articuló a cinco unidades académicas nacionales, la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, la Fundación Universitaria Juan de Castellanos Tunja, la Universidad Mariana de Pasto, la Universidad de la Salle y la Fundación Universitaria Unimonserrate.

Este ejercicio investigativo posibilitó el hallazgo de una categoría principal denominada Especificidad Profesional del Trabajo Social con familias, la cual se retoma para efectos de este informe como requisito de grado. El tema de la especificidad profesional del Trabajo Social desde la perspectiva de Torres y Zapata (2002), está conformado por elementos constitutivos que le otorgan identidad a este como lo son la profesión y la disciplina. Por un lado, la profesión se refiere al quehacer práctico, es decir, el objeto, la metodología y las áreas de intervención, definida como la comprensión de los fenómenos sociales que implican el desarrollo pleno de los individuos en sus grupos

familiares, institucionales y comunitarios. A su vez, la disciplina está referida a la producción de conocimientos teóricos y metodológicos propios del Trabajo Social.

Finalmente, la manera en la cual se realizó esta investigación fue a partir de la revisión documental, las entrevistas a los profesionales y el grupo focal con Docentes, que posibilitaron dar respuesta al objetivo planteado “Reconocer la especificidad profesional del trabajador social en la intervención con familias generando aportes para el quehacer de los profesionales de esta disciplina de las ciencias sociales”, siendo esta la ruta metodológica llevada a cabo. Es así como en este artículo entonces, se abordará la presentación, importancia y sustentación de este proceso, teniendo en cuenta las perspectivas de diversos autores para lograr una comprensión de los temas tratados, relacionados con la noción de Trabajo Social, sobre el Trabajo Social Familiar y la especificidad profesional en la intervención con Familias. Un segundo momento permitirá plantear los hallazgos de la investigación que le da origen al texto, sobre la categoría central de la especificidad, las reflexiones desde Trabajo Social haciendo aportes sobre el tema para dejar algunas provocaciones para futuros desarrollos disciplinares.

2. PRESENTACION Y DISCUSIONES INICIALES

En el Trabajo Social, se han encontrado algunos vacíos frente a la definición de la especificidad profesional en la intervención con familias. Por tanto, el interés de este informe de investigación surgió a raíz de la preocupación existente por parte de los directivos, docentes y estudiantes de dicha disciplina frente a este suceso, ya que al realizar una revisión documental en la ruta de formación en investigación de Familia de la Universidad Pontificia Bolivariana, se encontró que varios de los artículos, libros, capítulos de libros y demás, sustentan el tema y fueron escritos muchos años atrás siendo necesario ver su pertinencia actual respecto a las funciones y roles que deben desempeñar y cumplir los profesionales de esta disciplina en la intervención con familias, y dado que con el transcurso del tiempo éstas van cambiando sus dinámicas.

Los profesionales de las Ciencias Sociales y de manera particular a los Trabajadores Sociales están al tanto de las dinámicas sociales cambiantes ofreciendo una mirada reflexiva sobre las transformaciones en los contextos en que se desenvuelven y en sus relaciones, ya que éstos implican también transformaciones en las maneras de acompañar los procesos, como lo sustenta Quintero (2004), la tendencia continental de consolidar el Trabajo Social familiar como un saber en el que el Trabajo Social ha incursionado históricamente, y que merece construcciones propias para plantear que no sólo es usuario del conocimiento de otras disciplinas, sino que también aporta algo (p.22).

Los contenidos que se presentan a continuación se ofrecen como una oportunidad de ir generando en la contemporaneidad los debates sobre el asunto de la especificidad en un área de conocimiento científico como lo es la Familia, toda vez que debe ser una pregunta constante desde la academia, los profesionales y en si desde la disciplina misma del Trabajo Social.

3. NOCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL

Para empezar, fue necesario reconocer diversas perspectivas acerca del Trabajo Social lo cual, de acuerdo al Consejo Nacional de Trabajo Social, se concibe como: “una profesión-disciplina constitutiva de las ciencias sociales, que se desarrolla en el ámbito de las interacciones entre los sujetos, las instituciones, las organizaciones sociales y el Estado, de manera dialógica y crítica. Comporta referentes de intervención que se constituyen en el eje que estructura el ejercicio profesional, confiriéndole un sentido social y político para potenciar procesos de transformación social.” (CONETS, 2019, p.19).

Continuamente, la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) y la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS), definen el Trabajo Social como: aquel que promueve y va en busca de la resolución de problemas en las relaciones humanas, para así generar un fortalecimiento y liberación de las personas para poder incrementar el bienestar. Mediante la utilización de teorías sobre los comportamientos humanos y los sistemas

sociales, es ahí donde esta profesión interviene con las personas e interactúa con el contexto.

A su vez, se reconoció que: "El Trabajo Social es la actividad de ayuda técnica y organizada ejercida sobre las personas, los grupos y las comunidades, tratando de ayudarles a que se ayuden a sí mismos, con el fin de procurar su más plena realización y mejor funcionamiento social, y su mayor bienestar, mediante la activación de los recursos internos y externos, principalmente los ofrecidos por los servicios sociales, las instituciones y los sistemas de bienestar social" (Moix, 2011, p.265).

El trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. Respaldada por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar. (Consejo General del Trabajo Social, 2014).

Con lo mencionado anteriormente, el Trabajo Social tiene un campo de acción que por su estudio y fundamentación teórica se convierte en una disciplina, y la intervención contribuye y ayuda a la transformación de los procesos sociales, en donde son participes los sujetos, el desarrollo de sus potencialidades y autonomía a partir de la interacción social como lo refiere: "En los términos del Artículo 1 del Decreto 2833 de 1981, se entiende por Trabajo Social la profesión ubicada en el área de ciencias sociales que cumple actividades relacionadas con las políticas de bienestar y desarrollo social" (CONETS, 2019, p.20).

Por otro lado, para Guerrero (2018) citado en Lorente y Luxardo (2018), el Trabajo Social está comprometido con mejorar el bienestar de las personas, y las distintas posiciones acuerdan en generar conocimiento que sirva para orientar las prácticas y las políticas sociales destinadas a estas poblaciones (p.100).

Es importante tener un conocimiento teórico, y a su vez aplicarlo porque esto generará destrezas, habilidades y capacidades para los procesos de intervención profesional. A partir de lo mencionado, Toledo (2004) expone que, la histórica ausencia de la epistemología en el Trabajo Social se explica por la larga predominancia de una concepción pragmática-tecnológica que fue notoriamente negligente en lo referente a una reflexión rigurosa sobre los fundamentos de la práctica, acorde a esto: "El Trabajo Social tradicional reflejaba su vacío epistemológico en el poco interés por esforzarse en la conceptualización de los principios, de los objetivos que orientarían su quehacer profesional, de los elementos teóricos a utilizar y, por lo tanto, de la metodología a instrumentar para hacer frente a la problemática social donde tendría que operar" (p. 201).

A raíz del antecedente mencionado, se identificó que esta disciplina posteriormente emerge de un bagaje teórico y conceptual que permite desarrollarse en diferentes áreas, y estas cada vez más se pueden ir modificando y adaptando, por esto en la actualidad han surgido algunas áreas las cuales son: perspectiva de género, educación ambiental, gerencia del desarrollo y del servicio, familia, violencia en sus diversas manifestaciones, procesos de exclusión-inclusión, formas alternativas de enfrentar el conflicto socio-familiar, y más. Además, para analizar las necesidades que se están presentando en la sociedad tanto presentes como futuras, el trabajador social se encarga de realizar diversos tipos de procesos, los cuales pueden ser la intervención directa, actividades de estudio, sistematización, análisis, planificación, evaluación, coordinación y supervisión, y también puede desarrollar intervenciones indirectas que se basan en formulación de proyectos, programas, investigación social, formulación de políticas sociales y su ejecución.

En la contemporaneidad, su objeto de estudio es la intervención con sujetos específicos, en donde puede ser a nivel individual o colectivo (individuos, grupos, familias o comunidad) y su trabajo se basa en quien tiene un problema o una carencia social en cierto momento determinado. El Trabajo Social parte de una acción racional, intencionada y fundamentada en el conocimiento científico que va en busca del cambio social y por esto, en los procesos se comienza con una contextualización del sujeto, problema y lugar específico donde está pasando la situación y luego se da paso a realizar la intervención, es decir, se busca guiar el actuar de forma teórico-práctica.

De igual manera, para comprender un poco más lo que se aborda Toledo (2004), señala que se debe tener clara conciencia de que la sistematización de conocimientos no es la panacea porque, si bien es condición necesaria, no es condición suficiente para constituir las bases de una disciplina, dado que los conocimientos también deben ser validados y la determinación de validez excede a la mera sistematización; en cuanto exige rigurosos criterios lógicos y epistemológicos de demarcación (con evidentes consecuencias metodológicas) y cuyo énfasis no es sólo la organización coherente, sino, la producción de nuevo conocimiento.

El Trabajo Social es una profesión que se caracteriza por su complejidad y diversidad porque no sólo se ocupa del individuo sino también, de la sociedad, de los grupos, de las familias y de la comunidad, no solamente basándose en lo social, sino que tiene en cuenta el ámbito económico y a su vez, esta disciplina ha adquirido fuerza e importancia por las dinámicas que han surgido en el mundo actual, y por esto se requiere esfuerzo por parte de los profesionales en los procesos de intervención. Los principales documentos para entender la acción del trabajador social y sus prácticas son: declaración universal de los derechos humanos, pacto internacional sobre derechos humanos, pacto internacional sobre derechos económicos, sociales y culturales, convención para la eliminación de todas las formas de discriminación racial, convención sobre pueblos indígenas y tribales (convención OIT 169), convención sobre los derechos del niño y convención

para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres (FITS, AIETS, 2011, p,164).

Por consiguiente, Ander Egg (s.f) citado en Solar (1991) propone que, el Trabajo Social: "Se apoya en conocimientos teóricos que proporcionan las diferentes Ciencias Sociales, y se vale igualmente de técnicas de investigación, programación, intervención y evaluación comunes a otras disciplinas", además que la originalidad de la profesión: "Radica en la capacidad y creatividad para lograr la integración de todos esos elementos desde la propia perspectiva operativa" (p. 52).

Por esto, el Trabajo Social tiene como reto el desarrollo humano, pero a través de la convivencia pacífica y una participación ciudadana, teniendo en cuenta que se quiere es generar un empoderamiento no sólo del profesional sino, de los sujetos a intervenir ya que son coparticipes en la construcción de sus propias realidades y la resolución de problemas.

En este sentido, al analizar el escenario laboral surge el reto en cuanto al desarrollo de la intervención y la investigación que son dos actividades distintas pero que se pueden realizar a la par si se asume con sensibilidad y rigurosidad, ya que ambas pertenecen al Trabajo Social y se complementan, y a partir de la intervención transformar una realidad social llevando la teoría a la práctica y desde la investigación una opción de construcción conceptual que permite generar reflexión al profesional y constituye su quehacer.

Finalmente, como bien señalan Hernández y Cívicos (2008), la complejidad del ser humano no puede ser explicada únicamente desde un modelo teórico, por muy potente y omnicomprensivo que sea. La interpretación de la naturaleza humana no se agota, ni siquiera con una armoniosa combinación de los diferentes modelos. A raíz de lo anterior, existe la importancia de tener en cuenta comprender los diversos elementos que se han ido mencionando, dado que estos son los que orientan el quehacer de los trabajadores sociales en los procesos que implementan, ya que están forjados por bases que se han ido construyendo acorde al transcurso del tiempo, para así dar respuesta

a las necesidades de los sujetos de la mejor manera posible en pro de lograr mejoramiento en la calidad de vida.

4. COMPRESIÓN DEL TRABAJO SOCIAL FAMILIAR

El Trabajo Social a lo largo de la historia, ha considerado a la familia como una de las principales áreas de intervención. La familia se configura de formas diferentes y a su vez, se ve sometida a grandes presiones y demandas que cada vez van aumentando más, además de las funciones que esta cumple, el papel económico es fundamental, y también debe ser un espacio de amor, de afecto y es el único espacio de pertenencia real del ser humano en donde se vive en intimidad.

Por otra parte, Donoso y Saldías (1998) señalan que, se comprende que el Trabajo Social Familiar es una forma especializada de Trabajo Social que entiende como unidad de trabajo a la familia y sus relaciones familiares y considera el contexto en el cual ella está inserta. A través de éste se pretende atender los problemas psicosociales que afectan al grupo familiar, generando un proceso de relación de ayuda, que busca potenciar y activar tanto los recursos de las propias personas, como los de la familia y los de las redes sociales (p. 6).

El Trabajo Social familiar puede ser también definido como, una intervención profesional cuyo objeto principal se basa en las interacciones conflictivas entre las familias y su medio social, en donde enfrentan grandes retos ligados a la práctica cotidiana, es por esto que se presenta la posibilidad de interpretación desde las acciones sociales de cada familia. A continuación, se abordarán elementos que permiten definir el objeto de intervención.

En primer lugar, cabe hablar del objeto de estudio que son las familias, ya que se posibilita abarcar todos los tipos como lo son la nuclear, la extensa, la singularizada, la extendida, la homoparental, la monoparental, la simultánea, la del hogar multipersonal, la fraterna, la transnacional, la translocal y la ampliada, por nombrar las posibles dentro del marco de la llamada diversidad familiar. Estas no implican tanto la forma, la constitución, ni la etapa de la

vida en que se encuentre la familia lo que determina la intervención del profesional, sino la naturaleza del problema o necesidad que presentan.

Según Aylwin y Solar (2002), El Trabajo Social Familiar puede ser definido en términos generales como “la intervención profesional cuyo objeto son las interacciones conflictivas entre las familias y su medio social” (p.74). Se puede agregar que, las intervenciones están influidas por diversos modelos teóricos de análisis y reflexión que parten de los profesionales que realizan estos procesos de acompañamiento a las familias, puesto que como bien señalan Hernández y Cívicos (2008), “los retos a los que se enfrenta la disciplina exigen de los trabajadores sociales imaginación, creatividad, valor, sentimiento y conocimiento” (p. 283), por lo tanto, deben estar a la altura para enfrentar los cambios sociales que continuamente se presentan.

A partir de lo presentado anteriormente, también plantean que se debe abarcar 3 elementos para la definición del objeto:

1. *Las familias:* este término abarca las diferentes modalidades que hay en el momento y las que pueden ir surgiendo a lo largo del tiempo, enfocándose no solo en la forma de constituirse o el tipo de familia que son, lo que determina la intervención profesional si no que de alguna forma permite ver la naturaleza de la necesidad que está presentando la familia.
2. *El medio social:* la familia siempre va a estar inmersa en un contexto, allí se encuentra su vivienda, parientes, amigos, vecinos, redes de apoyo y a su vez, van a estar las instituciones a las cuales se vinculan, por lo tanto, siempre se debe entender la familia a partir del contexto en el que se encuentre.
3. *Relación ecológica:* la familia debería encontrar en su medio ambiente todo lo necesario para que pueda funcionar adecuadamente y de igual forma el medio debe estar enriquecido con lo que aporta la familia a este, pero esto no ocurre siempre en la realidad y por eso se producen interacciones conflictivas entre ambas. Por lo cual Aylwin y Solar (2002) plantean que, “son estas relaciones conflictivas entre familia y ambiente las que se

constituyen en el foco del Trabajo Social y le exigen ampliar su intervención profesional hacia el interior de la familia y hacia el medio mediato o inmediato simultáneamente.” (p.74).

Por otra parte, el otro objeto se basa en el medio social, en donde toda la familia está inmersa en un contexto y en un ambiente determinado. En este se encuentra la vivienda, parientes, amigos, vecinos, redes sociales, redes de apoyo y es en donde la familia tiene su relación habitual. En este lugar también se encuentra el barrio o población en que la familia vive y las instituciones con las cuales se vincula como las fuentes de trabajo, las escuelas, servicios de salud, seguridad social, vivienda, municipalidad, establecimientos comerciales etc., y es por esto que la familia siempre va a estar permeado por estas instituciones ya que crea un vínculo en este lugar y por esto es necesario para que pueda funcionar adecuadamente que en este lugar encuentre todos los recursos que necesita, porque la familia debe aportarle al medio y el medio a la familia y así ser algo recíproco, pero con frecuencia en la realidad esto no sucede si no por el contrario se crean relaciones conflictivas entre ambos y se van a generar carencias en la familia. Pero las características de la vivienda y su medio influyen ya que dentro de esta se pueden encontrar cosas como, carencia de trabajo, pobreza, consumo y venta de drogas, delincuencia, contaminación etc., lo que va a generar dificultades dentro de esta.

Fundamentalmente, Donoso y Saldías (1998) mencionan que, existen tres tipos de familias que acuden al trabajador social, las cuales son:

1. Familia que demanda ayuda.
2. Familia a la que se expone ayuda.
3. Familia a la que exige un cambio.

Con lo mencionado anteriormente, se entiende que el Trabajo Social familiar debe ir ligado al contexto en el que la familia se encuentre ya que esta va a estar permeada por sus vivencias, características y población. La lectura del

medio natural del entorno que circunda a la familia permite lo que hoy se denomina como una mirada integral y holística de los sistemas humanos.

El Trabajo Social familiar, supone no sólo trabajar con la familia, miembro o medio ambiente sino también con los sistemas sociales con los que se la familia se relaciona. El trabajador social puede desplegar una variedad de roles en diversas formas de acción pasando desde lo individual hasta lo comunitario, pero en cualquier campo en el que se encuentre debe ser mediador, orientador, organizador y gestor, y debe tener en cuenta el rol que desempeñará porque en ocasiones también será investigador en la familia y tendrá que manejar de la mejor manera la información que se obtenga y que depositan en ellos, ya que esto permite ver las realidades personales y familiares de forma más amplia y pueden tener la posibilidad de profundizar en las cosas que se requieran.

A su vez, este campo se constituye como el método en donde el Trabajo Social tiene más campo de acción con los sistemas familiares y en el cual se debe tener un manejo teórico y conceptual muy riguroso que este nutrido de las diversas ciencias que determinaron el cambio de la concepción individual o sistémica, además, implica una cultura general que permita saber de temas universales como filosofía, historia, antropología, epistemología, y esto permitirá un bagaje teórico para la intervención.

Por lo consiguiente, Quintero (2001) expone que, algunos de los supuestos básicos en el abordaje con el Trabajo Social familiar son:

- El énfasis que se debe tener en la intervención no solo debe basarse en su estructura, sino que debe tener en cuenta su función.
- Existe una influencia recíproca entre los miembros y la familia, entonces hay una interrelación de los procesos individuales, familiares y sociales.
- La familia es un sistema que está en constante transición y cambio, donde no tiende a la desintegración, ni a la desaparición.

- El cambio deseable proviene de la familia, el profesional solo se convierte en un facilitador y un mediador de los recursos internos con los que cuenta cada sistema para que así evolucione y se adapte a los nuevos procesos.
- Cada estructura familiar es única e irrepetible en donde se debe dejar claro que quienes mejores se conocen son ellos mismos.

A partir de lo mencionado anteriormente, se posibilitó identificar que, para hablar del Trabajo Social en la intervención con familias, es necesario comprender el funcionamiento de cada una, puesto que todas son únicas e irrepetibles y a su vez, el trabajador social debe adaptarse a las necesidades que se identifiquen en esta, teniendo en cuenta el contexto, la situación problema y el cambio que se quiere lograr, para así, como bien proponen Fernández y Ponce de León (2008), las intervenciones serán la fase de ejecución del proyecto en la que los profesionales ofrecerán a las familias las posibilidades de adquirir nuevas competencias y habilidades, también la garantía de contar con los recursos necesarios para la protección de sus derechos sociales con el fin de mejorar su bienestar social.

5. ESPECIFICIDAD PROFESIONAL DEL TRABAJO SOCIAL EN LA INTERVENCIÓN CON FAMILIA

La especificidad profesional del Trabajo Social es una construcción histórico-social que requiere de una formación profesional que conozca la realidad social, los procesos humanos y desarrolle competencias teórico-metodológicas e instrumentales que fortalezcan las prácticas hacia la búsqueda de la transformación social, a su vez toma en cuenta elementos constitutivos como los sujetos, los objetos de intervención, establecer un marco de referencia, definir los objetivos, la función social y los procedimientos metodológicos, siendo necesario tener presentes las dimensiones de la especificidad profesional, que están contempladas en el saber hacer especializado, el ejercicio profesional, el currículum, el mercado de trabajo, la identidad profesional y el status profesional. A raíz de lo mencionado anteriormente, surge la necesidad de identificar y analizar el

tema a partir de las diversas perspectivas de los autores que se mostrarán a continuación.

Para iniciar, García (1991) define la especificidad profesional como “la conceptualización explícita o implícita que cada estrategia tiene acerca de Trabajo Social, del objeto en el cual se propone intervenir y de los objetivos que se plantean lograr en su aplicación. Esta conceptualización se fundamenta en la referencia teórica que subyace a cada propuesta de intervención. Aunque también es frecuente encontrar propuesta donde existe una fuerte disociación entre las referencias conceptuales en las que dice fundamentarse y la forma en que conceptualiza los elementos constitutivos de la especificidad profesional” (p.50).

A su vez, García (1991) también plantea que, la especificidad profesional se puede expresar en diferentes dimensiones, en donde se convierten en una red particular de relaciones y se van desarrollando simultáneamente con autonomía, cada una de ellas permite nutrir y dar bases a la especificidad profesional por eso a continuación se enumerarán las diversas dimensiones:

1. *El saber especializado*: es una construcción intelectual que reelabora y sintetiza la experiencia profesional y su referencia, en un cuerpo teórico y metodológico que se fundamenta en concepciones doctrinarias, políticas y científicas.
2. *El ejercicio profesional*: es el conjunto de prácticas y representaciones desarrolladas en diferentes áreas de intervención, donde la profesión se inscribe como práctica partícipe de la dinámica social.
3. *El currículo*: es el conjunto de interacciones (políticas, pedagógicas y culturales) a través de las cuales se desarrolla, en la academia, el proceso de formación de los profesionales del campo. En este conjunto, los planes y programas de estudio constituyen la dimensión del currículum, que se caracteriza por ser una construcción intelectual sustentada en concepciones psico-pedagógicas, didácticas, así como también políticas e ideológicas;

que traducen el saber especializado en una organización, que permite su transmisión y apropiación, como proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. *El mercado de trabajo:* espacio heterogéneo y complejo donde la especificidad aparece como oferta y demanda de determinadas capacidades, habilidades y conocimientos. En el mercado de trabajo se objetivan el status y el valor de cada profesión -otorgados a su vez, en el "mercado simbólico"- en una relación de competitividad. El mercado simbólico es el conjunto de mecanismos sociales, políticos, ideológicos y culturales que legitiman o deslegitiman a las prácticas profesionales.
5. *La identidad profesional:* conjunto de rasgos distintivos que caracterizan a quienes ejercen una profesión determinada. La identidad se constituye en un proceso simultáneo al proceso de constitución de la especificidad profesional. La identidad estructura una imagen social a través de la cual la sociedad "mira" y reconoce a los profesionales.
6. *El status profesional:* es el reconocimiento social, fundamentalmente externo al campo y colabora a delinear los aspectos de la identidad profesional, atribuidos por la sociedad e incorporados por el gremio en su interacción social. La fuente de atribución del status es la demanda social. El status' remite como evidencia a la identidad y como trasfondo a la especificidad profesional (pp. 20-22).

Dado lo anterior, es posible reconocer que la especificidad profesional está conformada por diversos elementos que, a partir del quehacer de los profesionales se identifican varios aspectos que influyen y caracterizan a la identidad de una profesión, dado que esta se adquiere al dar cuenta de varias dimensiones en común, al momento de realizar las intervenciones.

Para continuar, Escartín (1992) plantea que, el Trabajo Social familiar implica la actuación en un sistema natural, la familia en su totalidad, con el objetivo de modificar la problemática de todos o algunos de sus miembros, pero trabajando con todo el grupo familiar, sus necesidades y recursos internos, aunque sin aislarla del entorno social del que forma parte y del que se tendrá que utilizar algunos de sus recursos para ayudar a la familia (o sistema multi-cliente) (p.55).

A raíz del planteamiento anterior, se comprende que los profesionales consideran importante tener claridad sobre los contextos en los que están inmersas las familias y los miembros que conforman a estas, dado que para realizar las intervenciones se debe tener en cuenta las diversas realidades de cada uno de ellos, ya que esto permitirá una comprensión de las diferentes dinámicas y finalmente, se podrá activar recursos partiendo de las redes de apoyo que se logren identificar.

Para tener una comprensión más amplia del tema que se está abordando, es importante traer a colación diferentes miradas, por esto desde la perspectiva de Caballero (1994), se puede identificar que el rol profesional en el trabajo con familias implica, ver a la familia como sistema dentro de un contexto más amplio que la define y a su vez ayuda a definir: noción que siempre se ha manejado dentro del Trabajo social y, por tanto no es una idea nueva: lo que si sería nuevo es asumir realmente el compromiso de entender de una vez por todas que dichos sistemas y subsistemas son actores de propios procesos y que, por tal razón son responsables de la cotidianidad, del cambio y la evolución, de sus formas de relación, de su manera de proyectarse. Por consiguiente, como microsistema, deben asumir una posición así parezca actores, en principios individuales, pero dentro de procesos sociales más amplios; responder a la idea de actos colectivos; no como una sumatoria de actos individuales si no como algo más que la suma de las partes; esto es como un todo más complejo y amplio (p. 18).

Para dar continuidad, Donoso y Saldías (1998), exponen que, las familias tienen múltiples configuraciones y como familia está sometida a grandes presiones y demandas, mayores que en casi toda su historia. Además de sus funciones de reproducción y de socialización, aún tiene que seguir jugando un papel económico fundamental. A parte de ser un espacio de amor, de afecto, hoy día es el único espacio de pertenencia real del ser humano y donde se vive la intimidad. Estas múltiples exigencias a la familia se traducen en situaciones de conflicto o riesgo familiar, y es aquí donde se visualiza la intervención del Trabajo Social.

Por otro lado, desde Fernández y Ponce de León (2011) se posibilita comprender que, "la práctica del trabajador social con familias se puede definir como una actividad científica y racional, guiada por una serie de fases concretas, cuyo objetivo será analizar las necesidades y problemas por los que atraviesa la familia, para modificarlos, cambiarlos y mejorar su calidad de vida. La aplicación de la metodología como secuencia racional de las acciones profesionales ha permitido sustituir la utilización del conocimiento espontáneo por el científico. Se han abandonado los matices asistenciales y caritativos de la intervención, consolidándose el Trabajo Social con familias como una disciplina científica regida por la aplicación de un método y con unas características específicas" (p.188).

Se considera que el profesional de Trabajo Social tiene capacidades de aportar a la resolución de conflictos y problemáticas por las cuales atraviesan los seres humanos y que limita el desarrollo social, por esto la profesión permite generar reflexión sobre las conceptualizaciones o teorías y así poder aplicarla en los diferentes contextos. Por esto, es posible constatar que siempre se ha identificado el Trabajo Social con la intervención con las familias.

Dado que, la especificidad de Trabajo Social en la intervención se refiere a todas las acciones que están dirigidas a la producción de conocimientos, a la gestión de proyectos de desarrollo humano y social, y a su vez a los recursos que se gestionan para los proyectos que beneficia tanto a los individuos, grupos, comunidades y especialmente a las familias y continuamente se hace un seguimiento a la población, para poder identificar cual fue el impacto que se logró en las interacciones humanas y en los procesos sociales realizados.

De igual manera, Aquin (1998) citada en Cifuentes (s.f), señala que el desarrollo de la especificidad profesional tiene efectos prácticos concretos evidenciados en:

- Un posicionamiento más simétrico de nuestros profesionales respecto a los representantes de otras profesiones.
- Un mayor status de nuestra profesión, en la medida en que se logre una actuación cada vez más precisa, eficaz y fundamentada frente a los problemas que constituyen su objeto.
- Una mayor incidencia de la intervención profesional en la dinámica social en su conjunto, y en la conflictiva social que abordamos.
- Como consecuencia de ello, mejores condiciones para negociar espacios, salarios, decisiones, cuestiones éstas ineludibles si nos reconocemos como profesionales mayoritariamente asalariados, por tanto, subordinados (p. 3).

Se considera relevante mencionar que, en la intervención que se realiza desde el Trabajo Social en los procesos familiares, es posible identificar supuestos teóricos que le orientan los cuales son la dialéctica del individuo – sociedad, la teoría general de sistemas, la generalidad y la especificidad profesional necesaria en Trabajo Social, la ética como pilar fundamental y el profesional mismo como la herramienta más valiosa para sustentar un cambio familiar.

Acorde a lo planteado por García (s.f), Citado en Cifuentes, (s.f), las metodologías tienen una estrecha relación con la especificidad del Trabajo Social “El proceso de construcción de la especificidad profesional opera también a través de la delimitación y conjunto de prácticas y representaciones que den cuenta del problema social y del tipo de interacción existente entre los sujetos sociales y el problema social, de tal modo que la especificidad se construye en el mismo proceso de estructuración que otorga un significado particular a todos los elementos constitutivos de la especificidad profesional. Estos elementos son:

- Los sujetos sociales.
- El objeto de intervención.
- El marco de referencia: los objetivos específicos, la función social y los procedimientos metodológicos (p. 14).

Se puede concluir que, el Trabajo Social funciona con el conocimiento de la interrelación dinámica de los elementos personales, biológicos y psicológicos con las fuerzas socioeconómicas del medio ambiente en el que viven los seres humanos. Es debido a ello que se le ha relacionado en la actualidad con el modelo bio-psico-social que tiene en cuenta los aspectos biológicos, psicológicos y sociales en el proceso de desarrollo de los seres humanos. Es oportuno precisar que, el Trabajo Social parte de una concepción del ser humano como persona capaz de desarrollar sus propias capacidades, es decir, una persona autónoma, con concepto de sociedad consciente y capaz de responsabilizarse de las desigualdades que genera la propia naturaleza en pro de un mejoramiento y transformación en la calidad de vida. Es en este sentido que el profesional de Trabajo Social en la intervención con las familias también se relaciona con la búsqueda de las fortalezas de las propias familias al partir siempre de las capacidades de las personas formando una relación a las propias capacidades de las familias para resolver sus problemas.

6. DESDE LOS HALLAZGOS: ALGUNOS ASUNTOS SOBRE LA ESPECIFICIDAD

Desde la investigación “Especificidad Profesional del Trabajo Social en la intervención interdisciplinar con familias en dinámicas emergentes: Lectura desde los saberes y las prácticas de seis unidades académicas en Colombia”, donde se realizaron entrevistas a diez egresados, un grupo focal con seis docentes de Trabajo Social y rastreos documentales, se posibilitó reconocer a través de los diversos discursos recolectados en una de las categorías, la especificidad profesional del Trabajo Social en la intervención con familias y a su vez, se logró realizar una triangulación de información, para así desde este informe de investigación proponer aportes a la profesión y dar respuesta al objetivo general: “Reconocer la especificidad profesional del trabajador social en la intervención con familias generando aportes para el quehacer de los profesionales de esta disciplina de las ciencias sociales”.

Para dar un orden a los relatos, historias, intervenciones, experiencias y aportes de los participantes, también con el fin de guardar confidencialidad en la investigación se creó una codificación la cual se tuvo en cuenta, para la triangulación de los hallazgos en este informe y se implementó de la siguiente manera: para identificar a los egresados que fueron entrevistados se utilizó EG1, EG2, EG3..., que significó Consecutivo Egresado Participante, después Institucionalidad (Ins), Ruralidad (Rur), Translocalidad (Transl) refirió, a las Dinámicas Familiares Emergentes que estos acompañaron y los números 1,2,...5 correspondieron al Año de Experiencia Profesional, por ejemplo: EG2Ins3. A su vez, para reconocer a los docentes que formaron parte del grupo focal se asignó las siglas TS - Trabajo Social, A - Abogado, C - Comunicador que referían a la Profesión de Base, P1, P2, P3 significaba Consecutivo Profesor Participante y como representación del Curso que Dictó y del cual tenía experiencia se designó TSF - Trabajo Social con Familias, TF - Teoría de Familia y PLF - Política y Legislación Familiar, por ejemplo: TSP2TSF.

Se consideró oportuno para la presentación de los hallazgos dividirlos en dos partes, en la primera nombrada como **Hablando de la Profesión en la contemporaneidad** donde se dio respuesta al objetivo específico: “Identificar la formación que reciben los trabajadores sociales para la intervención con familias desde los saberes académicos y la experiencia profesional”, y en la segunda parte denominada como **Construyendo los Aportes desde los Participantes de la Investigación** se dio cuenta del objetivo específico: “Precisar los aportes desde los hallazgos de la investigación para la especificidad profesional del Trabajo Social en la intervención con familias”, partiendo de una construcción de dichos aportes desde las voces de los participantes profesionales de Trabajo Social en la investigación principal y a su vez, desde la sustentación teórica como también de las interpretaciones realizadas por parte de las autoras de este texto.

7. HABLANDO DE LA PROFESIÓN EN LA CONTEMPORANEIDAD

Los hallazgos presentados provienen del grupo focal realizado con seis docentes, quienes tienen por profesión de base el Trabajo Social, el Derecho y la Comunicación social, y tenían como característica común, haber ofrecido, en los últimos dos años, los cursos de Trabajo Social con Familias, Política y Legislación Familiar o Teoría de Familia en la Universidad Pontificia Bolivariana. Con los participantes en el grupo focal se abordó las categorías de análisis centrales de la investigación relacionadas con dinámicas emergentes, especificidad e interdisciplinariedad. Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, este informe de investigación se centró en tomar los aportes frente a la categoría de especificidad, para así dar respuesta al objetivo específico: “Identificar la formación que reciben los trabajadores sociales para la intervención con familias desde los saberes académicos y la experiencia profesional”.

Principalmente, un aspecto relevante respecto a la especificidad de Trabajo Social son los fundamentos teóricos, paradigmas y teorías que se abordan desde la formación en Trabajo Social y que sustentan la intervención familiar. Los relatos de los docentes, permitieron ubicar en común, la teoría general de sistemas y enfoque ecosistémico. En relación con lo anterior, se resaltó

que la familia, es un sistema en constante transformación, cambia y se adapta a las variaciones del macrosistema (sociedad) lo que posibilita analizar su entorno, capacidades y posibles soluciones a sus dificultades:

Un paradigma muy importante de la formación es la teoría general de sistemas, ha sido fundamental y nos ha permitido entender esos cambios y esas dinámicas emergentes y pensamos que el macro sistema o sea la sociedad incide sobre la familia, hay cambios en la sociedad que perturba la familia, que afecta la familia y que a su vez los cambios de la familia de manera interaccional influyen sobre la sociedad. (TSP2TSF).

Fue relevante tomar en cuenta tanto la perspectiva de los participantes como también las perspectivas teóricas, por esto, según Tamayo (1991) se puede entender que “la Teoría General de Sistemas, más que teoría se trata de una concepción estructurada o metodología que tiene como propósito estudiar el sistema como un todo, de forma íntegra, tomando como base sus componentes y analizando las relaciones e interrelaciones existentes entre éstas y mediante la aplicación de estrategias científicas, conducir al entendimiento globalizante y generalizado del sistema.” (p. 86).

Por otro lado, los docentes nombraron el enfoque de resiliencia como una parte fundamental para el abordaje de las familias, ya que este supone ver las problemáticas que se presentan como una oportunidad de cambio potenciando así, las habilidades en los integrantes de la familia:

Desde la resiliencia entonces estamos trabajando redes de apoyo, las formas de comunicación, los valores, los recursos que tiene la familia para sobreponerse a las dificultades porque si bien las familias llegan generalmente a consulta o están en las instituciones por situaciones complejas o situaciones que resolver, el trabajador social desde las co-construcciones en el enfoque sistémico y desde este abordaje que permite analizar todo su entorno, sus capacidades y posibilidades al interior lleva a las familias a construir soluciones. (TSP4TSF).

Partiendo de lo anterior, los autores De Andrade, M. y Da Cruz. S. (2011) definieron la resiliencia como: “una capacidad de las personas, individualmente o en grupo, para resistir a situaciones adversas sin perder su equilibrio inicial, esto es, mantener la capacidad de acomodarse y reequilibrarse constantemente” (p.45). A su vez, Bianchini, Dell`aglio y Yunes (2006), propusieron que: “los procesos de enfrentamiento de adversidades, superación de dificultades y su ulterior transformación” (p.45).

Los docentes participantes en el grupo focal, nombraron las perspectivas construccionista y constructivista como elemento importante para la formación y práctica profesional en el campo familiar, ya que, en primer lugar, el construccionismo permite reconocer las relaciones a partir del lenguaje, y, en segundo lugar, el constructivismo identifica que cada persona piensa y siente de manera diferente lo que propicia una construcción desde la experiencia como representación del mundo:

La realidad no es una sola, sino que la realidad se construye, entonces lo conecto mucho con un tema que deberíamos ver bastante que es el peligro a una sola historia, poner a converger todos los relatos de las familias, los miembros que la conforman y también el relato del mismo que acompaña que en este caso es el trabajador social. (TSP1TSF).

Fue posible dar validez a la perspectiva de los egresados debido a que los autores Agudelo y Estrada (2012) proponen que “El constructivismo es la corriente de pensamiento según la cual el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano; esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea, con lo que ya construyó en su relación con el medio que la rodea.” (p.358). Además, el construccionismo tuvo en cuenta los aportes del constructivismo e introduce nuevas ideas al reconocer que la función primaria del lenguaje es la construcción de mundos humanos contextualizados, no simplemente la transmisión de mensajes de un lugar a otro.

A raíz de lo anteriormente planteado, se logró identificar que las teorías y perspectivas son una fundamentación que forja bases para el quehacer en el ejercicio profesional y por ello, es tan relevante que estas sean enseñadas en la universidad, pese a que son tan diversas puesto que cada una enmarca diversos conceptos y pensamientos sus aportes son significativos en los procesos de intervención o acompañamiento.

Los docentes tuvieron en común e hicieron énfasis en las estrategias y herramientas enseñadas en los cursos centrales de la formación en Trabajo Social, de las cuales rescataron en primer lugar el Genograma. Según ellos, esta técnica “le permite al trabajador social comprender esas estructuras familiares, esos procesos de interacción en la familia que generan dificultades o como hay problemas que vienen de generación en generación, que son patrones que se repiten.” (TSP2TSF).

De acuerdo con las narrativas, se posibilitó comprender que el Genograma es una herramienta que se recibe en la formación de manera positiva, ya que esta se aplica en la intervención profesional con familias y permite conocer y comprender cómo está compuesta la familia y cómo son sus relaciones.

En segundo lugar, los docentes enunciaron el Aprendizaje Basado en Problemas como una técnica de enseñanza que se implementa en la Universidad Pontificia Bolivariana, ya que permite que los estudiantes tengan un acercamiento teórico-práctico en donde se articulen los conocimientos propiciados en otras asignaturas. Esta es una experiencia que enriquece los saberes y que, posibilita elementos y herramientas metodológicas esenciales en la intervención del ejercicio profesional:

La técnica del Aprendizaje Basado en Problemas, para nosotros es fundamental, ya que, posibilita al estudiante irse a un contexto real, buscar estrategias acordes a los elementos teóricos que tenga para dar una posible solución a una situación, es una estrategia que digamos implementamos siempre al momento de pensar en la intervención con familia. (TSP3TSF).

Por otra parte, los egresados que fueron entrevistados expresaron que, las estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas utilizadas por los docentes de Trabajo Social para propiciar el aprendizaje sobre familia, se mencionan las metodologías de proyectos de semestre, conocidas como Pasantías y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). A su vez, apareció la integración de explicaciones magistrales por parte del docente con la posibilidad de hacer ejercicios prácticos dentro y fuera del aula de clase:

Trabajos en equipo, estudios de casos, como les digo las pasantías, o visitas de otras personas a las clases, entrevistas, la experiencia del docente, la interacción con el otro, el trabajo en equipo, como conocer la percepción de los compañeros, diapositivas (...) así como actividades vivenciales como tal. (EG2Ins3).

A raíz de lo anterior, se encontraron puntos en común donde se destacó la importancia de la Pasantía como estrategia didáctica propia del enfoque pedagógico de proyectos de semestre, se mencionó que dicha estrategia permite que los estudiantes contrasten la teoría expuesta en las clases con la realidad. Además, la percibieron como una oportunidad para el ejercicio profesional y para acercarse a otras realidades sociales:

En cada semestre Individuo, Familia, Grupos, aplicábamos todo lo que veíamos entonces lo recuerdo mucho y eso es muy valioso porque no es solamente estar todo el día en un salón, escuchando la teoría que es muy importante, sino que es llevando esa teoría a la práctica, enfrentarse con realidades cada semestre, hacer una visita domiciliaria, una entrevista, un trabajo, un taller con grupos, son experiencias muy chéveres de conocer. (EG2Ins3).

Por otra parte, algunas narrativas de los egresados mencionaron que, en la formación profesional es importante el fomento de la investigación, la escritura, el análisis de libros, revistas y artículos, y la enseñanza de softwares de investigación como N-Vivo y Atlas Ti. Además, dentro de las actividades extracurriculares, se cuenta con semilleros de investigación, que

buscan el desarrollo de habilidades investigativas y de redacción, por lo que mediante el intercambio de experiencias y el rastreo bibliográfico se promueve una cultura de aprendizaje continuo:

Pienso que los semilleros de investigación son una oportunidad para que el estudiante se forme en ese tema y genere procesos de escritura de lo que vive y de su quehacer en general, y al investigar uno le coge amor a eso, a seguir investigando, escribiendo, a generar artículos o incluso escribir un libro. (EG1Ins1).

Una relación que se encontró en los relatos de los docentes, estaba ligada a la creatividad que deben tener no sólo los profesionales, sino también los estudiantes en Trabajo Social, en las intervenciones para abordar situaciones a las que no se está acostumbrado “Creo que es muy importante cuando uno ya depende de una institución, y le piden, le mandan y sugieren; es un constante desarrollo de habilidades para crear, para proponer.” (TSP4TSF).

En cuanto a la formación de Trabajo Social para la intervención con familias, en los discursos de los egresados se identificó que, para ellos, esta les permitió entender a las familias en todas sus dimensiones, reconocer su dinamismo y su constante cambio, saber que el contexto impacta de diversas formas, y afianzar la concepción de familia desde las potencialidades y con estas comprensiones, perfilar los aportes que pueden hacer en su intervención.

“El trabajo social es a la vez interdisciplinario y transdisciplinario, y se basa en una amplia variedad de teorías científicas e investigaciones. “Ciencia” se entiende en este contexto, en su sentido más básico como “conocimiento”. (...) Se basa en un desarrollo constante de sus fundamentos teóricos y de la investigación, así como las teorías de otras ciencias humanas, incluyendo sin límite el desarrollo comunitario, la pedagogía social, la administración, la antropología, la ecología, la economía, la educación, la gestión, la enfermería, la psiquiatría, la psicología, la salud pública y la sociología.” (Blanco, 2017, citado en Pastor y Vélez, 2018, p. 882).

De igual manera, los egresados coincidieron en que su experiencia formativa en la universidad, los acercó a bases teóricas fundamentales para la comprensión e intervención con familias como lo es el enfoque sistémico, según el cual todo se conecta. Es así como, una problemática familiar puede ser vista a la vez como causa y como consecuencia de otros asuntos, de ahí que varios consideraron que este enfoque fortalece el abordaje de las situaciones que se presentan en las familias. Es así como, se destacó que el enfoque sistémico aporta elementos para reconocer tipologías familiares, analizar las dinámicas, encontrar redes de apoyo y lograr una mirada integradora de la realidad familiar y de todo lo que influye en esta:

El enfoque sistémico para mí, es fundamental para hacer una interpretación de esa dinámica familiar, cómo son esas relaciones al interior de la familia, cómo esos integrantes se relacionan con su contexto afuera, qué redes de apoyo tienen a nivel institucional, a nivel familiar; qué conocimiento tienen, por ejemplo, a dónde acudir cuando tienen una necesidad específica. (EG1Ins1).

Finalmente, a través de todo lo mencionado anteriormente se identificó que los docentes y los egresados consideraron relevante destacar que en la facultad de Trabajo Social de la Universidad Pontificia Bolivariana se cuenta con diversos instrumentos, metodologías, técnicas y prácticas que fundamentan bases para el quehacer del ejercicio profesional.

8. CONSTRUYENDO LOS APORTES DESDE LOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

Para comenzar, de acuerdo al objetivo específico: “Precisar los aportes desde los hallazgos de la investigación para la especificidad profesional del Trabajo Social en la intervención con familias”, se reconoció que para los profesionales que compartieron sus perspectivas en la investigación, consideraron importante que en la intervención con familias se debe tener en cuenta que los trabajadores sociales realicen los procesos partiendo del contexto, ya que no toman a este como algo externo a ellas, sino que se basan en la particularidad de cada individuo y familia en relación con su entorno.

Los egresados entrevistados, resaltaron la necesidad de entender a las familias desde sus características, sus dimensiones, sus potencialidades y su contexto: “cada familia tiene particularidades, historias, vivencias, culturas y valores. Es por esto que, se debe hacer un reconocimiento a la diversidad, la igualdad de derechos y la equidad.” (EG10Rur2).

A su vez, se encontró que es fundamental para los trabajadores sociales, reconocer que existe variedad de tipologías familiares, que cada una independiente de sus características no debe calificarse como algo que no funciona y que todas deben tener una intervención adecuada independientemente de sus particularidades: “conocer un poquito de la cultura de esa familia y representarla y mirar como la diferencia entre todas, no decir una es buena una es mala, sino la diferencia que tienen y la esencia que tienen cada una.” (EG5Rur1).

A raíz de lo mencionado anteriormente, se destacó la capacidad de los trabajadores sociales para reconocer la interculturalidad, interactuar con ella y posibilitar procesos de intervención incluyentes: “tenemos una habilidad y es que podemos trabajar en contextos (...) se debe visibilizar el rol del trabajador social en comunidades afro e indígenas palanqueras, roomies y todas las diversidades comunidades y familias que hay en el contexto de Colombia.” (EG8Ins-Rur2).

Igualmente, los profesionales de Trabajo Social deben hacer una lectura del contexto político en las intervenciones que se llevan a cabo con las familias, por lo que se planteó la necesidad sobre la participación de la comunidad en la creación de las políticas públicas; en este caso, si se quiere construir una política de familia, lo ideal es que se construya con los miembros de estas, que se tengan en cuenta las decisiones y las opiniones frente al tema, que se prioricen sus necesidades, una articulación de los programas y un propósito que podría enmarcar esas acciones:

Hay que hacer una articulación del sistema para garantizar todas las diferentes familias, para mitigar las desigualdades que existen nuestro espacio. Desde que se logre garantizar educación, alimentación, satisfacer las necesidades básicas, no desde el asistencialismo, sino potenciando esas habilidades que cada uno desempeña, una satisfacción desde el empoderamiento de las familias. (EG9Ins3).

Por otro lado, varias narrativas propusieron que, debido a la complejidad y el cambio en las realidades y las dinámicas familiares, es importante la constante actualización y formación que permita reconocer los cambios sociales: “las dinámicas del momento implican estudiar más; es que el conocimiento y el mundo son cambiantes, todo cambia. Entonces, en el momento hay unas bases teóricas, pero hay que seguir estudiando y comprendiendo.” (EG4Ins8).

Acorde a los cambios mencionados, se reconoció que: “el Trabajo Social con familias busca, sobre todo, mejorar el entorno familiar, pero no como el salvador sino lo que les digo, la familia es la que genera esos cambios.” (EG1Ins1). De ahí que, la manera en que se direcciona la intervención, puede enfocarse a las relaciones entre los integrantes, a la activación de redes de apoyo y al acceso a los servicios que se prestan.

Continuamente, según Donoso y Saldias (1998), el Trabajo Social familiar se define como “una forma especializada de Trabajo Social que entiende como unidad de trabajo a la familia y sus relaciones familiares y considera el contexto en el cual ella está inserta. A través de éste se pretende atender los problemas psicosociales que afectan al grupo familiar, generando un proceso de relación de ayuda, que busca potenciar y activar tanto los recursos de las propias personas, como los de la familia y los de las redes sociales.” (p. 6).

En cuanto a las temáticas que como trabajadores sociales se abordan en la intervención con familias, convergen el rol educativo de la familia, prácticas de crianza, prevención del maltrato físico y prevención del abuso sexual, creación de espacios sanos, vínculos afectivos, incorporación del niño o niña al sistema educativo, consumo de sustancias psicoactivas, estilos de vida saludable, autocuidado, salud mental, planificación familiar, proyecto de vida y habilidades para la vida. Se da cuenta de lo anteriormente mencionado, a través de las narrativas de los egresados señalaron que: "me encargo de la parte de prácticas de crianza con padres de familia, consumo de sustancias psicoactivas con adolescentes y planificación familiar, pero dirigida al proyecto de vida, de ellos, ese es más como mi labor desde salud pública." (EG5Rur1).

De ahí que lo anterior, frente a la especificidad profesional del Trabajo Social en la intervención con familias, se mencionó en varios relatos que partiendo de las funciones que se realizan en algunas instituciones, esta se centra en la recepción de casos, la priorización de las familias para la asignación de beneficios, el seguimiento constante, las remisiones a otros profesionales según los requerimientos específicos, el desarrollo de visitas domiciliarias para hacer caracterización, el reconocimiento del entorno y la identificación de necesidades. Desde las experiencias de los entrevistados, se mencionó que las funciones en las intervenciones con familia parten de:

Visitas domiciliarias para conocer su estado de salud, físico, mental, conocer su hogar, saber qué les hace falta, qué no tienen, si están afiliados al sistema, conocer en general de la familia, la funcionalidad; evalúo la comunicación, la cohesión y eso lo ingresa en una base de datos para hacer unos planes de acción y de mejora. (EG5Rur1).

Respecto al reconocimiento del rol del Trabajo Social, algunos egresados plantearon que este depende plenamente del desempeño y de las capacidades demostradas en la institucionalidad, puesto que la institución se guía a partir de esto para identificar el quehacer del Trabajo Social en las intervenciones o en su labor:

Anteriormente, no se daba tanta importancia, porque hay que reconocer que nuestra profesión ha sido muchas veces deslegitimada, pero también ha sido por nosotros mismos, no hablar desde el victimismo, como que no valoran la profesión o mucha gente no sabe qué es la profesión, no, es que usted es el que tiene que dar a conocer qué hace un trabajador social y qué capacidades tiene y todo lo que puede movilizar un trabajador social. Eso parte demasiado desde el profesional que esté en la institución y su quehacer, y las capacidades que demuestre porque puede que de pronto no sea un profesional que se desempeñe bien, de pronto la institución se crea una imagen de lo que es el Trabajo Social, puede que, uno también legitima como su rol y lo que uno puede hacer. (EG1Ins1).

A partir de las entrevistas que se realizaron en la investigación, se reconoció que los egresados tenían diferentes puntos de vista acerca de la especificidad profesional del Trabajo Social y la diferencia de esta con otras profesiones. Un saber especializado del Trabajo Social que les distingue en la intervención con familias, es la identificación y activación de redes de apoyo. Se pudo dar cuenta de lo mencionado partiendo de la siguiente narrativa: “como trabajadores sociales tenemos algo que nos diferencia de lo que pueda hacer digamos un psicólogo, en el trabajo con familias y es que nosotros tenemos la capacidad de identificar fácilmente redes de apoyo, de activarlas en caso de necesitarlas.” (EG7Ins-Rur5).

En los aportes de algunos egresados se destacó que el enfoque sistémico orientó a los trabajadores sociales que intervienen con familias, ya que contribuyó a que este sea un profesional indispensable en el área familiar, porque desde el pregrado, la universidad forma a los estudiantes con habilidades para reconocer tipologías familiares, como encontrar redes de apoyo y utilizar diversas herramientas para así analizar las dinámicas; y al basarse en la teoría sistemas, logran tener una mirada integradora de la realidad familiar y todo lo que influye en esta:

Para el Instituto los trabajadores sociales somos muy importantes, porque hacemos de grupos interdisciplinarios, donde mostramos un saber específico y un acompañamiento a las familias, entonces para ellos, el rol del trabajador social tiene que ver con ese acompañamiento y con ese proceso de que las familias logren generar cambios en sus estructuras. (EG9Ins3).

Para otros egresados, la diferencia con otras disciplinas consiste en las técnicas que emplean, entre las que nombran la visita domiciliaria, el árbol de problemas, el árbol de soluciones, el estudio de caso, además como técnicas propias del Trabajo Social se referenciaron al Genograma y el Ecomapa, los cuales aportan en el trabajo interdisciplinario a la lectura del contexto, la realidad de las familias y el tejido de relaciones desde el análisis que hace el trabajador social. Por otra parte, se identificó que algunos egresados difieren de lo anterior al señalar que las técnicas empleadas en la intervención con familias pueden ser comunes a varias disciplinas como la escucha, la observación y la pregunta, lo que les diferencia es la manera en que cada uno las emplea: “nos diferencia mucho el abordaje de la visita domiciliaria, nos diferencia como hacemos las preguntas, la escucha, el análisis del contexto y la comprensión de las nuevas dinámicas sociales.” (EG4Ins8).

Los testimonios, mencionaron diversos aspectos que caracterizan al Trabajo Social respecto a las metodologías y modelos de intervención que los profesionales implementan en el quehacer. A partir de lo anteriormente mencionado, se reconoció que:

Contamos con la experiencia que tenemos al estudiar el entorno, los diagnósticos realizamos, el acercamiento con la comunidad; creo son habilidades que tenemos nosotros como investigadores somos bastante buenos, haciendo diagnósticos y somos muy observadores. (EG3Ins3).

Se planteó que los trabajadores sociales, tienen la capacidad de ponerse en el lugar del otro, lo que se conoce como principio de empatía, lo cual permite que la persona pase de ser un objeto a ser visto como un sujeto. Esto se ubica más, como una característica de la profesión y algo que los distingue de las demás disciplinas: “como trabajadores sociales tenemos la capacidad de ponernos en el lugar "de" esa persona que en ese momento estamos interviniendo, es una transición donde la persona "objeto" en la intervención pasa a ser ese sujeto.” (EG7Ins-Rur5). Así mismo, se logró identificar que algunos de los egresados valoran la sensibilidad social como una competencia propia del Trabajo Social, dado que les distingue de otras profesiones inmersas en la intervención social con diferentes poblaciones y realidades.

En cuanto a las intencionalidades en la intervención con familias y de manera particular frente a las consideraciones éticas, los egresados tienen algunos puntos en común en los cuales opinan que, desde el ejercicio profesional se destaca la importancia del respeto a la diferencia de cada caso, la escucha, la confidencialidad y no tener juicios de valor. Lo anteriormente mencionado, se evidencia a partir del siguiente relato:

El primero que de pronto no es un aspecto ético, pero si es lo que uno construye durante toda su carrera era el saber escuchar. Eso es súper importante y uno definitivamente eso lo aprende desde la teoría que le enseñan en la universidad y luego con la práctica, es esa conexión que tú tienes con tu familia, escucharlos de tal manera que al momento de responder tú tengas una comunicación asertiva con ellos (EG10Rur2).

Todo lo narrado por los egresados y docentes permitió identificar que, la especificidad profesional del Trabajo Social fue reconocida desde diversos pensamientos y experiencias para dar cuenta de que son diferentes los factores que contribuyen e influyen en el quehacer de los profesionales para realizar procesos con las familias, ya que señalaron que con el transcurso del tiempo van cambiando acorde a diversos elementos que las influyen y a su

vez, cada una desde su particularidad está compuesta por diversas dinámicas.

Finalmente, los hallazgos anteriormente expuestos mostraron que la especificidad profesional del Trabajo Social puede entenderse de diversas maneras partiendo de las perspectivas tanto teóricas como vivenciales a raíz de lo planteado por los diferentes autores y por los docentes y los egresados que mostraron tener puntos de vista en común y a su vez diferentes, pero aun así, dieron respuesta a todos los elementos que caracterizan el quehacer de los profesionales en las intervenciones con familias teniendo en cuenta todo aquello que influye en esta disciplina.

9. A MODO DE CONCLUSIONES

Se puede concluir inicialmente que la especificidad profesional del Trabajo Social en las intervenciones con familias, se reconoce como todos los procesos que tienen como propósito crear estrategias que posibiliten realizar acciones enmarcadas en el mejoramiento de la calidad de vida a través de la resolución de conflictos dentro del sistema familiar, tomando en cuenta el accionar profesional que parte de una indagación teórico-conceptual y a su vez, generar aportes desde los procesos que se realicen, para así hacer que los miembros de la familia sean partícipes en potencializar sus capacidades y habilidades logrando una autonomía en sus vidas, y a su vez, el acompañamiento de los profesionales de Trabajo Social sea significativo.

Se identifica que, la formación que reciben los trabajadores sociales en la universidad es fundamental, dado que desde ésta se construyen las bases para realizar las intervenciones, y a su vez, desde la academia también se brindan metodologías, técnicas, herramientas y prácticas relevantes que sirven como insumos para llevar a cabo los procesos profesionales con las familias. Se insta a revisar siempre los contenidos formativos en Familia.

A raíz de los hallazgos, se posibilita aportar a la formación y al ejercicio profesional de los trabajadores sociales, una reflexión sobre lo importante que es seguir indagando y aprendiendo acerca de los cambios que constantemente se están evidenciando en las familias, para así lograr realizar intervenciones acordes a las necesidades que en cada una se presentan y tener en cuenta sus características particulares con el fin de conseguir los recursos que puedan dar respuesta a las problemáticas que se identifiquen, fundamentalmente en el marco de una lectura de contexto.

Se genera finalmente la necesaria reflexión disciplinar frente a las constantes preguntas que nos conmueven, nos sensibilizan, posibilitan debates abiertos y dispuestos a la receptividad de la academia, los gremios, las organizaciones en general de Trabajo Social que en el día a día se están replanteando posturas anquilosadas y a su vez asumen retos, desafíos acordes a la exigente realidad contemporánea. El tema de la especificidad profesional en la intervención con familias discurre entre los asuntos problematizadores que deben ocupar los intereses cotidianos de esta profesión.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Agudelo, M.A., y Estrada, P. (2012). Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Revista prospectiva*, (17), 353- 378.
- Aylwin, N., y Solar, M.O. (2002). Trabajo social familiar. *Ediciones Universidad Católica de Chile*. https://www.academia.edu/19327630/Trabajo_Social_Familiar_N._Aylwin
- Bianchini, D. & Dell'aglio, D. (2006). Procesos de resiliencia en el contexto de la hospitalización: un estudio de caso. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 16 (35), 427-436. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2006000300013>
- Blanco, L. (2017). El trabajo social centrado en soluciones. Prácticas colaborativas, narrativas y comunitarias. En Lima, A., Pastor, E., y Verde,

- C. (2017). *Comunidades sostenibles: dilemas y retos desde el trabajo social*. (pp. 881-891)
- Caballero, C. (1994). Procesos familiares: perspectiva de Trabajo Social. *Revista Colombiana de Trabajo Social*, (7), 7-24.
- Cifuentes, R.M. (s.f). Conceptos para “leer” la intervención de Trabajo Social, aporte a la construcción de identidad. *Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica*. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000157.pdf>
- Consejo Nacional de Trabajo Social. (2019). *Código de ética de los Trabajadores Sociales en Colombia y reglamento interno del comité de ética*, Bogotá. <http://www.consejonacionaldetrabajosocial.org.co/wpcontent/uploads/2019/10/Codigo-de-Etica-2019.pdf>
- Consejo General del Trabajo Social (2014) *Definición del Trabajo Social*. <https://www.cgtrabajosocial.es/DefinicionTrabajoSocial>
- De Andrade, M. y Da Cruz. S. (2011). Resiliencia familiar: nuevas perspectivas en la promoción y prevención en salud. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 7(1), 43-55.
- Donoso, M., y Saldias, P. (1998). *Modelo de Intervención para el Trabajo Social Familiar*. Madrid: Paidós.
- Egg, A. (s.f). Trabajo social: un campo profesional. En García, S. (1991). *Especificidad y rol en trabajo social Currículum. - Saber Formación*. (pp. 1-57). Buenos Aires, Editorial Hvmánitas
- Escartín, M.J. (1992). El sistema familiar y el Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, (1), 55-75. <https://core.ac.uk/download/pdf/16359465.pdf>
- Fernández, J., Parra, B., y Torralba, J. M. (2012). Trabajo Social con familias y resiliencia familiar: Un análisis de la relación entre ambos conceptos. *Revista Atlántida*, (4), 91-102. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2314/A_04_%282012%29_05.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Fernández, T. (2008). *Trabajo Social con Casos*. Madrid: Alianza Editorial.

- Fernández, T., y Ponce de León, L. (2008). *Trabajo Social con Casos. El proceso de intervención del Trabajo Social con Casos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández, T., y Ponce de León, L. (2011). *Trabajo Social con Familias*. Madrid: Ediciones Académicas.
- FITS. (2014). Federación Internacional de Trabajo Social. Definición de Trabajo Social. *Consejo General de Trabajo Social de España*. <https://www.cgtrabajosocial.es/DefinicionTrabajoSocial>
- García, S. (1991). *Especificidad y rol en Trabajo Social*. Buenos Aires: Editorial Hvmánitas.
- Guerrero, E.G. (2018). Antecedentes contemporáneos de un debate global sobre una ciencia del Trabajo Social. En Lorente, B., & Luxardo, N. *Hacia una ciencia del trabajo social. Epistemologías, subalternidad y feminización*. (pp. 95-109).
- Hernández, M., y Cívicos, A. (2008). *Trabajo Social con Casos. Teorías y Modelos del Trabajo Social con casos, familiar y con otras unidades de convivencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, M.A., y Torrecilla, A. (2015). El objeto de intervención del Trabajo Social y su construcción a lo largo de la historia. *Documentos de Trabajo Social*, (56), 229- 240. □ <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5612804>
- Moix, M. (2011). *La teoría del Trabajo Social*. Madrid: Síntesis.
- Quintero, A. (2001). Los aportes del trabajo social al tema de familia. *Revista de Trabajo Social*, (3), 104-123. <https://core.ac.uk/download/pdf/16359463.pdf>
- Quintero, A. (2004). El Trabajo Social Familiar y el enfoque sistémico. *Lumen Humanitas*.
- Tamayo, A. (1991). Teoría General de Sistemas. *Revista departamento de ciencias*. Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales. <http://bdigital.unal.edu.co/57900/1/teoriageneraldesistemas.pdf>
- Toledo, U. (2004). ¿Una epistemología del trabajo social? *Cinta moebio*. (21), 200-214. <http://www.moebio.uchile.cl/21/toledo.htm>

Torres, C., y Zapata, A. (2002). *Estrategia metodológica para las prácticas de formación profesional del trabajo social en la universidad de la Salle*. Bogotá – Colombia, Universidad de la Salle. Maestría en Docencia.



**La situación actual del Colectivo LGTBI en España.
Un análisis legislativo de los derechos reconocidos y la
protección de víctimas de discriminación por orientación
sexual y/o identidad o expresión de género**

**Current situation of LGTBI community in Spain.
A legislative analysis about recognized rights and
protection of victims of discrimination based on sexual
orientation and / or gender identity or expression**

Cristina R. Córdoba

Universidad de Granada

Resumen: Las últimas décadas han supuesto un avance en los derechos y la protección legal de las personas LGTBI, sin embargo, la igualdad real aún no se ha logrado. Las sociedades presentan discriminación contra el colectivo LGTBI en todos los ámbitos, especialmente en el laboral donde tienen altas tasas de desempleo y prostitución. Esta discriminación acaba en agresiones contra personas por razón de su orientación sexual y/o identidad o expresión de género, siendo estas las terceras más frecuentes en los delitos de odio. Además de las leyes nacionales en vigor y las de las Comunidades Autónomas, en España están en elaboración dos propuestas de ley cuyo objetivo es alcanzar una igualdad real en materia LGTBI y reconocer el derecho de autodeterminación de género a nivel nacional. Este artículo tiene como objetivo principal analizar la situación actual en España en materia legal del colectivo LGTBI.

Palabras Clave: LGTBI, Discriminación, Análisis legislativo, Orientación sexual, Identidad de género.

Abstract: The last decades have meant an advance in the rights and legal protections of LGTBI community however real equality has not yet been achieved. Societies have discrimination against LGTBI community in all areas especially in the workplace, where they have high rates of unemployment and prostitution. These discriminations end in attacks against people based on their sexual orientation and/or gender identity or expression. These are the third more frequent in hate crimes. In addition to national and regional laws in force Spain has two bills whose objective is to achieve real equality in LGTBI matters and to recognize the right of gender self-determination at the national level. The primary objective of that research is to analyze the current situation of LGTBI community in Spain in legal matters.

Keywords: LGTBI, Discrimination, Legislative analysis, Sexual orientation, Gender identity.

Recibido: 02/05/2021 Revisado: 18/05/2021 Aceptado: 31/05/2021 Publicado: 05/07/2021

Referencia normalizada: Córdoba, C.R. (2021). La situación actual del Colectivo LGTBI en España. Un análisis legislativo de los derechos reconocidos y la protección de víctimas de discriminación por orientación sexual y/o identidad o expresión de género. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 16, 141-164. doi: 10.15257/ehquidad.2021.0017

Correspondencia: Cristina R. Córdoba. Universidad de Granada. Correo electrónico: cristina_rc_95@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha producido un avance en los derechos sociales y legales de las personas LGTBI. Estos avances dan la imagen de que en los denominados países del primer mundo, la homofobia, bifobia y transfobia ya no son un problema a nivel general, sino que, las agresiones y discriminaciones contra el colectivo LGTBI son algo aislado. Si bien, los diversos estudios e informes realizados tanto a nivel global como nacional (Identidad y diversidad; 2017; López, 2018; Giménez, 2019; Pichardo, 2019; Fernández-Oruña et al., 2020; Mendos et al., 2020) ponen de manifiesto que, a pesar de los avances en derechos e igualdad, las discriminaciones contra el colectivo no son algo del pasado y que se dan en todos los ámbitos (laboral, social, educación, etc.).

En las sociedades actuales la cisheterosexualidad es la norma imperante y excluyente, lo que ha ocasionado que los individuos LGTBI se vean obligados a recurrir a la invisibilidad como forma de supervivencia y para evitar todo tipo de discriminaciones (Alises, 2018). La discriminación por orientación sexual, identidad o expresión de género puede definirse como,

el trato diferenciado, excluyente o restrictivo basado en la orientación sexual, la identidad o expresión de género de las personas, ya sea real o percibida, que tenga como objetivo o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio de derechos y libertades fundamentales de las personas en la esfera política, económica, social y cultural (Alises, 2018, p. 29).

No existe un único tipo de discriminación, sino que pueden darse diversas tipologías en base a las circunstancias y la forma en la que se produzcan. La discriminación puede ser (Alises, 2018; Proposición de Ley Orgánica de igualdad social de las personas lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales, de protección de la realidad trans y de no discriminación por razón de orientación sexual, identidad o expresión de género o características sexuales, 2020):

- **Directa:** una persona es tratada de un modo menos favorable que otra en la misma situación como consecuencia de su orientación sexual o identidad de género.
- **Indirecta:** se produce cuando una práctica, disposición o criterio, en principio neutros, ocasiona un trato desfavorable a personas por razón de su orientación sexual o identidad de género.
- **Por error:** una persona o grupo sufre discriminación debido a una apreciación errónea de su orientación sexual, identidad o expresión de género.
- **Por asociación:** una persona es víctima de discriminación debido a su relación con persona/s LGTBI.
- **Múltiple:** se da cuando una persona, además de sufrir discriminación por razón de su orientación sexual o identidad de género, es víctima de discriminación por otros motivos (étnicas, religiosas, de género, raza, etc.).
- **Represalia discriminatoria:** se produce un trato negativo contra una persona LGTBI que ha interpuesto algún tipo de denuncia sobre el acoso o discriminación del que es o ha sido víctima.
- **Acoso discriminatorio:** son aquellas conductas destinadas a generar un entorno hostil, degradante u ofensivo hacia personas LGTBI y/o sus familiares y allegados.

Una vez establecido lo que se entiende por discriminación y los diversos tipos de la misma, es necesario analizarlas tanto a nivel global como nacional.

El informe elaborado por la asociación ILGA WORLD pretende actualizar el panorama legal global en materia de derechos e igualdad LGTBI. Este

informe se centra especialmente en países miembros de las Naciones Unidas (ONU), si bien, también hace referencia a algunos que no son integrantes. Sobre este informe cabe destacar los siguientes datos de interés sobre la situación actual del colectivo LGTBI a nivel global:

- 67 Estados de la ONU penalizan las relaciones homosexuales; de estos en 6 supone la pena de muerte y otros 5 se plantean incorporar dicha condena para las relaciones homosexuales.
- Solo 4 Estados de la ONU prohíben las terapias de conversión. Otros 5 presentan prohibiciones de las mismas pero no a nivel nacional.
- 28 Estados miembros permiten el matrimonio igualitario. 34 Estados de la ONU y un Estado no miembro permiten otros tipos de uniones civiles.
- 28 Estados de la ONU regulan la adopción por parejas homosexuales. 31 Estados de la ONU y 1 no miembro permiten la adopción de los hijos del cónyuge.
- 45 miembros y 1 no miembro prohíben la incitación al odio, violencia o discriminación contra el colectivo LGTBI.
- 48 Estados de la ONU y 1 no miembro tienen agravantes de las penas para los delitos cometidos por razón de orientación sexual.
- 11 Estados miembros y 1 no miembro presentan disposiciones constitucionales contra la discriminación por orientación sexual.
- 81 Estados de la ONU y 2 no miembros presentan disposiciones de protección laboral frente a la discriminación por orientación sexual.

En España, el matrimonio igualitario y otras uniones civiles están reguladas desde el año 2005, a través de la Ley 13/2005, del 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio. Además, encontramos artículos del Código Penal (CP) que agravan las penas y condenan los delitos cuando se han producido por motivos de orientación sexual y/o identidad o expresión de género (arts. 22.4 y 510 CP).

A pesar de la regulación vigente, en España siguen existiendo discriminaciones así como agresiones contra el colectivo en los diversos ámbitos. Cabe destacar el ámbito laboral donde aún se dan una gran cantidad de discriminaciones. Según un estudio coordinado por Pichardo (2019), el 36% de las personas LGTBI han escuchado rumores sobre su orientación sexual o identidad de género en el trabajo; el 36% habrían escuchado chistes o comentarios negativos sobre el colectivo LGTBI; el 13% han presenciado burlas o insultos por ser LGTBI; el 7% afirma que han sufrido consecuencias laborales negativas (no ascender, no conseguir un aumento de sueldo, etc.) por ser LGTBI; el 2% perdió su trabajo por ser LGTBI.

Ante esta situación laboral, la mayoría de personas afirman volver al armario en el entorno laboral, y un 15% reconoce no asistir a eventos corporativos (cenas, comidas, viajes, etc.) para evitar un trato más cercano y tener que hablar sobre su vida personal.

Las mujeres LBT se encontrarían expuestas a discriminación múltiple en el ámbito laboral por género y por su orientación sexual y/o identidad de género. Las personas trans en el trabajo tienen que hacer frente a situaciones de vulnerabilidad.

Estas son las discriminaciones a las que se enfrentan las personas LGTB con empleo, si bien, el colectivo presenta altas tasas de paro. Las mujeres trans son las más perjudicadas en cuanto a la búsqueda de trabajo presentando entre un 80-85% de desempleo lo que ocasiona que este colectivo presente altas tasas de prostitución como alternativa para ganarse la vida. Las mujeres trans, no solo presentan el mayor índice de desempleo y prostitución, sino que, tienen la esperanza de vida más baja no llegando a los 50 años de edad como consecuencia de la violencia a la que se encuentran expuestas (Portero et al., 2019).

Estas altas tasas de desempleo obligan a las personas LGTBI a buscarse otros medios de ganarse la vida o a acabar sin hogar. El informe coordinado por Giménez (2019) sobre las personas LGTBI sin hogar en Madrid establece que de la muestra utilizada el 55% eran personas LGTBI sin hogar.

Con respecto a las agresiones contra el colectivo LGTBI en España, el 16,3 % (278 casos) de los delitos de odio que se cometieron en 2019 fueron por orientación sexual o identidad de género, siendo esta la tercera razón más común de los delitos de odio que se produjeron (Fernández-Oruña et al., 2019).

Si bien, estos son los datos oficiales de agresiones basados en el número de denuncias y casos que se interpusieron, el problema es que este tipo de delitos presenta una gran cifra negra.

En criminología, la cifra negra de los delitos tiende a representarse como un iceberg donde solo se ve una pequeña parte del total de delitos que se han cometido. Los principales motivos por los que el colectivo LGTBI decide no denunciar son: miedo a sufrir represalias; la normalización de la violencia y la discriminación; desconfianza en las instituciones y autoridades; miedo a ser expulsado del país en el caso de víctimas que se encuentran en situación irregular; considerar los hechos como un suceso leve; que el agresor sea un familiar o allegado de la víctima; miedo a que no le crean; miedo a desvelar su orientación o identidad; desconocimiento de sus derechos; etc. (Pueyo et al., 2008; Alises, 2018; López, 2018).

Según el Informe coordinado por López (2018) sobre incidentes de odio en la Comunidad de Madrid, en torno al 81% de las personas LGTBI que han sufrido un delito de odio no lo han denunciado.

1.1. Objetivos

Este trabajo pretende ser un análisis de la situación actual en España en materia legal del colectivo LGTBI para conseguir los siguientes objetivos:

- Determinar los derechos que se reconocen tanto a nivel nacional como autonómico al colectivo.
- Establecer los distintos tipos de discriminación que aún se dan por razón de orientación sexual e identidad de género, tanto a nivel social como legal.
- Estudiar las propuestas que se están planteando para conseguir la igualdad y no discriminación del colectivo LGTBI.
- Analizar las respuestas sociales que se han dado, tanto positivas como negativas, a las diversas propuestas.

2. METODOLOGÍA

El siguiente artículo trata de un análisis legislativo a nivel nacional de las distintas leyes y normativas que existen actualmente en España en materia de derechos, igualdad y no discriminación del colectivo LGTBI por razón de orientación sexual y/o identidad o expresión de género.

Para la elaboración del mismo, se han utilizado y analizado 2 leyes a nivel nacional, 2 artículos del CP en vigor, 16 leyes autonómicas y 2 propuestas de ley a nivel nacional. Toda esta legislación se ha obtenido a través del Boletín Oficial del Estado (BOE).

3. RESULTADOS

A continuación, se analizarán las diferentes leyes existentes en España relativas a los derechos del colectivo LGTBI y su protección; así como, las propuestas de ley en materia LGTBI.

Este análisis legislativo permitirá determinar la situación actual del colectivo LGTBI en nuestro país a nivel legal.

3.1. Ley 13/2005, del 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio

La Ley 13/2005 supuso la modificación del Código Civil (CC) en lo relativo al derecho a contraer matrimonio. Se modificaron varios de los artículos al respecto para garantizar el derecho de todas las personas a contraer matrimonio, independiente de que sean parejas heterosexuales u homosexuales. De tal manera, el art. 44.1 CC establece que “el matrimonio tendrá los mismos requisitos y efectos cuando ambos contrayentes sean del mismo o de diferente sexo”.

Al reconocer que ambos tipos de parejas son iguales ante la ley en derechos y requisitos, se modificaron otros artículos con respecto a los descendientes, permitiendo así, por primera vez en España, adoptar a parejas homosexuales, no solo a los posibles descendientes de uno de los cónyuges, sino a cualquier niño o niña en adopción siguiendo los mismos requisitos y pautas que las parejas heterosexuales.

Esta ley supuso un gran avance en derechos del colectivo LGTBI, al permitir que parejas del mismo género pudiesen unirse en matrimonio y reguló la posibilidad de adoptar. Con esta ley, España se convertiría en el tercer país del mundo en permitir el matrimonio igualitario.

3.2. Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas

La Ley 3/2007 supuso en su momento un avance en los derechos de las personas trans al permitir cambiar el sexo registrado en base a su género asignado al nacer. Además permite el cambio de nombre de la persona para que este concuerde con su género.

Esta ley permitió que las personas trans pudiesen ser reconocidas legalmente en base a su género real, además de que a todas las personas trans que se hubiesen sometido a cirugía relativa al cambio de sexo con anterioridad a la entrada en vigor de esta ley, se les exoneró de tener que cumplir los requisitos pudiendo cambiar su sexo registral directamente.

Si bien, son precisamente dichos requisitos que recoge la ley para que una persona pueda cambiar su sexo registral y nombre los que son en la actualidad más controvertidos. Dichos requisitos se recogen en el art. 4 de la Ley y son los siguientes:

- Que la persona presente un diagnóstico de disforia de género elaborado por un médico o psicólogo. Este diagnóstico debe de incluir la existencia de disonancia entre el género asignado y el género real de la persona. Además, de aludir que no presente ningún trastorno de personalidad.
- Que la persona haya estado en tratamiento médico durante mínimo 2 años para conseguir las características físicas asociadas al sexo que quiere registrar. Estos tratamientos no deben de ser obligatoriamente cirugías de cambio de sexo.

Con respecto al primer requisito, este supone la patologización de las personas trans al reclamar la necesidad de que estas sufran un trastorno como es la disforia de género, para considerar que son realmente personas trans. La disforia de género es un trastorno asociado a las personas trans, si bien, no toda persona trans presenta dicho problema.

En relación al segundo requisito, supone la medicalización del colectivo trans al exigirle un mínimo tratamiento médico para poder acreditar su identidad de género y que así se le permita cambiar su sexo registral. El tratamiento médico que se requiere en la actualidad durante esos dos años es tomar hormonas para conseguir características asociadas al género que corresponda. El problema es que tomar hormonas, durante más o menos tiempo, así como realizarse una cirugía deberían de ser decisiones tomadas libremente por cada persona para sentirse bien consigo misma y su cuerpo, y no en base a un requisito formal para que se reconozca su existencia legalmente.

Además de estos requisitos, la ley establece que solo podrán solicitarlo “los mayores de edad con capacidad suficiente”, por lo cual, los menores de edad y personas con capacidad reducida que necesiten de tutor legal no pueden acceder al cambio de sexo registral.

El colectivo trans durante mucho tiempo ha protestado y presentado quejas sobre estas cuestiones; y otras como el hecho de que en la actualidad, el sexo registral solo permita identificarse de manera binaria como hombre o mujer, dejando fuera el reconocimiento de identidades de género no binarias. Actualmente, se está elaborando una ley trans por parte del Ministerio de Igualdad que se comentará más adelante.

3.3. El agravante del art. 22.4 CP

En la actualidad siguen produciéndose agresiones contra personas del colectivo LGTBI+ como consecuencia de la intolerancia aún existente en nuestra sociedad que no considera tolerable la visibilidad de las personas del colectivo (Observatorio Madrileño contra la homofobia, transfobia y bifobia, 2017).

Debido a esto, el Código Penal (CP) presenta dos artículos claves para penar estas agresiones cuando estas son constitutivas de delito: el art. 22.4 y 510 CP.

El art. 22.4 CP es una agravante genérica que puede utilizarse para aumentar la pena de un delito cuando este se ha cometido “por motivos racistas, antisemitas u otra clase de discriminación referente a la ideología, religión o creencias de la víctima, la etnia, raza o nación a la que pertenezca, su sexo, orientación o identidad sexual, razones de género, la enfermedad que padezca o su discapacidad”.

En el caso de agresiones contra personas del colectivo LGTBI este agravante podría aplicarse cuando dicha agresión se cometiese por la orientación sexual o identidad de género de la víctima.

Si bien, el principal problema es que las agresiones por estos motivos presentan una gran cifra negra, debido a que la mayoría de las víctimas deciden no denunciarlas. Según el Informe del año 2017 elaborado por el Observatorio Madrileño contra la homofobia, transfobia y bifobia; en torno al 83% de las personas que había sufrido algún tipo de agresión LGTBfóbica no presentaron denuncia.

3.4. Los delitos de odio del art. 510 CP

En el art. 510 CP se recogen los denominados delitos de odio destinados a evitar la difusión e incitación al odio, hostilidad, discriminación y/o violencia contra determinados grupos. Según el apartado 2 de este artículo se pretende proteger a las personas y/o grupos a las que van destinados este tipo de mensajes “por motivos racistas, antisemitas u otros referentes a la ideología, religión o creencias, situación familiar, la pertenencia de sus miembros a una etnia, raza o nación, su origen nacional, su sexo, orientación o identidad sexual, por razones de género, enfermedad o discapacidad”.

Este artículo ha sido muy controvertido y difícil tanto de interpretar como de aplicar por la jurisprudencia. Por este motivo se elaboró la Circular 7/2019, de 14 de mayo, de la Fiscalía General del Estado sobre pautas para interpretar los delitos de odio tipificados en el artículo 510 del Código Penal.

La Circular determina que existe una relación entre los delitos de odio y los discursos de odio, siendo necesario proteger los derechos fundamentales de las personas y/o grupos que, aún en la actualidad y debido a la discriminación e intolerancia aún existentes, son víctimas de agresiones por motivos de raza, religión, origen nacional, ideología, origen nacional, género, sexo, situación familiar, orientación o identidad sexual, discapacidad o enfermedad.

Esta Circular también ha presentado una gran controversia debido a la interpretación que realiza más adelante sobre los delitos de odio, determinando que

El origen del delito de odio está relacionado con la protección a los colectivos desfavorecidos, pero la vulnerabilidad del colectivo no es un elemento del tipo delictivo que requiera ser acreditado, sino que el legislador, haciendo ese juicio de valor previo, al incluirlo en el tipo penal, ha partido de esa vulnerabilidad intrínseca o situación de vulnerabilidad en el entorno social. Tampoco lo es el valor ético que pueda tener el sujeto pasivo. Así una agresión a una persona de ideología nazi, o la incitación al odio hacia tal colectivo, puede ser incluida en ese tipo de delitos.

Esta interpretación supondría una contradicción en sí misma, dado que, a la hora de justificar la existencia de los delitos de odio establece que “existe un consenso generalizado en que la conciencia colectiva sobre las conductas de odio surge a partir de la Segunda Guerra Mundial y evoluciona como respuesta frente al fascismo, el nazismo, el antisemitismo o el comunismo”.

Cabe preguntarse cómo la interpretación permite incluir a personas de ideología nazi como víctimas de este delito si el objetivo del mismo es la de proteger a colectivos vulnerables frente a dicha ideología.

Con respecto a los delitos de odio por orientación o identidad sexual, el Informe de la evolución de los delitos de odio en España de 2019, elaborada por el Ministerio del Interior, pone de manifiesto que se encuentran en tercer lugar dentro de todos los delitos de odio, representando el 16,3% del total. En 2019 se registraron 278 delitos de odio contra el colectivo LGTBI.

En este caso, al igual que en el apartado anterior, hay que tener en cuenta la cifra negra en este tipo de delitos, por lo que, el total de casos sería bastante más numeroso que el que aparece en las estadísticas oficiales.

3.5. Normativas autonómicas

A nivel autonómico, 12 Comunidades Autónomas (CCAA) tienen en vigor leyes relativas a la protección y a la no discriminación del colectivo LGTBI.

Andalucía, Navarra, Madrid y la Comunidad Valenciana presentan de manera separada una ley relativa al colectivo LGTBI, y una ley concreta para las personas trans. Estas leyes son las siguientes:

- Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía.
- Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía.
- Ley Foral 12/2009, de 19 de noviembre, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales.
- Ley Foral 8/2017, de 19 de junio, para la igualdad social de las personas LGTBI+.
- Ley 2/2016, de 29 de marzo, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad de Madrid.
- Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra LGTBIfobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid.
- Ley 8/2017, de 7 de abril, integral del reconocimiento del derecho a la identidad y a la expresión de género en la Comunitat Valenciana.
- Ley 23/2018, de 29 de noviembre, de igualdad de las personas LGTBI.

La normativa de estas CCAA es bastante similar. Las leyes para la igualdad del colectivo LGTBI, en general, se basan en el reconocimiento de los derechos de las personas que conforman el colectivo a no ser discriminados ni agredidos por razón de su orientación sexual y/o identidad de género. Estas leyes establecen la necesidad de formar al personal de las distintas instituciones, especialmente en el trato a personas que han sido víctimas de alguna agresión y de los menores de edad. Establecen medidas en los

siguientes ámbitos: social, salud, educación, trabajo, familiar, infancia y adolescencia, juventud y personas mayores, cultura, ocio y deporte, medios de comunicación, patrimonio y memoria histórica, contra el ciberacoso, en el medio rural, de las fuerzas y Cuerpos de Seguridad, Justicia, y de cooperación internacional y de la atención a personas LGTBI refugiadas.

Las leyes concretas para las personas trans, también actúan en esos ámbitos y hacen especial hincapié en el derecho a la autodeterminación de género, de tal manera que toda persona deberá de ser tratada en base a su identidad de género y no podrá ser discriminada por la misma en ningún ámbito.

Cataluña, Extremadura, Galicia, Baleares y Murcia tienen en vigor legislación contra la discriminación del colectivo LGTBI en general. Al igual que en las CCAA mencionadas con anterioridad en esta materia, tienen como objetivo conseguir la igualdad real y efectiva, y la protección de derechos de las personas LGTBI en todos los ámbitos de la sociedad. Las leyes de estas CCAA son las siguientes:

- Ley 11/2014, de 10 de octubre, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia.
- Ley 12/2015, de 8 de abril, de igualdad social de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia.
- Ley 8/2016, de 30 de mayo, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, trans, bisexuales e intersexuales y para erradicar la LGTBIfobia.
- Ley 8/2016, de 27 de mayo, de igualdad social de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales, y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Aragón, Canarias y País Vasco presentan legislación solo para las personas trans de manera concreta, al igual que las mencionadas anteriormente, con la finalidad de evitar la discriminación por razón de la identidad de género y reconocer el derecho a la autodeterminación del género. Las leyes de estas CCAA serían las siguientes:

- Ley 4/2018, de 19 de abril, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Ley 8/2014, de 28 de octubre, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales.
- Ley 14/2012, de 28 de junio, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales.

De todas estas CCAA, y como consecuencia de la falta de regulación a nivel nacional, solo Andalucía, Madrid, Valencia y Aragón prohíben en sus respectivas leyes LGTBI mencionadas las terapias de conversión destinadas a “curar” a las personas del colectivo.

3.6. Proposición de Ley Orgánica de igualdad social de las personas lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales, de protección de la realidad trans y de no discriminación por razón de orientación sexual, identidad o expresión de género o características sexuales.

Actualmente se encuentran en proposición dos leyes relativas al colectivo LGTBI, una general para todo el colectivo y otra relativa a las personas trans. La Proposición de Ley Orgánica de igualdad social de las personas lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales, de protección de la realidad trans y de no discriminación por razón de orientación sexual, identidad o expresión de género o características sexuales, tiene como objetivo la elaboración de una ley nacional que permita unificar a todas las CCAA para conseguir la igualdad y no discriminación de las personas LGTBI.

Esta proposición de Ley Orgánica (LO), establece medidas de actuación en todos los ámbitos (mencionados en las leyes autonómicas) para intentar evitar la discriminación por orientación o identidad de género en cualquier circunstancia. Además, establece una serie de medidas para sancionar dichas discriminaciones, así como de apoyo y protección a las víctimas de delitos por razón de su orientación o identidad de género.

Esta LO reconocería el derecho a la autodeterminación de género de todas las personas, y para garantizar el mismo se elimina el requerimiento de pruebas de que la persona se ha sometido a algún tipo de tratamiento médico, quirúrgico o psicológico para demostrar su identidad de género. Esta medida supondría un avance en la despatologización de las personas trans a nivel nacional, en 2018 la OMS eliminó la transexualidad de los trastornos.

En esta propuesta de LO, se recoge por primera vez la prohibición en todo el territorio de cualquier

práctica de métodos, programas y terapias de aversión, conversión o contracondicionamiento destinadas a modificar la orientación sexual, la identidad o la expresión de género de las personas, así como las cirugías genitales de las personas intersexuales que no obedezcan a decisión de la propia persona afectada a la necesidad de asegurar una funcionalidad biológica por motivos de salud.

De manera que las terapias de conversión estarían prohibidas en todo el territorio nacional y no solo en unas pocas CCAA.

3.7. Proposición de Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans.

Como se ha adelantado antes, también está en proceso la aprobación de una ley trans a nivel nacional. La Proposición de Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans de 2021, pretende reconocer los derechos de las personas trans a nivel nacional para evitar desigualdades en base a la

zona en la que se viva. En la actualidad, solo algunas CCAA que presentan algún tipo de ley trans o LGTBI han reconocido el derecho a la autodeterminación de género. Con esta ley se pretende reconocer dicho derecho a nivel nacional así como garantizar la igualdad de las personas trans.

Esta proposición de ley supone un gran avance en los derechos de las personas trans. Elimina cualquier requisito para cambiar el nombre y sexo registral, para lo cual, las personas mayores de 16 años solo deberán de dar declaración expresa del nombre propio y del sexo registral que quieren. Los menores entre 12 y 16 años podrán solicitarla a través de sus representantes legales o por sí mismo con la autorización de estos. Los representantes legales de menores de 12 años o personas que necesiten de tutela podrán solicitar el cambio registral.

En el caso de los menores y de necesitados de tutela, cuando exista desacuerdo con sus representantes legales se podrá solicitar un defensor judicial que vele por sus derechos. Todas estas medidas suponen un avance para los derechos de los menores trans quienes con la Ley 3/2017 actualmente en vigor no pueden acceder al cambio registral de sexo, al establecer como requisito que sean mayores de edad.

Esta ley supondría además el reconocimiento legal por primera vez de los géneros no binarios, al permitir elegir en el sexo registral entre: hombre, mujer, no binario, o dejarlo en blanco.

Finalmente, recoge una serie de medidas en los diversos ámbitos para intentar evitar cualquier tipo de discriminación por la identidad o expresión de género.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se puede observar, aún falta mucho para conseguir una igualdad real para el colectivo LGTBI en los distintos ámbitos. La discriminación e intolerancia que persiste en la sociedad da lugar a situaciones de desigualdad, especialmente en el ámbito laboral, y en los casos más graves se traduce en agresiones contra personas LGTBI por su orientación sexual y/o identidad de género.

A nivel legal, España ha tendido a ser pionera a la hora de reconocer y regular derechos al colectivo, como mostraron en su momento las aún vigentes Ley 13/2005 y Ley 3/2007. Si bien, se debe de considerar que hace más de una década desde la promulgación de estas leyes y que las sociedades siguen avanzando.

Cuando se desarrollo la Ley 3/2007 para el cambio de sexo registral, la OMS seguía considerando a la transexualidad como una patología. En 2018, la OMS sacó a la transexualidad del listado de trastornos, lo cual, supuso la despatologización de la misma. A pesar de esto, la legislación española no se modifico y el cambio de sexo registral sigue pidiendo requisitos que suponen la existencia de un trastorno en las personas trans.

La Proposición de Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans de 2021 pretende eliminar cualquier requisito que suponga la patologización y medicalización de las personas trans y reconocer el derecho de la autodeterminación de género a nivel nacional.

Esta ley, de aprobarse, supondrá un gran avance en derechos de las personas trans, especialmente para los menores y personas con discapacidad quienes por primera vez podrán optar al cambio de sexo registral; y para las personas con identidades no binarias quienes serían reconocidas legalmente por primera vez.

Esta proposición de ley también ha puesto de manifiesto la gran transfobia que existe en nuestra sociedad. Desde el momento en el que se presento el

borrador tanto a nivel social como político, no han dejado de promoverse argumentos basados en estereotipos. Estos argumentos lo que pretenden es mantener la patologización y medicalización como forma de demostrar que la persona “realmente es trans”. Muchos de estos estereotipos tienden a atacar a las mujeres trans en concreto, lo que pone de manifiesto no solo la transfobia sino también la misoginia que sufre este colectivo.

Con respecto a los menores, se han tratado de usar como excusa alegando que no pueden tomar una decisión tan importante por sí mismos, y que hormonarlos puede ser perjudicial e irreversible. Estas afirmaciones ponen de manifiesto que el objetivo no es otro que evitar la existencia de esta ley, pues la misma pretende evitar que las personas trans se sientan obligadas a realizar cualquier tipo de tratamiento médico para que se les reconozca su identidad.

A nivel educativo, encontramos que algunas fuerzas políticas se plantean la implantación del denominado “pin o veto parental” cuya finalidad es la de impedir que los menores tengan acceso a una educación en igualdad y que les permita tener unos conocimientos mínimos sobre las diversas orientaciones sexuales e identidades de género. Esto supondría una vulneración de los derechos de los menores LGTBI que verían relegada su realidad a un tabú, especialmente, aquellos que provengan de familias LGTBIfobas.

A nivel laboral, como se ha mencionado con anterioridad, el colectivo LGTBI tiene un gran nivel de paro y desempleo lo que ocasiona que muchas personas deban de buscar alternativas para conseguir ganarse la vida. Las tasas de prostitución en el colectivo son muy elevadas sobretodo en el caso de mujeres trans, muchas de las cuales son también inmigrantes.

Otros optan por volver al armario en el trabajo o directamente ocultarse desde el primer momento, no solo para evitar malas situaciones en el centro de trabajo, sino para evitar posibles represalias y dificultades como no ascender, despidos, etc.

A nivel social, las discriminaciones en los diferentes ámbitos de la vida no ocurren de manera aislada, sino que, son más frecuentes de lo que se cree. Las agresiones hacia el colectivo LGTBI son las terceras más comunes dentro de los delitos de odio, y esto teniendo solo en cuenta las que han sido denunciadas pues se conoce que existe una gran cifra negra en este tipo de delitos.

Las agresiones no solo provienen de desconocidos, sino que, son muchas personas del colectivo quienes deben de ocultarse en su entorno familiar por miedo al rechazo y a que se les eche de casa y acabar en la calle.

La cifra negra que en criminología se tiende a representar con un iceberg, en los casos de delitos por razón de orientación sexual y/o identidad de género, tiende a estar conformada por casos en los que víctima y agresor se conocen, la persona depende social o económicamente del agresor (menores, discapacitados, etc.), colectivos que se resignan a las agresiones (inmigrantes, prostitutas, personas sin hogar, etc.), agresiones ocurridas en el medio y zonas rurales, etc.

En este último caso de las zonas rurales, las agresiones contra el colectivo son más frecuentes de lo que se piensa, por ello, las distintas leyes autonómicas que están en vigor presentan medidas concretas para conseguir la igualdad y protegerá las personas del colectivo en estas zonas. La Proposición de Ley Orgánica de igualdad social de las personas lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales, de protección de la realidad trans y de no discriminación por razón de orientación sexual, identidad o expresión de género o características sexuales, también recoge un apartado de medidas concretas de actuación en el medio rural.

En definitiva, se puede observar como aún, y a pesar de todos los avances sociales y legales de las últimas décadas, se producen discriminaciones hacia el colectivo LGTBI en todos los ámbitos de la vida, sin que puedan considerarse hechos aislados y que suponen una vulneración a los Derechos Humanos de las personas que las sufren.

Para que se pueda seguir avanzando en la igualdad el reconocimiento legal por parte del Estado de los derechos del colectivo es necesario e indispensable, si bien la mera sanción de conductas discriminatorias no es suficiente; siendo necesario poner la atención en una educación basada en la igualdad independientemente de la orientación sexual e identidad de género de cada uno; así como escuchar las demandas presentadas por las distintas asociaciones y activistas LGTBI para reconocer derechos, mejorar leyes y elaborar programas formativos y de concienciación tanto en educación como en empresas.

Para concluir, este estudio comentar que se ha tratado de un análisis legislativo y basado en estadísticas oficiales, lo que supone una limitación para el mismo, al no haber podido entrar en contacto directo con personas que hayan sufrido consecuencias directas tanto de discriminación como dificultades debidas a leyes anticuadas o porque la legislación es diferente en las diversas CCAA.

5. BIBLIOGRAFÍA

5.1. Artículos, libros e informes

Alises, C. (2018). *Guía de Delitos de Odio LGTBI*. Andalucía, Consejería de Igualdad y Políticas Sociales.

Fernández-Oruña, J. C., Sánchez Jiménez, F., Herrera Sánchez, D., Morán Ferrés, C., Fernández Villazala, T., Martínez Moreno, F., San Abelardo Anta, M. Y., Rubio García, M., Gil Pérez, V., Orozco, A. M. S., y Gómez Martín, M. A. (2020). *Informe de la evolución de los delitos de odio en España 2019*. Madrid, Ministerio del Interior.

Giménez Rodríguez, S. (2019). *Estudio sociológico de las personas LGTBI sin hogar de la Comunidad de Madrid*. Madrid, Observatorio para el Análisis y Visibilidad de la Exclusión Social. Universidad Rey Juan Carlos.

Identidad y Diversidad (2017). *El camino hacia los Derechos: la evolución de la jurisprudencia en materia LGBT*. Reino de los Países Bajos, Asociación por los Derechos Civiles.

- López, R., (2018). *Informe de Incidentes de Odio por LGTBfobia en la Comunidad de Madrid 2017*. Madrid, Observatorio Madrileño contra la LGTBfobia.
- Mendos, L. R., López de la Peña, E., Botha, K., Savelev, I., Lelis, R. C., y Tan, D. (2020). *Homofobia de Estado*. Ginebra, ILGA WORLD.
- Pichardo, J. I. (2019). *Guía ADIM LGBT+ Inclusión de la diversidad sexual y de identidad de género en empresas y organizaciones*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Portero, A., Macías, A., Blanco, D. G., Vera, C., y Bioque, A. (2019). *Vidas trans*. Antipersona.
- Pueyo, A. A., López, S., y Álvarez, E. (2008). Valoración del riesgo de violencia contra la pareja por medio del SARA. *Papeles del Psicólogo*, 29, 1, 107-122.

5.2. Legislación

- Circular 7/2019, de 14 de mayo, de la Fiscalía General del Estado, sobre pautas para interpretar los delitos de odio tipificados en el artículo 510 del Código Penal. Boletín Oficial del Estado, 124, sección III de 4 de mayo de 2019, 55655 a 55695.
- Ley 13/2005, del 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio. Boletín Oficial del Estado, 157, sección I de 2 de julio de 2005, 23632 a 23634.
- Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas. Boletín Oficial del Estado, 65, sección I de 16 de marzo de 2007, 11251 a 11253.
- Ley 14/2012, de 28 de junio, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales. Boletín Oficial del Estado, 172, sección I de 19 de julio de 2012, 51730 a 51739.
- Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia. Boletín Oficial del Estado, 127, sección I de 26 de mayo de 2014, 39758 a 39768.

Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía. Boletín Oficial del Estado, 193, sección I de 9 de agosto de 2014, 63930 a 63943.

Ley 11/2014, de 10 de octubre, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia. Boletín Oficial del Estado, 281, sección I de 20 de noviembre de 2014, 94729 a 94748.

Ley 8/2014, de 28 de octubre, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales. Boletín Oficial del Estado, 281, sección I de 20 de noviembre de 2014, 94850 a 94860.

Ley 12/2015, de 8 de abril, de igualdad social de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Boletín Oficial del Estado, 108, sección I de 6 de mayo de 2015, 39518 a 39542.

Ley 2/2016, de 29 de marzo, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial del Estado, 169, sección I de 14 de julio de 2016, 49217 a 49248.

Ley 8/2016, de 27 de mayo, de igualdad social de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales, y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial del Estado, 153, sección I de 25 de junio de 2016, 45833 a 45861.

Ley 8/2016, de 30 de mayo, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, trans, bisexuales e intersexuales y para erradicar la LGTBIfobia. Boletín Oficial del Estado, 157, sección I de 30 de junio de 2016, 46599 a 46621.

Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra LGTBIfobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial del Estado, 285, sección I de 25 de noviembre de 2016, 82495 a 82526.

Ley 8/2017, de 7 de abril, integral del reconocimiento del derecho a la identidad y a la expresión de género en la Comunitat Valenciana. Boletín Oficial del Estado, 112, sección I de 11 de mayo de 2017, 37967 a 37993.

Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía. Boletín Oficial del Estado, 33, sección I de 6 de febrero de 2018, 13818 a 13847.

Ley 4/2018, de 19 de abril, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial del Estado, 131, sección I de 30 de mayo de 2018, 56086 a 56118.

Ley 23/2018, de 29 de noviembre, de igualdad de las personas LGTBI. Boletín Oficial del Estado, 10, sección I de 11 de enero de 2019, 1882 a 1917.

Ley Foral 12/2009, de 19 de noviembre, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales. Boletín Oficial del Estado, 307, sección I de 22 de diciembre de 2009, 108177 a 108187.

Ley Foral 8/2017, de 19 de junio, para la igualdad social de las personas LGTBI+. Boletín Oficial del Estado, 173, sección I de 21 de julio de 2017, 63642 a 63678.

Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. Boletín Oficial del Estado, 281, sección I de 24 de noviembre de 1995, 33987 a 34058.

Proposición de Ley Orgánica de igualdad social de las personas lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales, de protección de la realidad trans y de no discriminación por razón de orientación sexual, identidad o expresión de género o características sexuales. Boletín Oficial del Estado, 132-1, serie B de 4 de diciembre de 2020, 1 a 40. https://www.congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/BOCG/B/BOCG-14-B-132-1.PDF

Proposición de Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans. Boletín Oficial del Estado, 156-1, serie B de 26 de marzo de 2021, 1 a 24. https://www.congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/BOCG/B/BOCG-14-B-156-1.PDF



Uso del inglés en programas de Doctorado en Trabajo Social en Estados Unidos. Un estudio de caso ilustrativo de la hegemonía idiomática

Use of English in Ph.D. programs in Social Work in the United States. An illustrative case study of idiomatic hegemony

Smitha Rao (1), Carlos Andrade Guzmán (2), Javier Reyes-Martínez (3) e Ignacio Eissmann-Araya (4)

(1) Boston College

(2) Universidad Alberto Hurtado

(3) Boston College. Universidad Iberoamericana

(4) Centro de Investigación e Incidencia para el fin de la situación de calle en América Latina–CISCAL y Corporación Moviliza

Resumen: Este estudio revisa las experiencias de estudiantes no nativos de habla inglesa en la educación doctoral en Trabajo Social en Estados Unidos. Con un estudio de caso cualitativo, interroga sobre la centralidad del inglés en la formación y genera recomendaciones para fortalecerla. Los resultados muestran que el inglés puede desempeñar un papel hegemónico en la educación disciplinar y que algunos educadores pueden ejercer discriminación debido al dominio del idioma. Entre las recomendaciones se encuentra promover la reflexividad para contribuir a que los educadores se reconecten con los principios disciplinares, revisando su relación con el poder que tienen en el aula.

Palabras clave: Hegemonía del idioma inglés, Educación Doctoral en Trabajo Social, Discriminación, Diversidad en la educación en Trabajo Social, Estados Unidos.

Abstract: This study reviews the experiences of non-native English-speaking students in Doctoral Social Work Education in the United States. The research, through a qualitative case study, interrogates regarding the centrality of English in education processes, and generates recommendations for improving them. Findings show that English can play a hegemonic role in Social Work Education and that some educators can exert discrimination based on language proficiency. Among recommendations are the need to promote reflexivity to contribute that educators reconnect with discipline principles as well as review the way their power is exerted in the classroom.

Keywords: English Language-Hegemony, Social Work Doctoral Education, Discrimination, Diversity in Social Work Education, United States.

Recibido: 30/04/2021 Revisado: 18/05/2021 Aceptado: 31/05/2021 Publicado: 05/07/2021

Referencia normalizada: Roa, S., Andrade Guzmán, C., Reyes-Martínez, J. y Eissmann-Araya, I. (2021). Uso del inglés en programas de Doctorado en Trabajo Social en Estados Unidos. Un estudio de caso ilustrativo de la hegemonía idiomática. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 16, 165-186. doi: 10.15257/ehquidad.2021.0018

Correspondencia: Carlos Andrade Guzmán. Universidad Alberto Hurtado. Facultad de Ciencias sociales. Departamento de Trabajo Social. Almirante Barroso, 10. Santiago de Chile. Correo electrónico: caandrade@auhurtado.cl

1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la Federación Internacional de Trabajadores Sociales, el Trabajo Social conforma una profesión y disciplina que busca el cambio y desarrollo social, basado en principios como los derechos humanos, el respeto de la diversidad y la lucha contra la opresión y la discriminación por, entre otras razones, la nacionalidad o el idioma de las personas (International Federation of Social Workers, 2019). Dialogante con ello, la Asociación Nacional de Trabajadores Sociales de Estados Unidos (2017) expone como responsabilidad ética de los trabajadores sociales la no discriminación por motivos como la raza, la etnia, el estatus migratorio, entre otros. Esto es relevante en contextos donde los programas de formación disciplinar de postgrado en Estados Unidos reciben estudiantes de diversas partes del mundo, quienes llevan consigo sus idiomas, culturas y experiencias vividas como parte de su trayectoria a incorporar en sus procesos de formación. Ello, sin embargo, se materializaría en un país que, incluida su academia, ha tenido una larga historia de exclusión, discriminación y racismo (Anderson, 1988).

Dentro de este marco, la población de estudiantes internacionales hace una enorme contribución intelectual y cultural a los Estados Unidos, tierra de inmigrantes, y es un importante grupo demográfico a considerar en términos de cómo están siendo tratados por el país (Brown & Jones, 2013). Al respecto, las universidades a menudo son vistas como microcosmos de la sociedad en la que están situadas, manifestando normas y procesos sociales tanto positivos como negativos. Las experiencias de los estudiantes internacionales, por lo tanto, son cruciales para observar cómo Estados Unidos, como país, está cumpliendo su rol de acogida desde un marco de

anti discriminación en contextos de educación superior. En este sentido, la discriminación percibida ha sido tradicionalmente comprendida como la interpretación de que una persona ha sido tratada injustamente o con parcialidad debido a su raza u origen étnico (Duru & Poyrazli, 2011) o como se aborda en este trabajo, debido al dominio de un idioma: el inglés. La centralidad de este idioma en los procesos de educación de postgrado (aunque no privativamente) genera un espacio para la discriminación. Dentro de este marco, este estudio, tomando como referencia la experiencia de estudiantes internacionales que viajan a los Estados Unidos para seguir sus estudios de doctorado en escuelas de Trabajo Social, y cuya primera lengua no es el inglés, busca responder a las siguientes dos preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las experiencias de estudiantes internacionales cuyo primer idioma no es el inglés en programas de doctorado en el área de Trabajo Social (Trabajo Social o Bienestar Social) en los Estados Unidos?
- ¿Cómo perciben estos estudiantes su proceso de inserción en el contexto académico en relación a su dominio del inglés?

Estas preguntas son abordadas en este trabajo desde una perspectiva crítica. Asimismo, los investigadores, si bien, hablando inglés, toman la opción de elaborar este trabajo en español, como un ejercicio político que desafíe al inglés como idioma de difusión de la producción científica, abriendo un espacio para que sus hallazgos sean accesibles a quienes no hablan dicho idioma. Cabe relevar que responder estas preguntas es relevante para la educación de postgrado en Trabajo Social, dado que la disciplina tiene un compromiso con la justicia social, la dignidad y el valor inherente de las personas (International Federation of Social Workers, 2019; National Association of Social Workers - NASW, 2017).

En este contexto, los centros de educación superior en Trabajo Social a menudo se posicionan como referentes de miradas políticas igualitarias y progresistas (Flaherty et al., 2013). Sin embargo, las escuelas de Trabajo Social no existen separadas de la sociedad en general, así como tampoco de sesgos conscientes e inconscientes que pueden reproducir exclusiones y discriminación. Esto puede manifestarse, en ocasiones, en micro agresiones hacia poblaciones minoritarias basadas en razones raciales, lingüísticas, ideológicas y/o culturales, entre otras. Las y los trabajadores sociales, tanto estudiantes como profesores, pueden albergar prejuicios de los que pueden no estar conscientes, los cuales pueden emanar de ideas preconcebidas e internalizadas basadas en el idioma, la religión, la nacionalidad y la sexualidad de otros (Saltzburg, 2015). Por ello es relevante observar si es que determinadas prácticas significadas como agresiones o exclusiones se encuentran presentes en escuelas de postgrado de Trabajo Social, y de esta forma, observar cómo estos espacios pueden operar como contextos inclusivos o excluyentes de experiencias diversas.

Cabe relevar que si bien el sesgo político en los docentes de ciencias sociales y su efecto sobre estudiantes ha sido estudiado con antelación (Ginocchio, 1982), se advierte un espacio para observar cómo determinadas prácticas en el aula y en espacios de educación superior en Trabajo Social en Estados Unidos son significadas y vividas por estudiantes internacionales cuyo primer idioma no es el inglés. Al respecto, existe una gran cantidad de literatura que nos ayuda a comprender la experiencia de los estudiantes internacionales, especialmente en términos de la discriminación que enfrentan (Brown & Jones, 2013; Duru & Poyrazli, 2011). En este sentido, este estudio contribuye al campo de conocimiento a partir de la observación de cómo estas prácticas de discriminación se presentan en escuelas de postgrado de Trabajo Social en Estados Unidos.

Teniendo en consideración estos elementos, este trabajo se estructura en las siguientes secciones: la primera, conformada por esta introducción; la segunda en la cual se exponen las referencias teóricas del estudio; la tercera en la que se presenta la metodología del trabajo; la cuarta en la que se expone los resultados del estudio y, finalmente, la quinta en la que se presenta la discusión, limitaciones y recomendaciones que emanan de este trabajo en materia de procesos de educación en Trabajo Social y resguardo de prácticas no discriminatorias basadas en el dominio del idioma.

2. REFERENCIAS TEÓRICAS

2.1. Hegemonía del idioma inglés

La hegemonía se refiere al dominio de ciertos grupos sociales sobre otros. Sigue las propuestas de Antonio Gramsci (Nicholson, 2012), y se ha utilizado para explicar las estructuras de poder existentes en las economías globales, incluidos los espacios de educación superior. Trabajos previos han examinado los escritos de Gramsci sobre educación y el papel que desempeña el lenguaje, para cuestionar la hegemonía del inglés en el mundo, develando las dimensiones de poder, económicas y de clase vinculadas con la imposición de un idioma (Ives, 2009). Este debate sobre la hegemonía del inglés y su importancia como canal de comunicación dominante en el mundo se atribuye a las consecuencias del imperialismo y la globalización (Demont-Heinrich, 2010; Ives, 2009).

En este sentido, las normas sociales y culturales son con frecuencia utilizadas por aquellos con poder para mantener el statu quo, habiendo diversos mecanismos para su perpetuación, incluidas la ley, la tecnología y la ciencia (Askeland & Payne, 2006). En esta línea, examinar las experiencias que difieren de la narrativa dominante en un mundo postcolonial, ayuda a comprender la permanencia del poder de las súper potencias occidentales, sostenido y perpetuado a través de formas predeterminadas y nuevas de conocimiento, culturales, entre otras (Askeland & Payne, 2006). El lenguaje, en este marco, puede ser tanto un espacio, como un mediador de relaciones de poder desigual. Una de las consecuencias de esta relación de poder asimétrica es la creación de "otros lenguajes" (Demont-Heinrich, 2010).

Adicionalmente, no todos los idiomas co-existen de forma equitativa en el mundo y la dominancia del inglés es vista como un legado de política internacional intencionada, con su impronta como idioma internacional visto, en algunos casos, como una extensión del colonialismo (Askeland & Payne, 2006).

De lo anterior no estaría ausente la educación de postgrado en Trabajo Social a nivel internacional. Al respecto, ésta se lleva a cabo principalmente en unos pocos idiomas predominantes: inglés, español, portugués y francés, siendo el inglés posiblemente el principal entre estos. Ello, inscrito en un escenario en donde la globalización y el postcolonialismo han sido vistos como mecanismos que perpetúan el dominio de las culturas occidentales, incluido el idioma inglés (Askeland & Payne, 2006). En este marco, con base en esta breve revisión, se pueden aproximar ámbitos en donde se sostienen estructuras de dominación postcoloniales, siendo el lenguaje, en general, y el idioma inglés en particular, uno de ellos.

2.2. Voces subalternas

Relacionado con la hegemonía de la cultura y el lenguaje se encuentra el acto de borrar o suprimir tanto voces marginales o diferentes, así como modos de ser. Spivak (1988) en su trabajo "¿Puede hablar el subalterno?" teoriza sobre la complicidad de los académicos occidentales en el borrado de voces y experiencias del Otro: el subalterno. Las formas occidentales de conocer y ser se convierten en "la norma" y todo lo que está fuera se transforma en "lo Otro". El fenómeno de las voces que existen fuera de las sensibilidades occidentales siendo negadas y borradas ha sido ya reconocida por investigadores previamente (Andreotti, 2007; Darder, 2018). En este sentido, la incapacidad de occidente para escuchar y reconocer al Otro está en el corazón de lo que los subalternos han criticado (Spivak, 1988). Esta continua dominación postcolonial por parte de las epistemologías occidentales a menudo está indisolublemente ligada a la mercantilización económica de las instituciones, siendo la academia occidental una de estas (Darder, 2018).

Esto es particularmente relevante para los educadores de todo el mundo en general y, en particular, para aquellos insertos en la formación de postgrado (y pregrado) en Trabajo Social, dado su compromiso con mejorar las condiciones de vida de las personas y luchar contra la discriminación de grupos oprimidos. Entre los investigadores y académicos decoloniales ha habido un llamado a privilegiar las historias culturales y las experiencias vividas de poblaciones previamente colonizadas (Darder, 2018) para lograr lo que Freire llamó la "praxis humanizadora", que emana de las voces y experiencias de aquel en posición "subalterna". Esto también implicaría desaprender las estructuras dominantes de conocimiento y representación, incluido el lenguaje (Andreotti, 2007), que están presentes en la academia occidental, lo que a su vez afecta la interpretación del mundo y puede contribuir a negar las voces de quienes pertenecen a los grupos no dominantes, por ejemplo, aquellos cuyo inglés no corresponde a su primera lengua.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño

Esta investigación abordó sus preguntas de investigación a través de un estudio de caso cualitativo con elementos de fenomenología para profundizar en las experiencias vividas por tres estudiantes internacionales de doctorado en una escuela de Trabajo Social en Estados Unidos y cuyo primer idioma no es el inglés. El caso seleccionado corresponde a una de las universidades mejor posicionada en los rankings de Escuelas de Trabajo Social en el país. Para efectos de resguardar la confidencialidad de los estudiantes, evitando dar elementos que pudiesen identificarles, no se expondrá el nombre de la institución. Sin embargo, sí es posible mencionar que esta ha sido seleccionada como caso de estudio, primero, dada su amplia trayectoria en el tiempo impartiendo programas en el área de Trabajo Social; segundo, por el énfasis que esta ha puesto en la incorporación de estudiantes internacionales en sus programas y; tercero, por su sello en la promoción de la inclusión social y la diversidad. Cabe relevar que el estudio de caso es de orden instrumental (Stake, 1999), en tanto se busca que este aporte con reflexiones para otros programas con características similares en el área de

la educación de postgrado en Trabajo Social en particular, como de la educación en general.

3.2. Técnica de producción de información, aspectos muestrales y análisis de los datos

La información del estudio fue producida a través de entrevistas semi-estructuradas. Los focos centrales de la pauta de preguntas fueron: 1) ¿Cuál fue la razón de ir a los Estados Unidos a seguir estudios doctorales?, 2) ¿Qué razones llevaron a seguir estudios doctorales en el área del Trabajo Social?, 3) ¿Cuál es la opinión sobre el uso del inglés en la educación doctoral en Trabajo Social en los Estados Unidos? ¿Qué aspectos permitirían hablar de una eventual hegemonía del inglés?, 4) Si fuese el caso, ¿cómo ha sentido exclusión o discriminación en relación con el manejo del inglés en el contexto educativo?, 5) ¿Qué sugerencias haría para la educación internacional de postgrado en Trabajo Social? Los elementos que emergieron respecto a este último tópico, se presentan en la sección de recomendaciones. Cabe relevar que las entrevistas fueron realizadas y transcritas en inglés, y posteriormente traducidas al español por parte de los investigadores.

En términos muestrales, tres estudiantes participaron del estudio. El diseño muestral fue intencionado (Marradi et al., 2010) por los siguientes criterios: 1) ser estudiantes de programas de doctorado en Trabajo Social o Bienestar Social en la Universidad tomada como caso, 2) que el inglés no fuese su primer idioma, 3) que se encontrasen en los primeros dos años de su programa de estudios. Los elementos expuestos por cada participante en este trabajo y que se presentan para ilustrar hallazgos, se presentan anonimizados indicando “entrevistado 1”, “entrevistado 2” y “entrevistado 3” en cada caso. Cabe mencionar que, sin ser un objetivo del estudio, coincidió que todas las personas entrevistadas procedían de América Latina y que tomaron diversos cursos en común. En términos de resguardo de aspectos éticos, cada persona firmó un consentimiento informado que aseguraba su confidencialidad.

En relación al análisis de los datos, este se realizó a través del análisis temático (Braun & Clarke, 2006). Ello, por medio de dos rondas de codificación, una primera emergente y una segunda de agrupación. Los temas de los cuales hablan los códigos se presentan en el texto, a la luz de diálogos y eventuales distancias con la revisión de literatura llevada a cabo en este trabajo. Asimismo, los resultados fueron compartidos con los entrevistados, de manera de validar con ellos los temas que emergieron, así como también las lecturas realizadas por el equipo de investigación. Ello se hizo siguiendo la lógica de chequeo de participantes – member-checking en inglés (Creswell, 2013) -. Finalmente, cabe relevar que los elementos que se presentan en el documento dan cuenta de singularidades, independientemente de su nivel de frecuencia al interior de los relatos.

4. RESULTADOS

4.1. Razones para estudiar en los Estados Unidos

En términos generales, los participantes eligieron los Estados Unidos como lugar de educación doctoral debido al foco internacional de la Universidad y a la calidad de la educación en dicho país. En términos de singularidades, un entrevistado comparte que, reconociendo la importancia de las universidades estadounidenses, su intención era obtener la perspectiva de formación de cualquier país extranjero, sea Estados Unidos o, por ejemplo, Inglaterra. Por su parte, todos coinciden en que una razón fue experimentar una cultura diferente y ver las cosas desde una nueva perspectiva. Otro entrevistado comparte que su decisión se basó en razones estratégicas, dado que, en algunos casos, la formación de postgrado en Estados Unidos es más valorada en su país. Esta razón se vincula con la existencia de hegemonías occidentales en el mundo académico (Spivak, 1988). De acuerdo con el entrevistado 2:

Una de las [razones] más importantes para estudiar en los Estados Unidos es porque en mi país es muy, muy valioso, ... tiene más valor, si tienes un título de postgrado en un país extranjero, ... lo llamamos malinchismo

En este sentido, el malinchismo refiere a la valoración por lo que es extranjero en contraposición al valor de lo nacional, lo que puede ser considerado como un artefacto heredado del colonialismo.

4.2. Razones para seguir estudios de postgrado en Trabajo Social

En relación a las razones para seguir estudios de doctorado en el área del Trabajo Social, las personas entrevistadas coinciden en seguir estudios disciplinares debido a la lucha por la justicia social y los derechos humanos. El entrevistado 2 señala: “[por la] justicia social, equidad, la no discriminación... No sé si es un valor, pero también espero sentir la esperanza de que las cosas puedan ser mejores para otras personas”. El entrevistado 1 señala que por lo que considera la razón de ser de la disciplina: “la lucha por los derechos humanos”. El entrevistado 3 agrega:

[Por la] justicia social, pero desde la perspectiva de los derechos humanos. Si no conectas o vinculas la justicia social con los derechos humanos, la justicia social es solo una idea, es como en los Estados Unidos... justicia social, pero no es sólida: “libertad, libertad, libertad, libertad”, pero libertad ¿para qué?

4.3. Uso del inglés en la educación Doctoral en Trabajo Social y hegemonía idiomática

Al reflexionar sobre el uso del inglés, se advierte la idea de desventaja para quienes no lo tienen como primer idioma, debido a la centralidad que tiene en la academia de los Estados Unidos. El entrevistado 2 menciona:

Estamos en una posición de desventaja porque no somos hablantes nativos en inglés. Entonces, para nosotros fue como que siempre íbamos a obtener una calificación más baja porque nosotros no escribimos muy bien [en inglés]. Entiendo que tenemos que mejorar nuestra habilidad lingüística porque si pretendemos escribir en revistas internacionales, tú [tienes que] escribir muy bien. Pero la verdad es que hay correctores de estilo a los que puedes acceder para que mejoren el trabajo en esos detalles gramaticales.

Al reflexionar sobre la hegemonía del inglés, para los entrevistados esta se asocia con lo que consideran se ha validado en la academia estadounidense como una forma única de producción científica: el artículo académico en inglés. Según el entrevistado 3:

No sé si es solo el idioma o es la cultura en este idioma, pero la gente aquí [en Estados Unidos] piensa que el paper inglés o el paper en inglés es la producción única. [La academia en Estados Unidos] no quiere aprender otro idioma o conocer el pensamiento de otros.

Con lo anterior, el entrevistado ejemplifica: “Tú [Estados Unidos], no eres el centro del mundo”, para relevar que hay otras formas de saber y de ser que no son las mismas que en contextos occidentales y de habla inglesa y que son igualmente legítimas. En esta línea, señalan que muchas ideas importantes del mundo no provienen del inglés, sino que también de otros idiomas.

4.4. Exclusión y discriminación vinculada al manejo del inglés en el contexto educativo

La experiencia de discriminación y exclusión en el aula fue común entre los tres entrevistados. Ella fue vivida en un curso doctoral de la línea disciplinar impartido por un docente estadounidense en un curso que los tres participaron tomaron. En este marco, la mayor parte de la evaluación fue a través de breves ensayos teóricos semanales. Los participantes sintieron que sus reflexiones teóricas y epistemológicas fueron devaluadas debido al énfasis excesivo en la escritura en inglés. Todo ello, sumado a la ausencia de rúbricas que transparentaran los criterios evaluativos de dichos ensayos. Por ejemplo, la persona entrevistada 3 señala:

Tengo una buena reflexión, tal vez mal estilo [narrativo en inglés] pero... no puedes calificar solo la escritura. Muéstrame una rúbrica. ¿Mi baja calificación se debe a qué? ¿A mi gramática? [Entonces] perfecto, [pero eso] no es importante para mí.

Recordando este curso, el entrevistado 2, coincide en que quien impartía el curso priorizaba la escritura por sobre el contenido, lo que considera perjudicial para quienes su primer idioma no es el inglés debido a que estaban en una posición de desventaja. Esta situación de no nativos parlantes en inglés era conocida por el profesor.

En relación con el mismo curso, el entrevistado 1 señala que, además, durante el semestre, quien impartía el curso no hizo ningún contacto visual con él. El entrevistado 2, por su parte, señala que el docente nunca le llamó por su nombre, a diferencia de lo que hacía con otros estudiantes. Asimismo, al momento de revisar casos internacionales de otros países, el profesor no mostró ejemplos de los países de origen de los estudiantes entrevistados, situación que sí hizo con otros estudiantes del curso. Todos estos elementos los menciona el entrevistado 1 como expresiones de microagresión, a lo cual se agrega el sesgo. Señala:

Sé que estaba obteniendo calificaciones basadas en mi desempeño en inglés, no por el contenido... la ayudante del curso me sugirió que le pidiera ayuda a uno de mis compañeros de clase para que esa persona pudiera editar mi trabajo y luego enviarlo para obtener una mejor calificación... todo ello ya lo había hecho al momento de la sugerencia, lo cual ya habla de sesgo hacia mí.

El entrevistado 2 afirma que nunca podría escribir como un hablante nativo de inglés, pero esa no fue la razón por la que viajó a Estados Unidos, debido a que era un programa con estudiantes internacionales.

Cabe relevar que el entrevistado 1 afirmó no creer en una supremacía del inglés como tal, en el sentido de que ese fuera un idioma “superior”. En esta línea, más bien responsabiliza a las formas hegemónicas en las que se manifiesta el inglés, aludiendo a su rol como artefacto de estar en un país donde el inglés era necesario. También reconoció la presencia hegemónica del inglés en la academia, pero afirma que el atribuirle una supuesta superioridad es algo que conscientemente se hace y, por tanto, un estudiante

puede vincularse con el inglés sintiéndolo como un idioma superior o no, en línea con una estrategia de resistencia, lo cual indica es su caso: resistirse a reconocerlo como un idioma superior. Señala: “todos los días, tú eliges el asignarle una supremacía, o no, al inglés, esta suerte de superioridad... en mi caso es solo un idioma, y en ningún caso, un idioma superior a otro”. En este sentido, el inglés es asumido como el lenguaje internacional de las transacciones, no estando la academia separada de su historia colonial y del poder que ejerce en el mundo (Altbach, 2015). Ello, sin embargo, reconociéndose que el propio espacio de supuesta supremacía supone en sí mismo una oportunidad para la resistencia a continuar asignándole este reconocimiento.

Otro elemento común observado fue la invisibilidad de las experiencias vividas. Esto es, la supresión de diversas voces. En la conversación, la persona entrevistada 3 habló sobre su trabajo y antecedentes de investigación previos a realizar sus estudios doctorales, los que fueron invisibilizados en los Estados Unidos en la sala de clases, particularmente, por parte de este docente, haciendo lo que menciona como un “borrado de la historia previa a la experiencia doctoral”. Mencionan los estudiantes que independientemente de las trayectorias académicas previas al ingreso al Doctorado en los Estados Unidos, una vez en el programa, esa historia previa que podría haberse usado para enriquecer las clases, en particular, desde la perspectiva internacional, era totalmente invisibilizada. Hablando sobre su experiencia en esta clase, el entrevistado 1 señala:

Creo que lo más grave de esto es el no reconocimiento de la historia de los estudiantes.

Por su parte, el entrevistado 2 hablando sobre el enfoque altamente estadounidense en este curso, señala:

Si tienes un programa internacional, tienes que diseñar cursos que sean internacionales también, no solo desde la perspectiva del lenguaje, sino también desde la perspectiva de los contenidos.

Esta reflexión sobre ciertas experiencias siendo invisibilizadas está fuertemente ligada a la idea de hegemonía cultural y a la falta de voces subalternas en el mundo académico, así como también con la necesidad de promover la diversidad de ideas y pensamientos, así como de formas de conocer y generar conocimiento.

Finalmente, en términos de resultados educativos, los estudiantes entrevistados afirman no sentir que estos se vieran seriamente comprometidos debido a su dominio del inglés. Sin embargo, como señala el entrevistado 3:

No me siento mal, no tengo trauma o depresión, porque tengo cosas más importantes para mí: la familia y mis propios objetivos, pero ... fue malo.

En este marco, el entrevistado 1 también señala que el sesgo relacionado con el inglés no era la norma, sino más bien una excepción vinculada con un curso y un docente en particular. Ello, dado que otros profesores de la escuela evaluaban sin considerar la gramática en inglés y porque, asimismo, se interesaban en conocer a los estudiantes, desde sus nombres hasta sus trayectorias personales, profesionales y académicas, en función de enriquecer la reflexión al interior del aula. Esto sugiere que, pese a que esta experiencia particular con un profesor no derivó en consecuencias gravemente negativas para los entrevistados, sí fue un estresor adicional en un programa de postgrado con muchas presiones, y en un país extranjero donde se está navegando con lo diferente y lo no familiar.

5. DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión

Este estudio buscó responder, primero, cuáles son las experiencias de estudiantes internacionales cuyo inglés no es su primer idioma en programas de doctorado en el área de Trabajo Social en los Estados Unidos y, segundo, cómo perciben estos estudiantes su proceso de inserción en el contexto académico en relación con su dominio del inglés.

En este contexto, elementos que dialogan con la disonancia cultural, las discriminaciones percibidas y las barreras del idioma inglés que han sido relevadas por investigaciones previas como elementos principales del proceso de ajuste de un estudiante internacional (Duru & Poyrazli, 2011) no han sido la excepción en el caso de las personas entrevistadas. Al respecto, una sumatoria de elementos emergen de este estudio. Para efectos conclusivos, estos serán agrupados en dos. El primero, se refiere al valor de la educación de doctorado en Trabajo Social en los Estados Unidos.

El estudio examinó las razones por las cuales estos estudiantes eligieron el Trabajo Social reflexionando sobre los principios que consideran más importantes para la disciplina. Los valores de equidad, igualdad, no discriminación y la justicia social fueron los principales motivos por los cuales los participantes eligieron seguir estudios de doctorado vinculados al Trabajo Social. Todos los participantes fueron a Estados Unidos para explorar una nueva forma de vida, ampliar su aprendizaje y sus redes y porque se reconoce a este país como un referente internacional en educación de postgrado. Un estudiante entrevistado incluso refiere a la preferencia que tienen ciertas personas de su país de origen por los títulos de postgrado de los Estados Unidos, lo que es un ejemplo de cómo el dominio global de las epistemologías occidentales y su hegemonía cultural y lingüística, como artefacto del colonialismo, se manifiesta en el sur global (Darder, 2018).

Vinculado con ello, como lo señalan Askeland & Payne (2006), la educación en un idioma extranjero tiende a hacer que una persona se sienta inferior e insegura, debido a que su manejo puede ser menos fluido, lo que puede hacer que se sienta menos competente. El lenguaje tiene el poder de hacer que las ideas sean relevantes y las ideas expresadas en idiomas a los que se les otorga un poder menor en el mundo, a veces se pueden devaluar (Askeland & Payne, 2006). En esta línea, la disciplina del Trabajo Social puede promover el cambio al buscar activamente formas de beneficiar a las lenguas y culturas no dominantes a partir de sus experiencias y encontrar formas de crear un ecosistema de aprendizaje colaborativo que reconozca y legitime la diversidad, en lugar de enseñar desde una perspectiva top-down que reproduzca la hegemonía del inglés y primordialmente el conocimiento desde el Norte. En este marco, la investigación disciplinar, la práctica y la educación del Trabajo Social en Estados Unidos, también pueden fomentar la transformación validando y promoviendo de forma activa las diferencias y desafiando una forma particular de hacer la disciplina al aprender de los diferentes enfoques, posicionamientos epistemológicos y formas de abordar los fenómenos sociales en el resto del mundo y no únicamente centrándose en la mirada de los Estados Unidos.

Al respecto, fomentar la igualdad y la equidad son parte de los principios del Trabajo Social y, en este sentido, quienes ejercen la docencia en la disciplina deben estar conscientes de cómo estos principios se resguardan en el aula. En este marco, el Trabajo Social no se exime del riesgo de perpetuar una hegemonía occidental al internacionalizar y homogeneizar los procesos educativos (Askeland & Payne, 2006), por ejemplo, centrándose mayoritariamente en la experiencia de un único continente y con énfasis en un único idioma.

Las propuestas de la literatura revisada y las entrevistas de los participantes sugieren que incluir temas que sean de interés de todos los estudiantes, el incorporar sus propias experiencias, y el incluir ejemplos que resuenen con sus trayectorias, promueve que la educación sea mayormente significativa (Andreotti, 2007; Jordán Sierra & Alcántara, 2019). Asimismo, flexibilizar los planes de estudios para que los estudiantes puedan, por ejemplo, agregar lecturas y materiales que dialoguen con sus intereses iría en la misma línea. Un segundo elemento conclusivo, alude a la importancia de reconocer otras formas de saber. El que existan estudiantes que sientan que sus experiencias o no importaban o que no se ajustaban a la narrativa dominante, por razones como uso del lenguaje, acento y forma de pensar, ha producido sensación de rechazo y de invisibilización.

Todos los participantes entrevistados reconocen la necesidad práctica de aprender inglés en los Estados Unidos, pero consideran que ser juzgados, ellos o su trabajo únicamente sobre la base de su dominio del idioma representa una discriminación arbitraria que los pone en situación de desventaja y que desconoce el valor que pueden aportar desde sus propias trayectorias, entre otras, personales, profesionales e investigativas. En este sentido, los centros educativos, incluidas las escuelas de postgrado en una "superpotencia académica" como Estados Unidos (Altbach, 2015) pueden reproducir estructuras opresivas e injustas donde aquellos que no encajan con la norma pueden sentirse no reconocidos. En este sentido, las escuelas de Trabajo Social corren el mismo riesgo.

Cabe relevar que, aunque los estudiantes compartieron ejemplos claros de sesgo percibido y discriminación y exclusión basada en su identidad internacional, así como en la falta de dominio del inglés, principalmente en relación a lo esperado por un profesor en particular, no reconocen que esto sea la norma. En este marco, si bien ningún entrevistado significa que sus resultados académicos hayan estado seriamente comprometidos a causa de lo que significan como experiencias de discriminación por el idioma, sí supone un estresor que tensiona el proceso de aprendizaje e inserción en la cultura local, elemento que ha sido relevado por investigaciones previas no

solo centradas en el idioma inglés, sino que en relación con el aprendizaje del idioma español por parte de estudiantes portugueses (Rabadán & Orgambidez, 2018).

En este marco, el entrevistado 2 relata que no consideró confrontar al docente con el cual se sintió discriminado, principalmente, debido a que este era un académico bien considerado en el campo. En esta línea, su experiencia destaca la presencia y perpetuación de las estructuras hegemónicas del idioma inglés que a menudo se ven en la academia (Altbach, 2015), y proporciona una ilustración de cómo el idioma supone un espacio de sesgos, de reproducción de estructuras perjudiciales, y sobre todo, de relaciones de poder profundamente asimétricas (Demont-Heinrich, 2010).

5.2. Limitaciones

Este estudio reconoce limitaciones en su abordaje que debiesen tenerse en consideración en futuros estudios. Primero, el trabajo analiza la hegemonía del idioma inglés en los espacios académicos de Trabajo Social estadounidenses. Sin embargo, el análisis y las entrevistas se realizaron en inglés, el cual representa, por un lado, el segundo idioma de investigadores y entrevistados y, por otro, el lenguaje común desde el cual podían encontrarse. Este elemento limita la posibilidad de poder explorar en mayor magnitud sobre particularidades y especificidades que podrían haberse dado en la vivencia si todos, por ejemplo, hubieran hablado español. Segundo, el estudio recopiló las experiencias de personas entrevistadas que pertenecen a América Latina, lo cual abre una oportunidad para que futuros estudios analicen situaciones específicas que puedan vivir estudiantes de países de otras regiones.

5.3. Recomendaciones

La disciplina del Trabajo Social y su intervención, así como su investigación y docencia es reflejo de principios y valores de quienes la conforman. Particularmente para los Estados Unidos, aunque esto no es en ningún caso privativo, el código de ética de la Asociación Nacional de Trabajadores Sociales (NASW, por sus siglas en inglés) hace hincapié en la no discriminación en la enseñanza, así como en garantizar la diversidad en el aula (Flaherty et al., 2013). En este sentido, para un programa en Trabajo Social con un enfoque internacional, es un imperativo ético resguardar el que se garantice la diversidad de ideas, orígenes y formas de conocimiento. Dicho esto, como recomienda un participante, abrir el plan de estudios para que los estudiantes internacionales contribuyan con contenidos y, por ejemplo, materiales de lectura, entre otros, puede ayudar a crear un plan formativo que promueva la diversidad y fomente el aprendizaje intercultural en el aula.

En relación con la necesidad de que las y los profesores de la disciplina revisen sus propios sesgos y vinculación con el poder inherente con que cuentan en la sala de clases, los participantes llaman a la recuperación permanente de los propios valores del Trabajo Social. La reflexividad, sugiere el entrevistado 1, sería uno de los elementos más relevantes para volver a los fundamentos que permitan reconectarse con las razones por las cuales se eligió el Trabajo Social como disciplina, en términos generales, así como con los motivos por los que se ha elegido su docencia, en particular. En este sentido, el entrevistado 2 sugiere que quienes se dedican a la enseñanza en esta disciplina, aunque no privativamente, debiesen hacer un esfuerzo adicional por saber de dónde provienen sus estudiantes, así como por conocer su experiencia y el aporte que pueden realizar a los procesos de aprendizaje en el aula. En este sentido, quienes se dedican al Trabajo Social, sea en la intervención, la investigación o la docencia, deben tener especial cuidado de esperar que todos con quienes se vinculan sigan y dominen el mismo lenguaje, objetivos, marcos y formas de aprendizaje. Ello, siendo particularmente relevante en países como Estados Unidos, en tanto es reconocido que los países con mayor nivel de poder, con frecuencia,

establecen estándares (Askeland & Payne, 2006) respecto a cómo llevar adelante determinados procesos, incluida la docencia.

6. REFERENCIAS

- Altbach, P. (2015). The Imperial Tongue: English as the Dominating Academic Language. *International Higher Education*, 49. <https://doi.org/10.6017/ihe.2007.49.7986>
- Anderson, T. (1988). Black Encounter of Racism and Elitism in White Academe: A Critique of the System. *Journal of Black Studies*, 18(3), 259–272.
- Andreotti, V. (2007). An Ethical Engagement with the Other: Spivak's ideas on Education. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 1(1), 69–79. www.criticalliteracy.org.uk
- Askeland, G. A. & Payne, M. (2006). Social work education's cultural hegemony. *International Social Work*, 49(6), 731–743. <https://doi.org/10.1177/0020872806069079>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1038/sj.ijir.3900760>
- Brown, L. & Jones, I. (2013). Encounters with racism and the international student experience. *Studies in Higher Education*, 38(7), 1004–1019. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.614940>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications, Inc.
- Darder, A. (2018). Decolonizing interpretive research: subaltern sensibilities and the politics of voice. *Qualitative Research Journal*, 18(2), 94–104. <https://doi.org/10.1108/QRJ-D-17-00056>
- Demont-Heinrich, C. (2010). Linguistically privileged and cursed? American university students and the global hegemony of English. *World Englishes*, 29(2), 281–298. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2010.01645.x>
- Duru, E. & Poyrazli, S. (2011). Perceived discrimination, social connectedness, and other predictors of adjustment difficulties among Turkish international students. *International Journal of Psychology*, 46(6), 446–454. <https://doi.org/10.1080/00207594.2011.585158>

- Flaherty, C., Ely, G. E., Meyer-Adams, N., Baer, J. & Sutphen, R. D. (2013). Are Social Work Educators Bullies? Student Perceptions of Political Discourse in the Social Work Classroom. *Journal of Teaching in Social Work, 33*(1), 59–74. <https://doi.org/10.1080/08841233.2012.750259>
- Ginocchio, F. L. (1982). The Problems of Bias in the Teaching of Social Studies. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 55*(7), 311–314. <https://doi.org/10.1080/00098655.1982.10113685>
- International Federation of Social Workers. (2019). *Global Social Work statement of ethical principles*. <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/>
- Ives, P. (2009). Global English, hegemony and education: Lessons from Gramsci. *Educational Philosophy and Theory, 41*(6), 661–683. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00498.x>
- Jordán Sierra, J. A. & Alcántara, A. C. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios Sobre Educacion, 36*, 31–51. <https://doi.org/10.15581/004.36.31-51>
- Marradi, A., Archenti, N. & Piavoni, J. (2010). *Metodología de las ciencias sociales*. Cengage learning Argentina.
- National Association of Social Workers - NASW. (2017). *Code of Ethics of the National Association of Social Workers*.
- Nicholson, J. (2012). Gramsci and education. *Journal of Romance Studies, 12*(3), 90–96.
- Rabadán, M. & Orgambidez, A. (2018). Ansiedad idiomática y motivación hacia el español como lengua extranjera en estudiantes universitarios portugueses: un estudio exploratorio. *Estudios Sobre Educacion, 35*, 517–533. <https://doi.org/10.15581/004.34.517-533>
- Saltzburg, S. (2015). Pedagogy for unpacking heterosexist and cisgender bias in social work education in the United States. In J. Fish & K. Karban (Eds.), *LGBT health inequalities: International perspectives in social work* (pp. 205–222). Bristol University Press, Policy Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t89jh6.20>

Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & Lawrence Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 1–96). Urbana : University of Illinois Press.
<https://doi.org/10.4324/9781912281770>

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.



Innovation Under Pressure? Education Authorities, Families, and Professionals and Educational Innovation

¿Innovación bajo presión? Autoridades educativas, familias y profesionales e innovación educativa

Rosa Benabarre Ribalta & Jordi Garreta-Bochaca

Universitat de Lleida

Abstract: INTRODUCTION. Educational innovation is experiencing in Catalonia (Spain) what has begun to be called a "third pedagogical spring" that is leading to a significant increase in schools that make changes at different levels. METHOD. In this context, taking as a reference classifications of types of educational innovation (innovations in the formative structure, pedagogical, process, teacher training and the educational chain), the article presents the analysis of questionnaire carried out on the whole of the population (N) of non-university educational centers of the Territorial Education Service of Lleida (Catalonia). The intention of the questionnaire, and of the research project, was to detect: the degree of innovation of the non-university educational centers as a whole (differentiating the different educational levels), the degree to which this innovation is sustainable over time, the reasons that lead to innovation and its degree of success. In summary, the RESULTS indicate that there really is an "innovative spring" (although some levels of education are higher than others) that can be generalized, as other studies indicate, to the whole of Catalonia. This spring focuses mainly on the implementation of pedagogical actions, formative structure and with the educational chain and is motivated by the interest of improving results, motivation, learning... of students. Although entering into DISCUSSION with other studies also responds to pressure from society and families for educational change.

Keywords: Educational innovation, Non-university education, Survey/questionnaire, Lleida, Spain.

Resumen: INTRODUCCIÓN. La innovación educativa está viviendo en Cataluña (España) lo que se ha comenzado a llamar una "tercera primavera pedagógica" que está provocando un aumento significativo de escuelas que realizan cambios a diferentes niveles. MÉTODO. En este contexto, tomando como referencia clasificaciones de tipos de innovación educativa (innovaciones en la estructura formativa, pedagógica, proceso, formación docente y la cadena educativa), el artículo presenta el análisis de cuestionario realizado sobre el conjunto de la población (N) de los centros educativos no universitarios del Servicio Territorial de Educación de Lleida (Cataluña). La intención del cuestionario, y del proyecto de investigación, era detectar: el grado de innovación del conjunto de los centros educativos no

universitarios (diferenciando los diferentes niveles educativos), el grado en que esta innovación es sostenible en el tiempo, el razones que conducen a la innovación y su grado de éxito. En resumen, los RESULTADOS indican que realmente hay una "primavera innovadora" (aunque algunos niveles educativos son superiores a otros) que se puede generalizar, como indican otros estudios, a toda Cataluña. Esta primavera se centra principalmente en la implementación de acciones pedagógicas, estructura formativa y con la cadena educativa y está motivada por el interés de mejorar los resultados, la motivación, el aprendizaje... de los estudiantes. Aunque entrar en DISCUSIÓN con otros estudios también responde a la presión de la sociedad y las familias por el cambio educativo.

Palabras clave: Innovación educative, Educación no universitaria, Encuesta/Cuestionario, Lleida, España.

Recibido: 20/04/2021 Revisado: 26/04/2021 Aceptado: 28/04/2021 Publicado: 05/07/2021

Referencia normalizada: Benabarre Ribalta, R. & Garreta-Bochaca, J. (2021). Innovation Under Pressure? Education Authorities, Families, and Professionals and Educational Innovation. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 16, 187-208. doi: 10.15257/ehquidad.2021.0019

Correspondencia: Rosa Benabarre Ribalta. Universitat de Lleida. Correo electrónico: rosabenabarre93@hotmail.com

1. INTRODUCTION: EDUCATIONAL INNOVATION

Educational innovation involves making changes to learning and training to improve learning outcomes. For the process to be considered educational innovation, it must meet certain needs, be effective and efficient, be sustainable over time, and have transferable results beyond the specific original context (Garcia-Peñalvo, 2015). Innovative practices meet both sustainability criteria (the innovation must be prolonged in time, lasting more than two years, without the need for additional resources) and transferability criteria (the innovation must have been adopted by another year at the same school or by a different school) (Owston, 2007). Owston's (2007) sustainability model is based on two categories: *essential conditions* and *contributing conditions*. *Essential conditions* are those that are necessary, but not sufficient, for innovations to be sustained, while *contributing conditions* are those that facilitate innovation sustainability. Among the essential conditions, that author includes: *teacher support* for the innovation (without teachers, *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal* N° 16 /July 2021 e- ISSN 2386-4915

innovation cannot occur); the need for the innovation to have *perceived value*, especially with regard to its potential to positively impact students; *teacher professional development*, *administrative support*, and *student support* and *enthusiasm* for innovative actions. Among the contributing conditions, he includes: support from others at the school (*support within school*); *support from outside the school*; *innovation champions*; and policies – at different levels – that support and adequately fund the educational innovation (*support plans and policies*; *funding*). In other words, the role of teachers, the management team, and students' response are essential. However, they are fostered and facilitated by other agents within and external to the school, as well as by supportive policies.

According to Haelermans and Blank (2012), educational innovation is a synergistic combination of creating something new, the process in which it is applied, and the achievement of an improvement as a result of the process, all of which depends on the context in which the innovation is developed and implemented. In their view, school innovations can be classified into five major groups: innovations in course profiles, i.e., the formative structure (innovations consisting of changes in the curricula and the development of training profiles); educational innovations (innovations focused on teaching, i.e., how classes are taught and the use of specific educational services); process innovations (innovations that facilitate students' learning processes, such as broader use of information technology or improvements in infrastructure and equipment); teacher professionalization innovations (those related to teachers); and education chain innovations (those connecting the different levels of education with the community and, more specifically, with company internships).

But what leads schools to innovate? What motivates them to make changes? First, the role played by education authorities as promoters of change and the need for them to facilitate it (Stevens, 2004; Chaminade and Edquist, 2005) must be taken into consideration. However, for Greany and Waterhouse (2016), leadership by school principals and their professional teams is more important to ensuring curricular innovation than the degree of leeway

afforded by legislation and policy (Sagnak 2012; Afandi and Effendi 2019; Villa 2019). Greany and Waterhouse (2016) claim that leaders' ability and confidence to shape an alternative innovative curriculum addressing structural limitations is highly relevant and, in fact, that these leaders become "rebels against the system." One could argue that education system administrative structures hamper, rather than promote, change and innovation.

However, it is also true that the professionals themselves and their interests (their own and those of their students, as indicated by Owston (2007) and also Emo (2015)) play an important role. According to Emo (2015), teachers innovate mainly out of a desire to enhance student learning through better (i.e., higher-quality) teaching. That author argues that teachers have two common circumstances that allow them to initiate innovations: participation in training activities outside their school that serve as an inspiration (especially freely chosen training activities, separate from those that the teacher must complete as part of his or her school's program) and interactions (through the creation of social networks) with other teachers (with similar concerns, whether within the context of their school or outside it) with whom they can speak "informally" about these issues and concerns. For Ching and Hursh (2014), peer support also enables the emergence of innovative processes, and teacher learning is more meaningful when teachers carry out actions with a real purpose (i.e., with specific application objectives, for example, to students). In other words, the relationship among colleagues fosters an innovative climate at schools. However, it is still necessary to reflect on how to encourage teachers to build relationships and join these networks (Moolenaar et al., 2014).

Often, teachers do not participate in the design of educational innovations. Their reactions to the implementation of such innovations largely depend on whether they perceive the proposed changes to reinforce or threaten their identities. Therefore, for these changes to work, teachers must feel that they own the innovation in which they will be investing mental and physical effort. Additionally, it must be meaningful in terms of their own knowledge, beliefs,

experiences, and the extent to which they feel they control their actions, since teachers need to experience a certain autonomy and degree of negotiation within their school to make their own decisions (Ketelaar et al., 2012). The attitudes of the teachers involved in innovative actions must be taken into account (Afandi and Effendi 2019; Knight 2020), for instance, to design the training they will need throughout the implementation process, as it cannot be uniform (Bitan-Friedlander, Dreyfus, and Milgrom, 2004). This is not always easy, since changing teachers' performance requires extensive cultural reform to modify how they understand and perceive their own professional role (Kırkgöz, 2008).

In Spain, educational renewal and innovation in general should not be viewed as mere didactic or methodological changes, but rather the result of social changes intended to transform society through better education (Stephen, 2016). The educational authorities (Gairín, Armengol, and Muñoz, 2010) and school management teams have managed countless projects in a climate of change, regularly reporting on them to other professionals, the education authorities, families, and the education community in general (Barrios, Camarero, Tierno, and Iranzo, 2015). All of this happens within a context of social pressure for change (Alvarez, 2010). Nevertheless, the major regulatory change that Spanish teachers have had to deal with (which has created a culture, ideas, attitudes, and feelings that are not conducive to innovation) has hindered the achievement of greater educational change (Monarca and Fernández, 2016; Zubillaga 2019). For Monarca and Fernández (2016), policies seeking to introduce innovation or educational changes tend to place too much emphasis on the political and regulatory level of change, without addressing the procedural logic that would involve actions at different levels or taking into account the various players (see also: Pascual 2019).

Gairín, Armengol, and Muñoz (2010) show that the Catalan education authorities are willing to innovate and that innovation sharing and dissemination takes place. In fact, since the end of the first decade of the 21st century, the Catalan education authorities have published calls for innovation projects that schools can participate in to obtain additional resources and

recognition. However, these authors also report that many schools and teachers innovate on their own, in addition to through these calls, and that, in both cases, the projects undertaken are based on the schools' needs and aim to foster relationships between professionals and increase commitment. More specifically, Article 84.1 of the Catalan Education Act (Catalan Law 12/2009) provides that the Catalan Education Department shall promote educational and curricular innovation to stimulate all students' learning ability, skills, individual potential, and academic success, the improvement of educational activities, and the implementation of schools' educational plans, as well as to enhance the relationship between schools and universities. Article 52 of Catalan Law 10/2015 similarly underscores the need to facilitate and enhance innovation in vocational training, especially with regard to content, training programs, methodologies, and materials. Under that law, innovation is defined as a planned process of change and renewal based on research, which reflects the evolution of society, leads to improvements in the quality of the education system, and can be transferred to other schools.

The aforementioned public calls for recognition of educational innovation projects at Catalan schools are carried out in this context. As a result of this positioning of the education authorities, as well as the characteristic dynamics of other organizations (foundations, educational reform movements, and schools), the educational innovation map has evolved significantly, especially in the last decade (see Tejada and De La Torre, 1995; for the most current map see the Escola Nova 21 innovative school network, created in 2016, at <https://www.escolanova21.cat/castellano/> or <https://educaciodemacat.cat>). As suggested by Carbonell (2016), Catalonia has undergone three "pedagogical springs": the "republican" spring (early 20th century), the "resistance" (under the Franco government), and the "civil society spring," which began when the Escola Nova 21 network was founded (2016) but which we would dare to anticipate at the end of the first decade of the 2000s, with actions stemming from the aforementioned Law 12/2009. Nonetheless, as noted, not only is the government promoting innovation, but organizations such as the Jaume Bofill Foundation (Magnet and Centres Educatius 360 projects) and school networks such as the Jesuit schools

(Horizon 2020 project presented during the 2012-13 academic year) are also making changes in Catalan education. Carbonell's most recent stage, in which the region is currently immersed, is based on greater independence of schools, which, with projects adapted to their specific realities, undertake micro-innovations with the support of handpicked or volunteer school networks.

In this context, given the significant increase observed in schools in Catalonia (Spain) that present themselves to society and, in particular, to potential students and their families as innovators (Baena, Collet-Sabé, García-Molsosa and Manzano 2020), and the fact that educational innovation seems to be a positive value for the education community (policymakers, education officials, teachers, families, and other organizations related to education), this study aims to determine whether that is actually the case, what kinds of innovations are being implemented, whether they differ depending on the education level, and the reasons why this innovation is pursued.

2. DESIGN AND METHODOLOGY

In this framework, the initial hypothesis is that the aforementioned value placed on educational innovation by all sectors has had a positive effect and has considerably strengthened the presence of innovation at the different education levels, partly due to professionals' own initiative and partly to the pressure of a (social and family) environment that demands changes. To carry out the study, a survey was conducted by means of a quantitative methodology, to identify and understand the degree of innovation, the types of innovations implemented (Haelermans and Blank, 2012), their degree of sustainability (Owston, 2007), the motivation for the innovations, and their success. As transferability was difficult to determine through the survey, it was not considered. Instead, it will be explored in depth, along with the real changes brought about by the innovations, in subsequent research using a qualitative methodological approach.

2.1. Participants

The research presented here consisted of the design of questionnaire administered to representatives of primary and secondary schools in the province of Lleida. The aim was not to work with a sample, but rather to survey one representative from each existing school, provided, of course, that they agreed to answer the pollsters. Ultimately, the sample of this research includes 40 people respondents (n) (out of a possible total of 298, N), of which 180 were from schools offering pre-K and kindergarten (3-6 years) and primary (6-12 years) education; 43 were from schools offering only secondary education (compulsory education for students aged 12-16 and non-compulsory professional training or upper secondary education for students over the age of 16); and 15 were from schools offering all three levels (early childhood, primary, and secondary, including, in the latter case, compulsory education for students ages 12-16 and non-compulsory education for students over the age of 16). More specifically, most of the people surveyed were members of school management teams: 68.3% were principals; 21.7%, were head teachers, and 10% had another responsibility within the team. As for the respondents' gender, 76.3% were women, and 23.7% were men.

2.2. Instrument

The instrument used to collect the information, i.e., the questionnaire, was designed by the project's research team based on a preliminary theoretical-empirical phase. In the theoretical phase, in addition to further researching the subject at the international and Spanish level, the study analyzed the Catalan education authorities' discourse and policies concerning educational innovation. This, along with a documentary interview phase (total of six interviews) with officials from the Education Department, enabled the design of an instrument consisting of various types of questions: open-ended, closed, single-answer, and multiple-answer. Before being applied, the questionnaire was validated by three experts from the fields of educational psychology and sociology. It was also tested by asking 25 representatives of management teams from schools in the territory of Lleida to ensure the correct

understanding, structure and order of the questions. This allowed a final validation of the questionnaire before its application.

2.3. Procedure

The empirical work was conducted from February 19, 2018, to May 10, 2018, and consisted of a telephone survey with a minimum duration of 35 minutes. Once the empirical work was completed, the questionnaires obtained were coded and tabulated and statistical analysis was performed using software by Pulse Train, with which univariate and bivariate analyses were performed and statistical significance tests were applied (t-test of proportions to 95%).

3. RESULTS

One of the main aims of this study was to identify the innovations implemented at schools. In keeping with the classification proposed by Haelermans and Blank (2012), the most frequent types of innovation were educational, followed by innovations affecting the formative structure, and innovations in the relationship between education levels and the community, i.e., the *education chain*. Specifically, educational innovations were the most common, although they declined the higher the education level (81.5% of early childhood schools carry out such innovations, 75.9% of primary schools, and 61.8% of compulsory secondary schools versus just 23.7% of upper secondary schools and 15.8% of vocational training schools). This relationship was less clear with regard to formative structure innovations, although they were still more common in early childhood and primary education than in compulsory secondary education (63.6% at the early childhood level, 64.1% at the primary level, 54.5% at the compulsory secondary level, 28.9% at the upper secondary level, and 15.8% in vocational training). Finally, innovations in the education chain followed the same logic, although with fewer innovations overall (45.6% in early childhood education, 41.5% in primary education, 23.6% in compulsory secondary education, and 21.1% in upper secondary education). It is worth highlighting that such innovations were significant in the case of vocational training, as they were pursued in 57.9% of cases (mostly through company and institutional internship projects, 47.4%). Additionally, the aforementioned Law 10/2015

highlights the need, among other things, to improve learning paths. As can be seen, process and teacher professionalization innovations were generally a minority at schools.

More specifically, educational innovations were mainly carried out at the early childhood, primary, and compulsory secondary levels and consisted, primarily, of project-based learning. The two lower levels (early childhood and primary) also work with learning corners/environments and, to a lesser extent, not using textbooks. In vocational training and upper secondary school, where fewer educational innovations were implemented, innovations consisted mostly of project-based learning.

Formative structure innovations also differed between schooling up to the age of 16 (i.e., early childhood, primary, and compulsory secondary education) and subsequent levels. Once again, vocational training and upper secondary education were the least innovative levels, and, when they did innovate, it was mainly through the introduction of “workshops and language projects.” At the lower education levels, half the schools conducted these types of workshops and projects, and one third of early childhood and primary schools also included “workshops and specific reinforcement projects,” which were less often mentioned at the higher levels.

Education chain innovations partially diverged from this logic, as the most active schools in this regard were those offering vocational training (57.9%), followed by early childhood (45.6%) and primary schools (41.5%). The most important vocational training action was company and institutional internship projects (47.4%), an innovation also undertaken by 15.8% of upper secondary schools. As shown in the table, early childhood and primary schools engaged in inter-level work and, to a lesser extent, sought to enhance the relationship with the community. One initial conclusion that can be drawn is that, in general, the level of educational innovation is very high, especially in early childhood, primary, and compulsory secondary education. The level is slightly lower in upper secondary education and vocational training.

Table 1. Innovation types (by education level)

	Early childhood	Primary	Compulsory secondary	Vocational training	Upper secondary
Formative structure innovations	63.6	64.1	54.5	15.8	28.9
Introduction of workshops and language projects	50.8	55.4	49.1	15.8	28.9
Introduction of other workshops and specific reinforcement projects	32.3	34.4	14.5	5.3	2.6
Other formative structure innovations	7.2	8.7	5.5	5.3	5.3
Educational innovations	81.5	75.9	61.8	15.8	23.7
Project-based work	61.5	61.5	56.4	15.8	21.1
Learning corner/environment work	32.3	26.7	5.5	-	-
Incorporation of research into the classroom	1.5	2.1	-	-	-
Peer mentoring among students	3.6	4.1	3.6	-	-
Mediation among students	0.5	0.5	5.5	-	-
Non-use of textbooks	16.4	16.4	-	-	-
More use of tutorials	2.1	3.1	3.6	-	-
Other educational innovations	3.1	1.0	1.8	-	5.3
Process innovations	14.4	17.4	20.0	5.3	7.9
Provision of computers for all students	-	0.5	-	-	-
Improved ICT equipment in classrooms	4.6	5.6	5.5	-	-
ICT incorporation	12.8	15.9	14.5	5.3	5.3
Changes in the use of space	1.5	1.5	-	-	-
Other process innovations	-	2.1	-	-	2.6
Teacher professionalization innovations	5.6	5.6	1.8	-	10.5
Teacher training	5.1	5.1	1.8	-	7.9
Other teacher professionalization innovations	0.5	0.5	-	-	2.6
Education chain innovations	45.6	41.5	23.6	57.9	21.1
Inter-level work	27.7	25.1	5.5	-	-
Enhancement of the relationship with the community	10.8	10.3	3.6	-	2.6
Involvement in environmental sustainability	8.2	9.7	7.3	10.5	-
Company/institutional internship projects	-	-	3.6	47.4	15.8
Other education chain innovations	0.5	-	-	5.3	-
None	3.1	3.1	5.5	15.8	36.8
Does not know/Does not answer	-	-	-	5.3	2.6

As for when these innovations were initiated (equivalent to Owston's (2007) sustainability, albeit limited to a question about when the innovative experience began), the average start year was 2012. The exceptions were compulsory secondary education, where innovations began, on average, two years later, and early child education, where they began one year later. In short, a huge share of these experiences began in the 2011-12 and 2012-13 school years. This suggests that they have been in place for a relatively long time. Only 20.5% of innovations at the early childhood education level, 18.5% at the primary education level, 23.6% at the compulsory secondary education level, 15.8% at the vocational training level, and 7.9% at the upper secondary education level had been recently implemented, defined as launched in 2016 or after. Of course, the implementation of innovations, their success or failure, etc., must be examined in greater detail from a qualitative point of view. For the purposes of this study, only the survey respondents' opinions were taken into account. Additionally, in too many cases, they either did not know or did not wish to identify the start date.

Table 2. Start date of educational innovations (by education level)

	Early childhood	Primary	Compulsory secondary	Vocational training	Upper secondary
Before 2000	0.5	0.5	-	5.3	2.6
2000-2005	3.6	4.6	-	-	-
2006-2010	13.8	14.4	12.7	10.5	5.3
2011-2015	37.4	38.5	47.3	31.6	13.2
2016 or later	20.5	18.5	23.6	15.8	7.9
Does not know/Does not answer	24.1	23.6	16.4	36.8	71.1
Average	2,013	2012	2014	2012	2012
Standard deviation	4.00	4.54	2.53	5,13	5.36

The reasons for innovating were diverse, although the innovations were often pursued to improve learning and student motivation. In other words, students were central to the motivation to innovate. Answers in this regard included: improving student learning (26.2% in early childhood education, 25.1% in primary education, 18.2% in compulsory secondary education, 15.8% in vocational training, and 23.7% in upper secondary education), enhancing motivation (9.2%, 12.3%, 12.7%, 10.5%, and 2.6%, respectively), improving student performance (7.2%, 7.2%, 20%, 15.8%, and 5.3%) and better

addressing diversity (6.2%, 8.7%, 0%, 5.3%, and 0%). The search for new ways of working, a more professional motivation, was also cited here (30.8%, 26.2%, 25.5%, 0%, and 5.3%). So was responding to pressure from society and families “demanding” changes in the education system (20.5%, 20%, 18.2%, 5.3%, 15.8%). The table below shows that, in addition to these motivations, schools innovate for other reasons as well.

Table 3. Motivations for educational innovation (by education level)

	Early childhood	Primary	Compulsory secondary	Vocational training	Upper secondary
Finding new ways to work	30.8	26.2	25.5	-	5.3
Improving student learning	26.2	25.1	18.2	15.8	23.7
Social and family pressure	20.5	20	18.2	5.3	15.8
Enhancing student motivation	9.2	12.3	12.7	10.5	2.6
Improving student performance	7.2	7.2	20	15.8	5.3
Better addressing student diversity	6.2	8.7	-	5.3	-

As noted, the actions carried out were targeted, mainly, at students (86.7%, 88.7%, 83.6%, 68.4%, and 55.4%), followed at some distance by teachers (7.7%, 6.2%, 7.3%, 0%, and 7.9%), families (3.6%, 0.5%, and 0% at the other education levels), and the school community (2.1%, 1.5%, and 0% at the other levels). It can thus be concluded that the actions are, generally, specific actions for specific groups, as another option was for the action to target the educational community as a whole, or a large part thereof. This latter type of action was only performed in 0.5% of cases. It is also worth noting that the representatives of vocational training and upper secondary schools had a high non-response rate, suggesting a lack of knowledge of the subject and, also, in keeping with their pursuit of fewer innovations.

Table 4. Target of the innovations (by education level)

	Early childhood	Primary	Compulsory secondary	Vocational training	Upper secondary
Students	86.7	88.7	83.6	68.4	55.3
Faculty	7.7	6.2	7.3	-	7.9
Families	3.6	0.5	-	-	-
School community	2.1	1.5	-	-	-
Whole educational community	0.5	0.5	-	-	-
Others	0.5	-	-	-	-
Does not know/Does not answer	11.8	10.8	16.4	31.6	44.7

Table 5. Success of educational innovations (by education level)

	Early childhood	Primary	Compulsory secondary	Vocational training	Upper secondary
Yes	89.7	88.7	83.6	73.7	52.6
No	-	-	1.8	-	2.6
It depends	0.5	0.5	3.6	5.3	-
Does not know/Does not answer	9.7	10.8	10.9	21.1	44.7

The success rate was high. Some 89.7% said the innovations had been successful at the early childhood education level, 88.7% in primary school, and 83.6% in compulsory secondary school. The response was less positive with regard to vocational training (73.7%) and upper secondary education (52.6%). Upper secondary education was also the level for which negative responses were most common (2.6%), although they were also given by some respondents (1.8%) in relation to compulsory secondary education. The response “it depends,” indicating partial success, was mentioned by 0.5% of respondents in the case of early childhood education, 0.5% in primary education, 3.6% in compulsory secondary education, and 5.3% in vocational training. Again, there was a high non-response rate at the upper secondary (44.7%) and, to a lesser extent, vocational training (21.1%) levels.

The reasons for considering an innovation to be successful varied, although they were similar. By level, early childhood education respondents highlighted that the innovation improved students' educational performance (47.2%), motivation (42.6%), learning (29%), and autonomy (7.4%), while at the same time responding to pressure from families and society (10.8%) and from the education authorities (2.3%). Some 4.5% referred to teacher satisfaction. Although this assessment was highly student-focused, it also took families, government requirements, and job satisfaction into account.

In contrast, primary education respondents highlighted that innovation had made it possible to seek out new ways of working (26.2%) and improve student learning (25.1%) and motivation (12.3%). Some 20% also mentioned that it has responded to pressure from society and families, and 5.6%, to pressure from the education authorities. The answers were similar at the compulsory secondary level, as shown in the table below. At the vocational training level, answers were student-focused (improving educational performance (40%) and motivation (40%)). In contrast, at the upper secondary level, the answers focused on improving learning (23.7%) and responding to pressure from society and families (15.8%).

Table 6. Reasons for considering innovation successful (by education level)

	Early childhood	Primary	Compulsory secondary	Vocational training	Upper secondary
Improved students' educational performance	47.2	7.2	20	40	5.3
Improved students' learning	29	25.1	18.2	6.7	23.7
Fought truancy/dropout	1.1	0.5	-	-	
Improved student motivation	42.6	12.3	12.7	40	2.6
Improved student autonomy	7.4	-	-	-	-
Improved student responsibility	1.4	-	-	-	-
Better attention to diversity	0.6	8.7	-	-	-
Better attention to students	-	-	-	-	2.6
Improved internal coordination	0.6	1.5	-	-	-
Improved teachers' self-esteem/satisfaction	4.5	0.5	1.8	-	2.6
Improved school climate	4.5	-	-	-	-
Introduced ICT	0.6	-	-	-	-
Responded to pressure from the education authorities and curricular changes	2.3	5.6	3.6	-	-
Responded to pressure from society and families	10.8	20	18.2	-	15.8
Made it possible to seek new ways to work	-	26.2	25.5	-	5.3
Made it possible to compete with other schools	-	2.6	3.6	-	-
Other answers	-	-	-	13.3	-
Does not know/Does not answer	0.6	2.1	-	-	42.1

4. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

Changes in education policy in Spain have been too frequent, and educational innovation policy has placed too much emphasis on the regulatory and political level without making sure that actions are adapted to particular needs and take all stakeholders into account (Monarca and Fernández, 2016; Gairín, Armengol, and Muñoz, 2010; Pascual 2019; Knight 2020). Nevertheless, the results of the present research show that educational innovation in the country seems to have experienced a renaissance in recent years and has begun to take root in schools at different educational levels, albeit more at some than others.

In keeping with the classification proposed by Haelermans and Blank (2012), the most frequently implemented innovations at schools are *educational*,

followed by those affecting the *formative structure* and those related to the relationship between education levels and the community, i.e. the *education chain*. The fact that more than two thirds of early childhood education and primary schools carry out educational innovations, more than 60% formative structure innovations, more than 40% education chain innovations, around 15% process innovations, and a little over 5% teaching professionalization innovations indicates that the level of innovation at these schools is high, especially the first two types. Nonetheless, innovation declines in compulsory secondary education, and even more so in upper secondary education and vocational training. (It is worth noting that legislation on innovation in vocational training appeared later, in 2015.) Fewer innovations are implemented in upper secondary education, probably because it consists of two years of preparation for an important exam (the university entrance examination). The same is true of vocational training, where those innovations that are carried out are related to the labor market and focus on company and institutional internship projects (education chain).

At the same time, with regard to intra-group innovation, some practices are more common than others. Among educational innovations, project-based work at the early childhood, primary, and compulsory secondary education levels, as well as learning corner/environment work stand out. Although the latter was mentioned less in relation to early childhood education and primary schools, it was still significant. In fact, families are well-acquainted with these methodologies, with project-based work in particular being perceived as “the newest” at these education levels (see Garreta et al., 2018). Among the formative structure innovations at these education levels, the introduction of workshops and the implementation of language projects were the most frequently mentioned, as well as, to a lesser extent, workshops and specific learning reinforcement projects. These innovations are also present at higher levels, but, in keeping with the shown logic, they were mentioned far less, as their degree of innovation is lower. The main education chain innovations were inter-level work and, to a lesser extent, strengthening of the relationship with the school community and its sustainability. Once again, such actions were less frequent at higher levels, although the aforementioned company

and institutional internship projects undertaken in vocational training stand out well above the rest. (Although such projects were also mentioned in relation to upper secondary education, they were far less common at that level.) Process innovations (which, in the case at hand, involved the incorporation and better provision of ICT) and teacher professionalization innovations (limited to teacher training actions) were far less common than what is done at non-university educational centers in the territory studied. In short, the actions being undertaken suggest that schools are working in a similar direction, although the pace of implementation and need to do so due to the student profile (intended more to professionalize or to prepare students for the university entrance examination) reveal the existence of differences and the adaptation to particular needs.

In most cases, the innovations are not recent, but rather were implemented some years ago (without delving deeper, as Owston (2007) would do, and which should be done in the future, from a qualitative perspective in order to better grasp the specific innovations, their ups and downs over time, and the degree of change at the schools). In fact, on average, they were begun in 2012 or 2013 in general, and in 2014 at the compulsory secondary school level. This may be related to Catalan Law 12/2009, which encourages innovation with a view to enhancing the learning ability, skills, individual potential, and success of all students, etc. The “third pedagogical spring” (Carbonell 2016) has been positively received by families, teachers, management teams, and the education authorities in terms of educational change and the greater adaptation of what is done to the specific circumstances of each school, even as that school also collaborates with others, creating a network (Ching and Hursh, 2014; Moolenaar et al., 2014). This educational change is highly focused on students at different education levels, although it is much more evident at the early childhood, primary, and compulsory secondary levels, which were found to be far more innovative within the education system.

The reasons for innovating are not surprising: the aim is to find new ways of working, to improve student learning, motivation, and performance (Emo,

2015), and, more surprisingly, to respond to existing societal and family pressure. In other words, the aforementioned innovative dynamics, as well as competition among schools for enrollment (Baena, Collet-Sabé, García-Molsosa and Manzano 2020) and to obtain social and family recognition, are important motivation factors. This has been called “innovation under pressure.” An analysis of the reasons why respondents believe that innovations are successful confirm this. High percentages of respondents considered the innovations successful, and, while differences were found at the non-compulsory levels, i.e., upper secondary education and vocational training, the assessments were nevertheless always positive. In addition to the positive impact on students, respondents once again stated that the innovations responded to pressure from society and families. The education authorities were also mentioned, albeit by a minority, insofar as they enable competition with other schools. Obviously, students were the main motivation, but the aforementioned pressure to change (Alvarez, 2010) and innovate must not be neglected.

5. CONCLUSIONS

Based on the definition of educational innovation (García-Peñalvo 2015) and a previous classification of innovation types (Haelermans and Blank 2012), this study shows that the territory of Catalonia, exemplified through an empirical study in one of its educational administrative demarcations (Lleida), is experiencing a “third pedagogical spring,” entailing a significant increase in innovation. In most cases, these innovations have already been in place for more than five years, and have been mainly carried out in the areas of educational actions, the formative structure, and the education chain. The reasons they have been implemented are mainly related to the beneficiary, i.e., whom they are intended and designed for, namely students, and to improve student performance, motivation, learning, and autonomy. However, these are not the only reasons, since innovation-friendly social and educational discourses show that there is pressure (from society, families, and the education authorities) to change and, therefore, to implement innovation at schools (although it is not yet given the same importance as students). This pressure, along with competition among schools for

enrollment, has contributed to a significant increase in innovative projects and actions. It is now necessary to assess whether these actions are a mirage or truly represent a significant change. However, that is a question for a far more qualitative study.

6. REFERENCES

- Afandi, M. & Effendi, M. (2019). Factors influencing teacher's innovative behaviour. *Creative Education* Vol.10 No.12. DOI: 10.4236/ce.2019.1012213
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Baena, S. Collet-Sabé, J., Garcia-Molsosa, M. & Manzano, M. (2020). More innovation, less inclusion? Debates and discussions regarding the intersectionality of innovation and inclusion in the Catalan school system: a position paper. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2020.1736653
- Barrios-Arós, C., Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J. M., & Iranzo-García, P. (2015). Modelos y funciones de dirección escolar en España: el caso de Tarragona. *Revista Iberoamericana de educación*, 67(1), 89-106.
- Bitan-Friedlander, N., Dreyfus, A., & Milgrom, Z. (2004). Types of "teachers in training": the reactions of primary school science teachers when confronted with the task of implementing an innovation. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 607-619.
- Carbonell, J. (2016). "Les tres primaveres pedagògiques", *Diari de l'Educació*, 05-09-2016. Retrieved 30.05.19, from <http://diarieducacio.cat/les-tres-primaveres-pedagogiques/>
- Chaminade, C., & Edquist, C. (2006). From theory to practice: the use of the systems of innovation approach in innovation policy. 'Papers in Innovation Studies', 2005/2. *Lund University, CIRCLE–Center for Innovation, Research and Competences in the Learning Economy*, 1-47.
- Ching, C.C., & Hursh, A. W. (2014). Peer modeling and innovation adoption among teachers in online professional development. *Computers & Education*, 73, 72-82. doi: 10.1016/j.compedu.2013.12.011.

- Emo, W. (2015). Teachers' motivations for initiating innovations. *Journal of Educational Change*, 16(2), 171-195. doi: 10.1007/s10833-015-9243-7.
- Esteban, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias pedagógicas*, 27, 259-284. doi: 10.15366/tp2016.27.012.
- Fundació Jaume Bofill. (2016). *Alianzas para el éxito educativo. Orientaciones para desarrollar el proyecto Magnet*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill. Retrieved from https://www.fbofill.cat/sites/default/files/Alianza_sexitoeducativo_Magnet_151018.pdf.
- García-Peñalvo, F. J. (2015). Mapa de tendencias en Innovación Educativa. *Education in the knowledge society*, 16(4), 6-23. doi: 10.14201/eks2015164623
- Garreta, J., Llevot, N. González, A., Domingo, J., Lladonosa, M., Macià, M., Benabarre, R., Mata, A. & Bernad, O. (2018). *La situació educativa a les comarques de Lleida*. Lleida, Universitat de Lleida & Diputació de Lleida (unpublished).
- Greany, T., & Waterhouse, J. (2016). Rebels against the system: Leadership agency and curriculum innovation in the context of school autonomy and accountability in England. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1188-1206. doi: 10.1108/IJEM-11-2015-0148.
- Haelermans, C., & Blank, J. L. (2012). Is a schools' performance related to technical change?—A study on the relationship between innovations and secondary school productivity. *Computers & Education*, 59(3), 884-892.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. P., & Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 273-282.
- Kırkgöz, Y. (2008). Curriculum innovation in Turkish primary education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 309-322. doi: 10.1080/13598660802376204.
- Knight, R. (2020). The tensions of innovation: experiences of teachers during a whole school pedagogical shift. *Research Papers in Education*, 35(2), 205-227. doi: 10.1080/02671522.2019.1568527

- Monarca, H., & González, N. F. (2016). El papel de la inspección educativa en los procesos de cambio. *Cadernos de Pesquisa, 46*(159), 212-233. doi: 10.1590/198053143374.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., Cornelissen, F., Liou, Y. H., Caillier, S., Riordan, R., Willson, K. & Cohen, N. A. (2014). Linked to innovation: Shaping an innovative climate through network intentionality and educators' social network position. *Journal of educational change, 15*(2), 99-123. doi: 10.1007/s10833-014-9230-4.
- Owston, R. (2007). Contextual factors that sustain innovative pedagogical practice using technology: An international study. *Journal of educational Change, 8*(1), 61-77. doi: 10.1007/s10833-006-9006-6.
- Pascual, J. (2019). Innovación educativa: Un proceso construido sobre relaciones de poder. *Revista Educación, Política y Sociedad* 4.2, 9-29.
- Sallán, J. G., Asparó, C. A., & Moreno, J. L. M. (2010). La innovación educativa en las comunidades autónomas de Cataluña y Aragón. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado, 14*(1), 215-236.
- Stevens, R. J. (2004). Why do educational innovations come and go? What do we know? What can we do? *Teaching and teacher education, 20*(4), 389-396.
- Tejada, J., & De La Torre, S. (1995). La innovació als centres educatius de Catalunya. *Educar, (19)*, 87-105.
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa, 37*(2), 301-326. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Walder, A. M. (2017). Pedagogical Innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning. *Studies in Educational Evaluation, 54*, 71-82.
- Wilcox, K. C., & Lawson, H. A. (2018). Teachers' agency, efficacy, engagement, and emotional resilience during policy innovation implementation. *Journal of Educational Change, 19*, 1-24. doi: 10.1007/s10833-017-9313-0.
- Zubillaga, A. (2019). ¿Es el sistema español un sistema educativo innovador? *ICE, Revista De Economía, 910*. doi: 10.32796/lice.2019.910.6920



Mediación cultural y prácticas educativas en Italia

Cultural mediation and educational practices in Italy

Núria Llevot Calvet y Olga Bernad Caveró

Universitat de Lleida

Resumen: Este artículo se centra en la mediación cultural al descubrir su potencial y relevancia en Italia en el transcurso de un proyecto sobre educación intercultural que emprendimos en Roma. Y se describen cuatro iniciativas interculturales singulares. Este estudio es el resultado del trabajo empírico que realizamos siguiendo una metodología cualitativa. En la primera fase (septiembre – diciembre 2019) se realizaron 6 entrevistas en profundidad a profesorado universitario experto en la temática, así como visitas a diversos centros de educación formal y no formal. Partiendo de los resultados, en la segunda fase (febrero 2020), se seleccionaron 4 iniciativas y se realizaron 8 entrevistas en profundidad a sus responsables. Se describen en este artículo, como ejemplo de buenas prácticas educativas en interculturalidad, caracterizadas por su propuesta de actividades inclusivas específicas para los colectivos inmigrantes, su trabajo en red con la comunidad, y en las cuales la mediación intercultural juega un papel clave directa o indirectamente.

Palabras clave: Mediación cultural, Buenas prácticas, Educación, Formación, Comunicación.

Abstract: This article focuses on cultural mediation by discovering its potential and relevance in Italy, during a project on intercultural education, that has been undertaken in Rome by us. And four intercultural singular initiatives are described. Specifically, this article is the result of the empirical work following a qualitative methodology. In the first phase (September - December 2019), 6 in-depth interviews were conducted with expert university professors on the subject, as well as visits to various formal and non-formal training centers. Based on the results, in the second phase (February 2020), 4 initiatives were selected, and 8 in-depth interviews were conducted with their managers and teachers. They are described in this article as an example of good educational practices in intercultural, characterized by their proposal for inclusive activities for immigrant groups, their networking with the community, and in which intercultural mediation plays a key role directly or indirectly.

Key words: Cultural mediation, Good practices, Education, Training, communication.

Recibido: 07/06/2021 Revisado: 09/06/2021 Aceptado: 16/06/2021 Publicado: 05/07/2021

Referencia normalizada: Llevot Calvet, N. y Bernad Cavero, O. (2021). Mediación cultural y prácticas educativas en Italia. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 16, 209-246. doi: 10.15257/ehquidad.2021.0020

Correspondencia: Núria Llevot Calvet. Universitat de Lleida. Correo electrónico: nllevot@pip.udl.cat

“E il mio maestro mi insegno com’è difficile trovare l’alba dentro l’imbrunire”
(Franco Battiato, 2021)

1. INTRODUCCIÓN

Entre los cambios más importantes que han marcado la primera década del siglo XXI, se encuentra el desarrollo de contactos con países diferentes y culturas diversas. Tales relaciones se han realizado tanto por la multiplicidad de intercambios comerciales y la difusión de los medios de comunicación a nivel mundial, como por la afluencia de personas de orígenes y culturas diversas a Europa (Catarci, 2014).

Durante mucho tiempo, se pensó que la adaptación de las minorías a la sociedad receptora era una cuestión que debía recaer únicamente en los colectivos inmigrantes y de minorías étnicas (Llevot, 2003). En la actualidad, se tiene más conciencia de la necesidad que tiene la sociedad receptora de realizar un esfuerzo para ajustarse a las especificidades de las minorías, lo cual denota una concepción de la integración percibida como un proceso de cambio y no solamente como adaptación de las minorías a una mayoría.

Este esfuerzo de ajuste puede adoptar tres formas (Cohen-Emerique, 2017): a) Preocuparse por acoger a estos colectivos y ayudarles a encontrar sus señas de identidad en el primer período de desarraigo; b) Facilitarles el acceso a los diferentes servicios públicos para que puedan disfrutar de los mismos en igualdad de derechos; y, por último, c) Realizar proyectos y programas en diversos ámbitos que respondan a sus necesidades específicas.

La búsqueda intercultural, en general, así como nuestras modestas investigaciones-acciones (Llevot y Bernad 2016, Llevot y Garreta 2013, Llevot 2003), han puesto en evidencia los múltiples filtros y pantallas grabados en la subjetividad de los individuos, producto de sus pertenencias culturales, sociales y profesionales ya sean etnocentrismos, prejuicios, estereotipos... que son a su vez, causa de malentendidos e incomprensiones en la relación y la comunicación entre personas de culturas diversas. La práctica en un medio cultural diferente debería enfocarse como un proceso dinámico que implica con frecuencia un sentimiento de amenaza a la propia identidad, por las dos partes, por la mayoría y por la minoría.

Los actores institucionales pueden afrontar esta tarea por ellos mismos, pero en general les resulta muy difícil puesto que no sólo no dominan el idioma que les posibilitaría una comunicación llena de matices, sino que no disponen de instrumentos que les permitan una sutil comprensión del mundo del otro y de los límites que no deben traspasar cuando intentan un cambio de normas y valores (Cohen-Emerique, 2017). Sin obviar la importancia de la formación dirigida a los agentes que trabajan con inmigrantes, diversas investigaciones (Llevot, 2006) ponen de relieve la importancia de la figura del mediador profesional, una persona que ha convivido con las dos culturas; pero por si sólo este bagaje no es suficiente, es necesaria una formación específica que dote a estos profesionales de las competencias necesarias para llevar a cabo su labor con garantías de éxito.

2. ITALIA: PAÍS MULTICULTURAL

En cuanto a su propia autorepresentación de país multicultural, el caso italiano merece varias reflexiones (Fiorucci, 2020). Por una parte, en los discursos públicos y en la comunicación de masas, parece como si antes del fenómeno migratorio, Italia hubiese sido un país lingüística y culturalmente homogéneo. En realidad, no fue así. Por una parte, se destaca la existencia de minorías lingüísticas, culturales y religiosas. Según las estimaciones del Ministerio del Interior italiano (2019), alrededor del 5% de la población italiana tiene como lengua materna otra lengua que no es el italiano, y la Constitución protege de forma explícita las minorías lingüísticas. Por ejemplo, en el

artículo 6 se dice que se protegerá de forma explícita las minorías especialmente en algunas regiones con estatuto especial: Valle de Aosta, Trentino-Aldo Adigio, entre otras.

Por la otra, Fiorucci (2017) nos describe las grandes migraciones del siglo XX desde diferentes perspectivas. Concretándolo en la existencia de personas provenientes de diferentes lugares del mundo, siendo los países más representativos: Rumania (1.131.839), Albania (490.883), Marruecos (449.058), China (265.820) y Ucrania (226.060), cuyos ciudadanos representan la mitad de los inmigrantes del país. El pedagogo añade que, a lo largo de dos décadas, la población inmigrante ha aumentado casi 20 veces hasta llegar a cinco millones de personas. Este flujo migratorio también tiene repercusiones en el sistema educativo, en menos de veinte años el número de estudiantes extranjeros ha aumentado en más de diez veces, con un porcentaje de niños y jóvenes de ciudadanía italiana que alcanzó el 9,2% en el año 2017.

Estos cambios repentinos e históricos obligan a las administraciones, servicios, estructuras públicas y privadas que cambien y se reajusten desde una perspectiva intercultural. Además, los procesos de estructuralización de la inmigración en Italia, así como en Europa, han complicado más la situación; de hecho, los usuarios inmigrantes se han hecho cada vez más visibles a nivel familiar por ejemplo: se ha incrementado el número de alumnado en las guarderías, en las escuelas, en los Servicios pediátricos y en los lugares para pasar el tiempo de ocio; también ha aumentado el número de mujeres en las salas de partos, en los consultorios y en Servicios para la maternidad; se han creado asociaciones que hacen de interlocutores de las Instituciones, etc. (Fiorucci, 2020; Catarci, 2016).

3. ITALIA: NECESIDADES FORMATIVAS Y CULTURALES DE LA INMIGRACIÓN

En una ya clásica investigación en Italia, Francesco Susi (1991) demostró como las necesidades formativas y culturales de las poblaciones inmigrantes no “son un poco más”, un lujo para aquellos inmigrantes que ya tienen satisfechas las necesidades primarias. Al contrario, están presentes en cada fase de la experiencia migratoria y condicionan su desarrollo y resultado, siguiendo las respuestas que reciben. De hecho, el estudio examinó y evidenció las necesidades formativas y culturales de los inmigrantes residentes en Roma, que siguen siendo válidas en la actualidad. Se pueden sintetizar en diversas necesidades: inserción y superación de las “barreras culturales”, pero a la vez conservar la propia cultura, darla a conocer, transformarla en un recurso; convertirlos en sujetos activos en la vida económica y social en el país de acogida; conocer el idioma italiano en los diferentes niveles de complejidad, según el grado de instrucción y de las necesidades; acceso a los servicios y ayuda para poder utilizarlos; información, sobre todo sobre Italia y sobre las posibilidades de un eventual retorno al país de origen.

Además, estas personas presentan unas precisas y concretas necesidades relativas a la instrucción y la formación: por una parte, reconocimiento de los títulos adquiridos y de la propia profesionalidad y por la otra, acceso a cursos de instrucción y de formación profesional que consideraran las características y los vínculos de lo que piden los extranjeros (por ejemplo, la disponibilidad de tiempo) y de sus proyectos de estabilidad y de retorno.

Estas exigencias, absolutamente actuales, de la población inmigrante se relacionan de esta manera con la necesidad de inserción social y profesional. Esto significa que las políticas de integración –sin olvidar las necesidades básicas (comer, alojamiento, trabajo)- deben superar el enfoque de emergencia que lleva años caracterizándolas, considerando la inmigración no como un fenómeno estructural sino como un fenómeno contingente y transitorio (Fiorucci, 2014).

La formación, de hecho, debería garantizar a todos los que participan en ella la posesión de competencias útiles para mejorar la propia condición personal y profesional. Además, la formación para trabajar con inmigrantes debería de ayudar a los sujetos implicados a expresarse, dando a conocer las propias exigencias y necesidades hasta volverse protagonistas y responsables de los propios recorridos de formación. Las asociaciones de inmigrantes y las comunidades más ancladas podrían desarrollar, desde esta perspectiva, un rol importante para conseguir el estatus de agentes de mediación y cambio a través de acciones de sensibilización en el territorio hasta conseguir también la implicación de los que están más necesitados. Fiorucci (2017) sugiere que los sujetos con riesgo de exclusión social, entre los cuales a menudo se encuentran los inmigrantes, y los que tienen bajos niveles de escolaridad, son los que menos utilizan las oportunidades que tienen. En pocas palabras, en el ámbito formativo, “el que menos ha recibido es el que menos pide”.

Sobre las bases de los resultados de diversas investigaciones llevadas a cabo en Italia, y refiriéndose a la posibilidad de implicar a las personas inmigrantes en acciones formativas, Fiorucci (2007) y Bonapace y Fiorucci (2007), señalan que:

- Es fundamental implementar una actividad de información y sensibilización para este público considerando que entre la oferta existente (a menudo rica) y los sujetos interesados no existe comunicación
- A menudo falta una coordinación de las acciones que impide una óptima utilización de los recursos existentes
- La oferta existente propone, a menudo, las mismas modalidades (organizativas y didácticas) que han llevado a determinar los factores de exclusión de los procesos formativos y culturales.

Años más tarde, Fiorucci (2014), de forma más específica, añade que otras investigaciones realizadas posteriormente evidencian:

- La disponibilidad y el interés hacia la formación y el uso de la oferta cultural, como estrategia para mejorar las propias condiciones, dependen en gran parte del propio proyecto de vida y, en consecuencia, del proyecto migratorio.
- En general, las personas inmigrantes están bastante satisfechas con los cursos de lengua italiana y con los cursos de formación de adultos para conseguir el diploma de educación secundaria.
- La participación en las actividades formativas y culturales, en muchos casos, representa una respuesta a las fuertes necesidades de socialización de la población inmigrante que, por otra parte, está sujeta a lo que Tahar Ben Jelloun (2006) ha definido, en diferentes novelas, como “extrema soledad”.
- Subsiste el problema esencial de la falta de reconocimiento de las cualificaciones profesionales, de los títulos académicos y de las experiencias adquiridas en el país de origen: los obstáculos que se interponen para conseguir este objetivo parecen casi insuperables.
- No existe un sistema formativo capaz de reconocer, evaluar y certificar las competencias adquiridas por la población inmigrante adulta en contextos de aprendizaje formal, no formal e informal.
- No hay un sistema que sea capaz de construir un proyecto individualizado de formación, de orientación y de inserción laboral, y menos de realizar formas de colaboración en redes en el mundo productivo.
- Falta una oferta formativa de calidad dirigida a la población inmigrante que considere también las especificidades lingüístico-culturales (debe pensarse en la extensa diversificación de las procedencias de la población inmigrante en Italia) y de las dificultades de la población inmigrante, cuando éstas existen.

En la misma línea, Fiorucci (2020) señala otros aspectos que dificultan la participación de los inmigrantes en las actividades formativas y culturales de las cuales indicamos algunas:

- Sólo cuando existe una estabilidad (económica, de vivienda) los adultos inmigrantes y sus familias utilizan el tiempo libre (siempre muy escaso y más aún para los inmigrantes) para salir, explorar el territorio, consumir productos culturales (Giusti, 2008).
- Los inmigrantes no disponen de tiempo libre: tienen poco tiempo para dedicarlo a ellos mismos y a sus propios intereses. La necesidad de trabajar para mantenerse y para enviar dinero a sus familiares es apremiante y totalizadora.
- Muchos de ellos trabajan en condiciones de inseguridad contractual, muy precarias, tienen pocas garantías sociales y a menudo se trata de ocupaciones de baja cualificación que conlleva niveles muy elevados de insatisfacción y frustración. Además, las condiciones de trabajo son tan duras y difíciles que no dejan espacio para otras actividades.

En síntesis, a pesar del interés por la formación por parte de las personas inmigrantes, como mecanismo para mejorar sus competencias y condiciones de vida y facilitar su inclusión en la sociedad mayoritaria, en la realidad se enfrentan a numerosos obstáculos que dificultan el logro de sus objetivos y la consecución de su proyecto de vida personal y profesional. Entre estas barreras se encuentran unas difíciles condiciones de vida, precariedad laboral, falta de tiempo, prejuicios y estereotipos de la sociedad receptora, etc.

4. LA MEDIACIÓN, UNA ESTRATEGIA A TENER EN CUENTA

Desde el siglo XIII se utiliza el término “mediación” para designar la acción de intervenir entre dos personas y/o grupos. Esta intervención podía darse para terciar entre vecinos que discutían por la propiedad de unas tierras, entre familias que trataban de concertar un matrimonio o repartir una herencia, o bien entre víctimas y personas que habían cometido algún delito y trataban de dictaminar sobre quién recaía la culpa. El mediador era considerado como tal por sus convecinos debido a su prudencia, responsabilidad y sabiduría, razones por la que estos le otorgaban su confianza (Llevot y Garreta, 2013).

En trabajos propios (Llevot y Garreta, 2013; Llevot, 2006) centrados en el análisis de la mediación intercultural que se realiza con y entre personas de origen inmigrante, hemos podido extraer algunas conclusiones sobre el rol que las personas involucradas en estos procesos realizan de forma voluntaria y espontánea, lo que podría englobarse en lo que se ha llamado “mediación natural y/o informal”. Esta suele realizarse entre personas que gozan de confianza, en condiciones de solidaridad y que no acostumbra a traspasar los límites de lo personal/familiar o del llamado “boca a boca”. Así, observamos que “en los momentos iniciales de la llegada de un inmigrante, las amistades y la familia son los eslabones primarios, los que generalmente le facilitan vivienda de manera provisional y le sirven de intérpretes. El colectivo de ayuda y de mediación, dependiendo de las situaciones concretas, puede proceder también, de la comunidad local o regional de origen, de asociaciones nacionales, de redes informales de relaciones y de otras instancias que intercambian, de manera natural, recursos y oportunidades” (Llevot y Garreta, 2013, p. 168).

La mediación cultural es una estrategia que se concreta en diferentes niveles, pero también y, sobre todo, es una elección política que se refiere al modelo de sociedad que se desea construir (Garreta y Llevot, 2021). De este modo, no es independiente de las políticas de integración desarrolladas a nivel nacional y local.

Los inmigrantes son los nuevos ciudadanos y por esto es necesario un proyecto más claro y decidido de integración (no sólo en un sentido único) que, eliminando las disparidades, sustente y financie la participación de los inmigrantes en la vida política, económica, social y cultural (Fiorucci, 2009).

Sin embargo, se puede afirmar que en Italia actualmente, la presencia de los inmigrantes en la vida social y en el mercado de trabajo presenta en gran manera las características que se han definido como integración subalterna (Ambrosini, 2006) o como inclusión subordinada (Cotesta, 1992). Es decir, los inmigrantes son aceptados en los lugares de trabajo sobre la base que realizan los trabajos que los italianos no quieren, con el corolario implícito de que si se convierten en ocupaciones interesantes los italianos tendrían un indiscutible derecho de prioridad. Se abre una brecha entre el capital humano y los niveles profesionales de inserción que no sirve ni a los directamente interesados ni, en una perspectiva a medio y largo plazo, al país de acogida. Se registra una especie de guetización de los inmigrantes que parecen estar obligados a moverse en los niveles más bajos del mercado de trabajo. Además, como señala Cáritas-Migrants (2006), se interioriza en los esquemas cognitivos de los ocupadores y, en general, de la opinión pública. Ello comporta una experiencia subjetiva entre los individuos más cualificados, con unos niveles muy elevados de insatisfacción y frustración.

De esta forma está vigente y cada vez más actual para los mediadores su función política y socio-cultural de acompañamiento para la participación y la defensa de los derechos de los nuevos ciudadanos, de segunda categoría, a los cuales se les reconoce los derechos sociales pero no los políticos de forma plena (Balsamo, 2006).

En este sentido el mediador ejerce de agente de democratización que procura la adquisición de la plena ciudadanía y este parece ser su principal rol, tanto en la actualidad como en los próximos años. Su presencia en los servicios de acogida y de orientación, en los servicios socio-sanitarios, educativos, culturales contribuye a la reconfiguración en clave intercultural de los mismos servicios, yendo más allá de una acogida de emergencia, para

construir canales de acogida que consideren las diversas especificidades de las cuales son portadores determinados grupos sociales (Garreta y Llevot, 2021).

Los operadores de los servicios son ellos mismos mediadores culturales. Si la sociedad italiana fuera capaz de garantizar a las segundas y a las terceras generaciones una integración que no sea subalterna, sería posible prescindir de profesionales que operan en calidad de mediadores culturales. Si también se ofreciera a los ciudadanos italianos de origen inmigrante la posibilidad de ser maestros, médicos, abogados, etc., sería igualmente, innecesaria la figura del mediador cultural. Pero, de momento, no se puede prescindir de esta figura.

Pese a la creciente necesidad de mediadores, no existen datos sobre el número preciso de personas que se dedican a esta profesión, aunque algunas estimaciones (Fiorucci, 2020) hablan de unos 10.000 mediadores distribuidos a lo largo de todo el territorio italiano y con una tendencia al aumento, a la par que crece año tras año el número de inmigrantes. En Italia, de acuerdo con los datos del Ministerio del Interior (2019) hay seis centros para solicitantes de asilo, diez centros de permanencia temporal y diez centros de identificación y expulsión de indocumentados. En todos ellos, los mediadores desarrollan un trabajo imprescindible para hacer menos dura la dramática realidad de los solicitantes de asilo y de los ilegales llegados generalmente por la vía marítima. Las fuerzas del orden suelen requerir frecuentemente la presencia de los mediadores tanto para los trámites básicos de identificación, como para los que tienen que ver con los permisos de residencia, reunión con familiares y asilo. En todas esas situaciones contribuyen a hacer accesibles los diversos servicios ofrecidos por los centros, como asistencia médica, psicológica y legal, además de que enseñan nociones básicas del italiano, informan sobre las reglas de permanencia y respecto a los derechos de los inmigrantes. Según el Ministerio del Trabajo (2019), la profesionalidad de los mediadores en esos contextos tiene que ser de muy alto nivel y deben estar dotados de una gran capacidad de resistencia psicológica y física. Desde el *Centro di Ricerca*

sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allò Sviluppo conjuntamente con el *Centro Informazione e Educazione allò Sviluppo*, se han hecho diferentes estudios sobre la figura, el rol, las funciones, las características y la formación del mediador intercultural (ver Catarci, 2016; Fiorucci, 2009). Así como cursos de formación para mediadores culturales que son ofrecidos por Instituciones de educación superior. Todos estos estudios concuerdan con la necesidad de dotar a quienes se dedican a esta profesión de una formación general, sólida y amplia en el campo de las ciencias humanas (sociología, pedagogía, psicología y antropología, principalmente).

Finalmente, señalar que en una reciente revisión de la literatura sobre la mediación intercultural (Portera, Trevisan, Milani, 2020), particularmente en Europa, donde la inmigración continúa a un fuerte ritmo y por lo tanto, la necesidad de apoyar a los inmigrantes es grande, se muestra un amplio acuerdo, aunque con ciertas disonancias, sobre lo que es precisamente la mediación intercultural y cómo debe estructurarse y apoyarse ya que es una profesión que sigue siendo esquiva. La naturaleza de la mediación como intervención a terceros para apoyar a partes involucradas en conflictos se hace más compleja cuando se incorpora la variante cultural: cultura de las partes, cultura del mediador/a, influencia de los factores culturales en la relación, contenido del conflicto, etc.

La mayoría de los estudios sobre mediación son de metodología cuantitativa con datos más fácilmente disponibles, mientras que si fueran estudios cualitativos tenderían a abordar las percepciones y sentimientos de los que actúan como mediadores interculturales. Si bien es cierto que las contribuciones son importantes, los estudios tienden a ser más de naturaleza *ad hoc*. Los autores concluyen que se necesitaría el desarrollo de un programa de investigación sistemático y bien estructurado que proporcionase una base sólida para comprender el papel y los beneficios de la mediación intercultural.

5. METODOLOGÍA: ESTANCIA EN LA UNIVERSITÀ ROMATRE

En las últimas décadas, el concepto de buenas prácticas, también señalado como experiencias de éxito, experiencias singulares, entre otras denominaciones, ha adoptado una perspectiva teórica además de práctica, aplicadas a diversos campos de las políticas sociales contra la vulnerabilidad y la exclusión (Ritacco y Amores, 2011). Escudero (2009) destaca su relevancia en el campo educativo, donde se han desarrollado acciones singulares para la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa y social de la población vulnerable, en riesgo de exclusión.

Partiendo del concepto de buena práctica en el ámbito educativo como “aquella que busca un aprendizaje efectivo, en el sentido de considerar tanto el aumento de las capacidades cognitivas del alumnado como las habilidades y capacidades de relación social para participar en la vida de su comunidad” (Van Oers, 2003 citado en Ritacco y Amores, 2011, p. 121), se aplica este concepto a las acciones relacionadas con la interculturalidad dirigidas a jóvenes y adultos, en el campo de la educación formal y no formal.

Con el objetivo de detectar, describir y profundizar iniciativas sociales que se podrían definir como buenas prácticas en interculturalidad, se realizaron dos estancias, en el curso 2019/20, en el *Dipartimento di Scienze della Formazione de la Università degli Studi RomaTre* de Roma (Italia), para conocer la figura del mediador intercultural y visitar experiencias singulares que potenciaran la interculturalidad. Además, en esta universidad residen el centro CREIFOS (*Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo*), el *Laboratorio di Ricerca CESTREF* (Centro Studi, Ricerca e Formazione in ambito didattico e pedagogico sociale e speciale), el *Laboratorio di Pedagogia Sperimentale MimesLAB* y el *Museo della Scuola e dell'Educazione* Mauro Laeng. Se pudo tomar contacto con estos centros y recoger documentación en ellos, así como en el Servicio de Biblioteca y Documentación de la Facultad.

Se optó por la metodología cualitativa, puesto que nos permite conocer qué piensan los actores, sus creencias, visiones, percepciones y valoraciones acerca de la mediación y las prácticas implementadas y de las dinámicas subyacentes, sus contribuciones a contrarrestar el riesgo de exclusión social y educativa y a favorecer la integración y la igualdad de oportunidades. La cual cosa nos permite describir las iniciativas seleccionadas desde el punto de vista de los actores implicados en la intervención.

Durante el primer período, de septiembre a diciembre, se realizaron entrevistas a profesorado del Departamento de Ciencias de la Educación de la Università di RomaTre (en total 6) así como recogida de información y documentación en los centros antes mencionados. También se visitaron centros y asociaciones que tuvieran una presencia considerable de personas de origen extranjero y que desarrollaran acciones en favor de la interculturalidad y de la inclusión social, laboral y educativa.

A continuación, la siguiente tabla muestra las entrevistas en profundidad realizadas en noviembre de 2019 y sus acrónimos. La primera letra la P corresponde a profesor; la segunda H si es hombre o M si es mujer; la tercera si pertenece a CREIFOS una C, CESTREF utilizaremos CE, MimesisLAB una M; a continuación, el año de la entrevista noviembre de 2019; letras a, b, c... en caso de que se repitan para distinguirlas.

Tabla 1. Entrevistas realizadas a profesorado del Departamento de Ciencias de la Formación de la Universidad RomaTre

Profesora	CESTREF	PMCE2019	Entrevista
Profesor	CREIFOS	PHC2019a	Entrevista
Profesora	CREIFOS	PMC2019	Entrevista
Profesor	CREIFOS	PHC2019b	Entrevista
Profesor	CREIFOS	PHC2019c	Entrevista
Profesor	MimesisLAB	PHM2019	Entrevista

Fuente: Elaboración propia.

En el segundo período, en febrero de 2020, y a partir de los resultados de la primera fase, se realizaron visitas y 8 entrevistas en profundidad a cuatro centros seleccionados, como ejemplo de buenas prácticas en interculturalidad, y consideradas experiencias singulares.

Siguiendo a Escudero (2002), Bolivar y Escudero (2008) y Ritacco y Amores (2011), hemos rechazado aquellas iniciativas de corte asistencial y aquellas que abogan por una transferibilidad rígida y poco adaptativa a los nuevos contextos. Las iniciativas seleccionadas se caracterizan por unas prácticas interculturales que luchan contra la exclusión desde unos marcos organizativos complejos y tejen unas dinámicas socio-comunitarias imbricadas en la intervención social y educativa en contextos de riesgo de exclusión y en las cuales la mediación forma parte de las acciones, como parte precisa de las políticas inclusivas (Ritacco y Amores, 2011, San Andrés, 2004).

Seleccionamos: un centro de educación no formal dirigido a jóvenes (MaTeMù); un centro que cobija en red diversas asociaciones que trabajan la educación de adultos en el ámbito no formal, entre otras acciones (Rete Scuolemigrati); un centro escolar público en la etapa de educación secundaria (Istituto Comprensivo Daniele Manin); y la Asociación de familias del anterior centro (Asociación de progenitores Scuola di Donato). Los criterios de selección fueron:

1. Estar ubicados en contextos de déficit socioeconómico, educativo y cultural, con elevada presencia de personas de origen extranjero.
2. Actuaciones dirigidas a población (jóvenes y/o adultos) en riesgo de exclusión.
3. Que dichos centros identifiquen y describan prácticas interculturales inclusivas, en las cuales se tejen dinámicas socioeducativas con otros agentes del entorno trabajando en red y la mediación forma parte de las estrategias de acción.

A continuación, la siguiente tabla muestra las entrevistas realizadas y sus acrónimos. La primera letra R si es la persona responsable, D si es docente, C si es coordinadora, DI si es directora; la segunda H si es hombre, M si es mujer; la tercera M si es Matemù, R si es Rete Scuoloemigrati; D si se trata de Daniele Manin; A si es la Asociación de Progenitores Scuola di Donato.

Tabla 2. Entrevistas a responsables de las tres experiencias singulares

Responsable	Matemù	RMM2020	Entrevista, visita
Docente	Matemù	DHM2020	Entrevista
Responsable	Rete Scuolemigrati	RDR2020	Entrevista, visita
Coordinadora	Rete Scuolemigrati	CDR2020	Entrevista
Directora	Istituto Comprensivo Daniele Manin	DIDD2020	Entrevista, visita
Docente	Istituto Comprensivo Daniele Manin	DDD2020	Entrevista
Coordinadora	Asociación de Progenitores Scuola di Donato	CMA2020	Entrevista, visita
Docente	Asociación de Progenitores Scuola di Donato	DMA2020	Entrevista

Fuente: Elaboración propia.

6. CUATRO BUENAS PRÁCTICAS EN INTERCULTURALIDAD EN ROMA

A continuación, se describen 4 iniciativas singulares que se podrían catalogar como buenas prácticas en interculturalidad: MaTeMu, Rete Scuolemigrati, Istituto Comprensivo "Daniele Manin" (dentro de esta se incluye también la "Asociación de progenitores Scuola di Donato").

a) La primera práctica que señalaremos se llama MaTeMù, se trata de un Espacio juvenil y, a la vez, es una Escuela de Arte.

Se trata de una asociación de voluntariado gestionado por CIES Onlus, desde el año 2010. Tal como nos lo definió su responsable:

Es un punto de encuentro, de crecimiento artístico y cultural, de escucha, ayuda, orientación y, a la vez, diversión. Un cruce de ideas con proyección de futuro. (PHC2019a).

Esta iniciativa colabora con el Dipartimento di Scienze della Formazione de la Università degli Studi RomaTre en proyectos y prácticas dentro del Laboratorio de Pedagogía de la Expresión (MimesisLab) descrito como

Un luogo di ricerca e di sperimentazione, aperto a tutti coloro che con serietà e passione si impegnano nell'investigare la fenomenologia dell'esprimersi umano per individuarne i principi e formulare proposte di pratiche educative (PHM2019).

Un lugar de investigación y experimentación, abierto a todos aquellos que sean serios y apasionados por investigar la fenomenología de la expresión humana para identificar sus principios y formular propuestas de prácticas educativas (traducción propia).

En MaTeMu se entremezclan diversas disciplinas y es descrito por uno de los investigadores de MimesisLab como:

Nasce dall'impegno sinergico di artisti, studiosi di filosofia dell'educazione, pedagogisti sperimentali, psicologi, antropologi, insegnanti e educatori. Intende sostenere, nell'attuale dibattito politico-culturale, la salvaguardia dei dinamismi che concorrono all'umanazione dell'uomo (DHM2020).

Nació del compromiso sinérgico de artistas, estudiosos de la filosofía educativa, pedagogos experimentales, psicólogos, antropólogos, profesores y educadores. Se pretende apoyar, en el actual debate político-cultural, la salvaguarda de los dinamismos que contribuyen a la humanización del hombre (traducción propia).

MaTeMù desarrolla sus actividades en colaboración con el Municipio Roma I – Centro, dentro de un Proyecto del Fondo Europeo para combatir la pobreza y la exclusión. El resultado de todas estas sinergias se plasma en propuestas educativas de diversa índole pero que tienen como eje común el desarrollo de la creatividad, la comunicación y la expresión artística adoptando diversas formas.

Así, en esta línea, uno de los profesores de RomaTre apuntaba que MaTeMu era:

un lugar en el que las chicas y los chicos de todas las culturas y procedencias podían expresar su propia creatividad, vivir de manera distinta el tiempo libre a la vez que encontrar un sostén en el que alguien los escuche y ayude, en el que se pueden sentir libres... (PHC2019a).

Esta iniciativa nos gustó especialmente porque “la expresión lúdica sirve de ayuda en los momentos de dificultad” (RMM2020). Siendo un espacio completamente gratuito que organiza actividades artísticas, culturales y educativas para jóvenes y adolescentes, se coordina con las asociaciones del barrio multiétnico donde está situado.

Se realizan cursos de guitarra, batería, canto, break dance, rap, laboratorio teatral, etc. Ofrecen también clases de refuerzo escolar y realizan visitas guiadas y excursiones por la ciudad. Y disponen de sala de video, cineforum, workshop, seminario, etc. Cada día acuden alrededor de 60 chicas y chicos, de entre 10/11 años hasta los 25 (DMM2020) y durante las visitas pudimos observar el buen ambiente que reinaba en el local.

Otra actividad que se realiza es la denominada “Árbol de la Identidad” que comienza a crecer con nuevas competencias adquiridas para afrontar los retos del futuro próximo. Los jóvenes crean su propia "Hoja-Habilidad" y contribuyen al crecimiento del árbol. Esta experiencia se realiza con la Asociación de Progenitores Di Donato y los vecinos de Piazza Vittorio.

Aunque la mayoría de las actividades se realizan por la tarde, desde hace algunos años los espacios se ponen a disposición de los artistas y trabajadores de las artes escénicas que necesitan un espacio para ensayar, reunirse y trabajar durante largos períodos de tiempo. Nos cuentan que promueven “una especie de residencia urbana”, acogiendo cualquier fase de los proyectos (redacción, ensayos, reuniones) (PHC2019a).

A cambio de la hospitalidad se les pide que ayuden en la comunicación/promoción de las actividades gratuitas del Centro y que ofrezcan un "retorno" a los chicos de MaTeMù y a los espectadores de Roma; podría ser, por ejemplo, un ensayo abierto, un espectáculo, un taller, un encuentro, la posibilidad de asistir a los ensayos, entradas gratuitas para el teatro... Con cada artista se acuerda que realice un retorno adecuado a su obra (DHM2020, RMM2020).

También anotar otra experiencia, relacionada con MaTeMu, denominada "Altrove Ristorante - Porte Aperte sul Mondo", que nació fruto de un proyecto de MaTeMu. Altrove es, a la vez, un restaurante social, una panadería, una cafetería y un lugar de encuentro. Ubicado en el barrio de Ostiense de Roma, se abrió en febrero de 2017.

Un poco de historia... Altrove nació dentro de un proyecto más amplio, “MateChef”, dentro de "MaTeMù" como parte de su Espacio de Orientación a la Formación y al Trabajo (SOFeL). MateChef ofrecía oportunidades de formación y ocupación como cocineros, pasteleros y ayudantes de sala, a jóvenes italianos, jóvenes de segunda generación de origen extranjero y jóvenes refugiados.

A título de ejemplo, entre 2016 y 2017 se impartieron 4 cursos de formación en gastronomía intercultural, con prácticas renumeradas de dos meses, para 60 jóvenes italianos y extranjeros con las cualificaciones de trabajador de cocina, trabajador de sala/bar y pastelero. Ocho de estos jóvenes fueron contratados en el restaurante Altrove y otros encontraron trabajo en conocidos restaurantes romanos.

Por último, al preguntar a los entrevistados sobre la necesidad de la figura mediadora para la prevención y gestión de conflictos nos dicen que en el centro se promueve la mediación natural o espontánea con los jóvenes que llevan más tiempo en el centro, en el sentido de facilitar la comunicación y la comprensión entre personas de origen inmigrante y los actores sociales.

Facilitar la comunicación no significa realizar la función de traductor en caso de desconocimiento o de conocimiento parcial de la lengua ya que no es la causa esencial de las dificultades de entendimiento (DHM2020).

Ahondando en el tema, uno de los responsables de MaTeMu señala que realizan acciones de mediación social entre las diferentes personas y entidades que conviven en el barrio para crear comunidad y sentido de pertinencia. Así entiende que el centro es:

È uno spazio dove si crea comunità' e si pratica il dialogo costruttivo tra i diversi abitanti di un territorio fisico o mentale. Dove si incontrano le famiglie tra loro, i singoli con le famiglie, i negozianti con il terzo settore, le case famiglia con i musei, i ragazzi del Bangladesh o del Venezuela con quelli italiani, i giovani con gli anziani, i servizi con i cittadini (RMM2020).

Es un espacio donde se crea comunidad y se practica el diálogo constructivo entre los diferentes habitantes de un territorio físico o psíquico. Donde se encuentran familias, individuos con familias, comerciantes con el tercer sector, casas familiares con museos, jóvenes de Bangladesh o Venezuela con italianos, jóvenes con ancianos, servicios con ciudadanos (traducción propia).

Otro de los entrevistados (DHM2020) explica que en el centro se ha conformado un equipo de mediación integrado por diversas figuras profesionales - sociólogos, mediadores interculturales y lingüísticos, docentes, educadores, trabajadores socio-sanitarios, y educadores artísticos - con los objetivos de: contribuir a un adecuado acceso a los servicios

socioeducativos y administrativos; facilitar la comprensión mutua, el entendimiento lingüístico y la comunicación, así como el ejercicio activo de derechos y deberes y la práctica de la convivencia; atender las necesidades que surjan, etc.

Abbiamo formato un'equipe di mediazione composta da diverse figure professionali... Un team multi-professionale in campo per promuovere il riconoscimento dell'altro, la comunicazione e la comprensione reciproca, lo sviluppo di pratiche di convivenza (DHM2020).

Hemos formado un equipo de mediación integrado por diversas figuras profesionales... Un equipo multiprofesional en el campo para promover el reconocimiento del otro, la comunicación y el entendimiento mutuo, el desarrollo de prácticas de convivencia (traducción propia).

RMM2020 añade que las personas que gestionan este espacio favorecen la gestión de conflictos, promueven la participación y la asunción de responsabilidades como ciudadanos activos, imbricando la mediación en el día a día del centro. Así, no se entiende la mediación social como un simple servicio, sino como una práctica constructiva que contribuye al diálogo y al encuentro en diferentes contextos - familiar, sanitario, jurídico, educativo - entre las personas inmigrantes de origen extranjero y la sociedad de acogida.

Para finalizar, con esta reflexión poética la mediación social es entendida como:

Mediazione sociale, per come la intendiamo noi è essere mappa per non perdersi... essere orecchie per sentire meglio, è essere occhi per vedere al di là, è essere mano per accompagnare chi non conosce la strada (RMM2020).

La mediación social, como la entendemos, es ser un mapa para no perderse ... ser oídos para oír mejor, ser ojos para ver más allá, ser una

mano para acompañar a los que no conocen el camino (traducción propia).

b) Rete Scuolemigrati de Roma es la sede de 88 organizaciones sociales privadas. Forman parte asociaciones, maestros, profesores voluntarios. Cuenta con 134 escuelas de adultos y principalmente diseñan e implementan iniciativas para la inclusión social y escolar de las llamadas “segundas generaciones”, con la base del voluntariado y la solidaridad (PMC2019, PHC2019c). “A scuola anch’io” (yo también en la escuela) es el eslogan, inaugurado en 2018, que define uno de los propósitos de la Red,

con cui la Rete intende dialogare con le scuole e con le istituzioni, per migliorare l’accesso alla formazione dei nuovo allievi: bambini, ragazzi, adulti de origine straniera (DIDM2020).

la Red pretende dialogar con escuelas e instituciones, para mejorar el acceso a la formación de nuevos alumnos: niños, jóvenes, adultos de origen extranjero (traducción propia).

Reúne asociaciones muy diversas en cuanto a historia, orientación política, inspiración laica o religiosa, todas ellas igualmente comprometidas con la enseñanza gratuita del italiano. Así, los objetivos se centran (RDR2020) sobre todo en enseñar lengua y cultura italiana a personas de origen extranjero, ya sean niños o adultos.

Se organizan cursos de acuerdo con el marco europeo de las lenguas, teniendo en cuenta la competencia lingüística de la persona y también se realizan cursos específicos para personas analfabetas. La parte didáctica se extiende fuera del aula con paseos educativos, actividades sociales, etc. A título anecdótico, nos comentan que cada año se inscriben unos 10.000 inmigrantes adultos.

Resulta interesante porque cada asociación elige la forma de funcionar, según los recursos de qué dispone y los vínculos establecidos en el contexto.

Se hacen las clases en lugares como la biblioteca, centro social, parroquia, centro comunitario, escuela, centro deportivo...

Por otra parte, dentro de la Rete también se organizan otro tipo de actividades. Por ejemplo, colaboran también en estos proyectos y documentos (CDR2020):

Riforma della cittadinanza alle seconde generazioni (ius culturae), Progetto di legge di iniziativa popolare "Ero straniero, Appello ASGI per regolarizzare lavoratori sommersi y Appello Saltamuri per "La scuola di tutti nell'emergenza".

Nos explican (RDR2020) que necesitan una política de integración clara pues en Roma y en la región del Lacio no faltan escuelas inclusivas con las que colaboran las asociaciones. CDR2020 añade que una experiencia que resultó interesante se realizó en 2018 con la primera conferencia *A scuola anch'io. Per la formazione dei nuovi cittadini* promovida con el *Dipartimento Scienze della Formazione de la Università Roma Tre*, en la que se abría una puerta con las familias recién llegadas y se colaboraba con ellas.

Señalan que la figura del mediador juega un papel importante para establecer puentes entre las familias extranjeras y los centros educativos y aunque se acude frecuentemente a los mediadores naturales se defiende la figura del mediador profesional y la necesidad de una buena formación en mediación intercultural y comunitaria y la adquisición de las competencias necesarias para llevar a cabo su labor con garantías de éxito.

Dentro de las actividades de la Rete, un aspecto interesante indicado por CDR2020 es la intervención o colaboración de una persona que realice el papel de mediador intercultural "en las reuniones entre maestros y progenitores, para la inscripción en las escuelas, así como otras tareas escolares, especialmente como intérprete lingüístico" (mediación preventiva). Nos explican que las familias extranjeras se encuentran con varios incidentes críticos al tratar con la escuela italiana.

La inestabilidad económica suele provocar cambios de alojamiento durante el curso escolar, con la búsqueda de un nuevo colegio con el problema que esto acarrea. A muchos padres, incluso a los de primera inmigración que no hablan bien el italiano, les resulta difícil entender las normas de matriculación, elección de clase, aprovechamiento de las clases a tiempo completo y descuentos en comedores y libros de texto (RDR2020).

Por otra parte, en casos de reagrupamiento familiar, reencontrarse con un hijo que ha hecho parte de su educación en el país de origen supone una reorganización de la vida doméstica, lo que supone una carga para toda la familia, además de la brecha lingüística.

Después del primer ciclo escolar, no es fácil, incluso para muchos padres italianos, orientarse en el complejo sistema de educación y formación, y las familias extranjeras corren el riesgo de verse apartadas de algunas oportunidades, por ejemplo, las experimentales. Por ejemplo, los dos años de educación superior de duración flexible, que proporciona preparación profesional y permite la transición al tercer instituto (CDR2020).

En términos más generales, participar en la vida escolar, desde el diálogo con los profesores hasta las reuniones del consejo escolar, así como seguir a sus hijos en sus estudios, son experiencias de las que quedan excluidas muchas familias extranjeras sin la mediación lingüística e intercultural. Son ellos los que “llevan a casa nuevos términos, significados e historias, enseñando el "lenguaje filial", según una hermosa expresión de Graziella Favaro” (CDR2020).

También hay que señalar que las familias inmigrantes no se benefician de la educación preescolar en la misma medida que los nativos; mientras que sólo “el 3% de los niños italianos de 3 a 5 años no asisten a la escuela preescolar... el 25% de sus compañeros con padres extranjeros se quedan en casa” (PMC2019). Se les priva así de una oportunidad para aprender el idioma de la forma más natural.

Como respuesta a estas problemáticas se han implementado estas experiencias dirigidas a los niños y jóvenes de origen extranjero (PHC2019b, RDR2020, CDR2020):

- Los talleres de italiano en los barrios, combinados con la ayuda al estudio, también interceptan las dificultades que no se manifiestan en la escuela. Los padres extranjeros suelen acudir a las asociaciones en primera instancia para resolver problemas de matriculación, informarse sobre las opciones escolares y confiar el éxito de sus hijos a la atención extraescolar.
- Los talleres de italiano en la escuela son un complemento del trabajo que realizan los profesores con toda la clase. El alumno recién llegado encuentra un tiempo y un método reservado para disolver la ansiedad del primer impacto y el aprendizaje del idioma para comunicarse con el mundo escolar: compañeros, profesores, conserjes. En esta fase, el voluntario también tranquiliza a la familia y facilita el trabajo de los profesores, señalando cualquier dificultad específica de aprendizaje.

Además, cuando la escuela se abre al voluntariado, se desarrollan otras iniciativas (PHC 2019b, PHC2019c, RDR2020, CDR2020):

- mediadores culturales disponibles para intervenciones de urgencia, entrevistas en la escuela, etc.
- la traducción a las lenguas predominantes entre los padres extranjeros de los documentos, avisos y circulares: plazos de matriculación, cambios de horario, etc.
- mediadores en las reuniones de curso y del consejo escolar, dedicadas a temas especialmente relevantes.

- participación de las familias en las actividades de las escuelas: jornada de puertas abiertas, fiestas, etc.
- participación de los padres extranjeros en talleres interculturales realizados en el aula o en el centro para todo el alumnado.
- Centro de verano gratuito con talleres de lengua, escritura y lectura para dar continuidad a la educación cuando la escuela está cerrada. La coordinación entre varias escuelas puede permitir que el centro se abra a los estudiantes de la zona.
- Cursos de italiano para familiares en la escuela. Estos cursos están registrados en el mapa de cursos para adultos.

La experiencia de la Red atestigua los efectos en cascada de estas formas de colaboración. Por un lado, las familias entienden la atención de la escuela hacia los que vienen de otras lenguas y culturas, y por otro, las asociaciones, utilizando los espacios dentro de la escuela, se sienten "como en casa", por así decirlo, más visibles para el profesorado y el personal administrativo.

Tener la sede en la escuela implica mayores responsabilidades de gestión para la asociación, pero a cambio la estabilidad logística favorece la planificación a medio plazo (RDR2020).

c) El Istituto Comprensivo "Daniele Manin" se encuentra en el barrio de Esquilino, cerca de la estación Termini y entre la Basílica de S. Giovanni in Laterano, Santa Maria Maggiore y Porta Maggiore.

Nos cuentan (DIDM2020) que, entre los años 70 y 80, el Esquilino perdió habitantes como el resto del centro histórico de Roma; en los 90 se convirtió en un distrito multiétnico y aparecieron personas de origen asiático, sobre todo chinos, al principio de forma aislada.

Las dos escuelas (Educación Infantil y Primaria y por otra parte Secundaria) están a unos diez minutos a pie una de la otra. El complejo de Via Bixio 83-85 alberga la Educación infantil y la Educación Primaria, así como las oficinas de la Presidencia y la Secretaría. El complejo de via dell'Olmata 6 alberga la Educación Secundaria.

Ambas escuelas están situadas en edificios históricos; por ejemplo, la de via dell'Olmata comparte un patio con la Basílica de Santa Prassede.

Celebran muchas festividades emblemáticas como, por ejemplo: Día internacional de la Paz (21 de noviembre), Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (25 de noviembre), Día de recuerdo dedicado a las víctimas de la Shoah (27 de enero), Día Nacional de la Lengua Materna (21 de febrero), Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial (21 de marzo), Día Mundial de la Tierra (22 de abril), etc.

Además, intentan celebrar diversas festividades religiosas de acuerdo con el alumnado que tienen. Curiosamente pudimos participar en una sesión de religión judía, en la que se había invitado a tres ponentes para dar una conferencia para el alumnado y profesorado, "Gli archivi della memoria. Testimonianza di Renato Astrologo, Bambino Perseguitato e allievo di Religione Ebraica. Della Scuola Federico di Donato nell'anno scolastico 1938/1939".

A título anecdótico, DIDM2020 explica que el 6 de febrero de 2020 el presidente de la República, Sergio Mattarella, visitó el centro ya que estaba ubicado en "un barrio con altísima presencia de la comunidad china", como habían resaltado desde el Quirinale. Esta visita sorpresa fue en medio de la ola de xenofobia contra la comunidad china por el coronavirus. Ya que días atrás, un grupo de alumnos había apedreado a compañeros chinos con el coronavirus como excusa.

El centro de Secundaria, que es la continuación la escuela de Educación Infantil y Primaria, asume con éxito:

el reto universal de la apertura al mundo, de practicar la igualdad en el reconocimiento del valor de la diversidad y se proyecta con fuerza hacia el exterior a través de un característico trabajo por proyectos, que involucra a las entidades locales y a las familias en un contexto intercultural (DIDD2020).

El hecho de compartir los valores escolares con las familias y el territorio permite responder de manera eficaz y oportuna a las necesidades de la comunidad escolar y del vecindario.

En esta línea, la directora (DIDM2020) explica que tiene como objetivo el encuentro y el crecimiento personal de cada estudiante, independientemente de su cultura y condición social. El Instituto se erige como un lugar educativo inclusivo. A través de la atención individual promueve la construcción de lazos de cooperación y solidaridad en la comunidad educativa. Siguen el modelo de “escuela abierta”, desarrollando una colaboración con otras entidades, asociaciones, concediendo espacios en el instituto a cambio de actividades educativas.

Además, realizan un seguimiento personalizado de los estudiantes con el objetivo de identificar estrategias educativas y didácticas para acompañarlos en la transición entre los diferentes niveles de educación (infantil, primaria y secundaria). Así como “el proyecto de vida personal y la futura elección de estudios y/o trabajo al finalizar la secundaria...” (DDD2020).

Por otra parte, la educación y la mediación intercultural no solo implican a la escuela, sino que tienen que ver con las políticas de integración que un país está dispuesto a poner en marcha. Por lo que no son unas nuevas disciplinas para añadir al currículum, sino una perspectiva diferente con la que ver los conocimientos que se enseñan actualmente (PMCE2019).

Tanto en la escuela de Educación Infantil y Primaria como en el instituto, interviene frecuentemente la figura del mediador intercultural, en la mayoría de los casos, los llamados mediadores naturales (alumnos, familias, etc.) Pero en ocasiones, pocas, también se ha acudido a los mediadores profesionales. En este caso, se señala la importancia de que el mediador trabaje en equipo con la comunidad educativa. También se defiende la importancia de contar con esta figura en los centros educativos de manera estable, aunque esto no se vea factible a corto plazo. Se remarca que es una figura:

que va más allá de la traducción lingüística... poseen unas buenas cualidades como la discreción, la empatía, la madurez, la paciencia, que ayudan a resolver las situaciones de manera eficaz y tienen una cierta ascendencia en su comunidad que nos ayuda (DIDM2020).

Aparte de la mediación preventiva (traducción oral y escrita de documentación, acompañamiento), que suele ser la más común, como indica la directora (DIDD2020), los mediadores también realizan la llamada mediación rehabilitadora, y en este sentido, los entrevistados (PHC2019a, DIDD2020) destacan la importancia que la figura mediadora sea una persona imparcial, pero, a la vez, esté comprometida con las dos partes. Se continúa insistiendo en que es imposible la neutralidad activa o completa. Este punto, como reconocen PHC2019a y DDD2020, parece ser uno de los más débiles que tienen los mediadores en ejercicio, ya que acaban favoreciendo a alguna de las partes. Otro punto importante es que “el mediador tiene que trabajar en equipo con la comunidad educativa, eso es esencial para la buena marcha del centro” (DIDD2020).

d) Otra iniciativa interesante es la *Associazione Genitori Scuola Di Donato*, formada por las familias del centro de educación infantil y primaria *Scuola Di Donato* y el centro de secundaria *Istituto Comprensivo Daniele Manin*, que conforman, como hemos explicado antes, un único grupo escolar. “L'Associazione si è sviluppata e cresciuta parallelamente all'I.C. Manin” (CMA2020), deviniendo una entidad con sello propio.

Nos detallan las actividades, la mayoría abiertas a los habitantes del barrio y no solo al alumnado y familias de la escuela, que ahora están temporalmente suspendidas por razones de contención del Covid-19. Algunas están relacionadas con la escuela china You-Lan, con la que la escuela tiene un acuerdo, ofreciendo cursos de lengua china en las instalaciones de la escuela los sábados y durante el verano; también ofrecen cursos de introducción a la lengua y la cultura china para toda la población escolar y

celebran un día dedicado a las relaciones interculturales con la comunidad china. Además, les informan de oportunidades, derechos, salud y trabajo.

Una parte importante de las actividades va dirigida a los niños del barrio y sus familias con el objetivo de luchar contra el fracaso escolar y favorecer la integración y la igualdad de oportunidades. Una parte de las actividades se implementan en horario extraescolar por la tarde, pero otras actividades se realizan en horario escolar en colaboración con el profesorado. Así, gracias al proyecto “Escuela en familia” subvencionado por la Fundación Ottopermille Waldensian, se consolidaron las actividades extraescolares y de apoyo escolar y de mediación sociocultural llevadas a cabo por la Asociación y se abrieron de forma gratuita al barrio donde está ubicada la escuela. Entre las actividades extraescolares citamos los cursos de cultura y lengua materna, impartidas por madres de la escuela.

Nello specifico si è intervenuti a sostegno delle attività gratuite di doposcuola (2 pomeriggi alla settimana) e ludoteca (3 pomeriggi alla settimana), si è aperto e sostenuto uno sportello d'ascolto psicologico per i bambini e le famiglie che gravitano attorno alla scuola di Donato (alunni e abitanti del quartiere Esquilino) e si è sostenuta l'attività di mediazione culturale pomeridiana (DDD2020).

En concreto, se realizaron acciones de apoyo a las actividades extraescolares gratuitas (2 tardes a la semana) y ludoteca (3 tardes a la semana), se abrió un despacho de atención psicológica y se apoyó a los niños y familias que gravitan alrededor del colegio de Donato (alumnos y habitantes del barrio de Esquilino) y se apoyó la actividad de mediación cultural de la tarde (traducción propia).

Otras acciones van dirigidas específicamente al alumnado de educación infantil, primaria y secundaria del grupo escolar conformado por los dos centros (el de infantil y primaria y el de secundaria), mediante actividades de apoyo al profesorado en situaciones de malestar o dificultades específicas, para favorecer la integración de niños con necesidades especiales, resolver problemas escolares o de conducta, etc.

L'obiettivo di questi interventi era sempre quello di sostenere l'insegnante, su sua specifica richiesta, nell'affrontare problematiche specifiche relative all'inserimento di bambini speciali, l'integrazione, disagi di scolarizzazione e di comportamento (DMA2020).

El objetivo de estas intervenciones siempre fue apoyar al docente, bajo su pedido específico, en el tratamiento de problemas específicos relacionados con la inserción de niños especiales, integración, escolarización y problemas de conducta (traducción propia).

Por otra parte, también se implementan actividades en colaboración con el profesorado dirigidas al conjunto del alumnado, como los talleres de laboratorio, por ejemplo.

Assieme ai responsabili del corpo docente sono state concordate attività laboratoriali specifiche, svoltesi in 13 classi (DMA2020).

Junto con los responsables del profesorado, se acordaron actividades específicas de laboratorio, realizadas en 13 clases (traducción propia).

Y, por último, una parte importante de las actividades va dirigida a las familias extranjeras del barrio, no sólo a los progenitores del alumnado de la escuela. A título de ejemplo, citamos las clases de italiano y de informática, ciclos de conferencias, talleres, visitas culturales, etc. A través de estas actividades se intenta también favorecer la integración en la comunidad, implicar a las familias en la educación de sus hijos y establecer canales de comunicación con la escuela. Además, un grupo de madres ha conformado un grupo de

mediación que actúa altruistamente a demanda de las familias y de la escuela, aunque a ojos de algunos de los entrevistados (DMA2020) y a pesar de la “buena fe” de las voluntarias, se necesitaría estabilizar esta figura de manera más profesional y que recibieran formación específica en mediación y resolución de conflictos además de conocer en profundidad los sistemas educativos italiano y de los países de origen. Por un lado, el hecho de ser madre de la escuela permite un conocimiento más profundo de la escuela, su organización y su funcionamiento, y también de las problemáticas más comunes que atañen a las familias y del entorno en que viven. Pero a la vez, “formar parte del problema” impide en muchas ocasiones actuar de forma imparcial y tener una visión neutral.

7. DISCUSIÓN Y PROSPECTIVA

Para la administración de la región central de Lazio, Roma, un mediador cultural es, generalmente, una persona inmigrante o, también, una persona que haya vivido por períodos prolongados en el extranjero y conozca los códigos lingüísticos y culturales de las personas para las que trabaja. A partir de lo que hemos observado, los organismos de mediación en Italia son asociaciones de inmigrantes o un equipo común de profesionales y mediadores, a diferencia de España, donde suele haber una organización independiente de mediadores que ofrecen sus servicios. Los lugares de intervención también varían mucho: ayuntamiento, escuelas, hospitales, servicios sociales... esta diversidad está vinculada a las políticas de integración según los países.

Respecto a las tareas y a la figura “profesional” del mediador intercultural, los entrevistados han expresado su punto de vista sobre ello. Coincidiendo que es una figura que va más allá de la traducción lingüística y que tiene unas cualidades como la confidencialidad, la discreción personal, la flexibilidad, la madurez, el equilibrio, la paciencia, el optimismo, así como la capacidad asertiva y empática, sobre todo en el sentido de entender al colectivo minoritario al haber vivido o estar viviendo una situación similar (Llevot, 2006).

Generalmente por ser de origen inmigrante o por haber vivido bastante tiempo en los países de origen de los inmigrantes; estas personas pueden situarse muy bien entre las dos culturas, dominan el idioma de los inmigrantes y comparten con ellos la experiencia de desarraigo y el esfuerzo de adaptación a un nuevo país. Al mismo tiempo han encontrado un lugar en la nueva sociedad que les acoge, “personajes fronterizos” como dice Maalouf (1999), capaces de asumir plenamente su diversidad y ponerla al servicio de unos y otros. Estos mediadores basan gran parte de su potencialidad, fundamento de su futura profesionalidad, sobre su propia interculturalidad. En efecto, ellos han tenido que encontrar por sí mismos esa articulación entre dos o incluso tres códigos culturales, en una búsqueda de compromiso y de negociación interior.

Gracias a esta competencia tan específica que, en general, no la poseen los profesionales considerados “autóctonos”, ellos podrán, con una formación adecuada, poner en marcha y gestionar los procesos de la mediación intercultural, animando a los actores institucionales a una mejor comprensión de los colectivos minoritarios y un cambio de sus representaciones y acciones (Llevot y Bernad, 2019).

Para evitar desarrollos incontrolados en este campo, debe plantearse la formación de los mediadores interculturales como indispensable para transformar su potencialidad en profesionalidad. Esta formación es tanto o más importante cuanto que necesitan ser reconocidos y legitimados en sus acciones, pues los mediadores interculturales no disponen aún de un estatuto legal en muchos países europeos. Creemos que esta formación les aportaría la competencia que legitimará su intervención, hasta que llegue su reconocimiento legal (Llevot 2003).

La finalidad de la formación será el desarrollo de una comprensión intercultural, es decir, un enfoque que permita identificar, tomar plenamente conciencia y controlar, en la medida de lo posible los factores de fracaso de la interacción intercultural. Esta concepción de la formación se centra en los obstáculos a la comprensión, se trata de una actitud, un enfoque intercultural que se descompone en tres tareas: descentrarse, penetrar en el sistema del otro y negociar o asegurar una mediación (para ampliar ver el método en Cohen-Emerique, 2017).

Por otra parte, la situación intercultural se define por la interacción entre dos identidades y no puede ser totalmente comprendida si el análisis se centra únicamente en la minoría étnica. Los comportamientos y representaciones que de los inmigrantes y otras minorías étnicas se hacen los profesionales, juegan un rol innegable en su integración. Por eso es necesario incluir formación sobre comunicación intercultural en los planes formativos de las universidades y centros de formación.

Por otra parte, es necesario crear lugares puente entre culturas, donde se favorezca el conocimiento mutuo, en los ámbitos educativo, de ocio, comunitario, etc. Los lugares de encuentro, diálogo, intercambio y mediación no existen de forma natural, sino que hay que conquistarlos, crearlos, instituirlos, protegerlos, utilizarlos y gestionarlos (Garreta *et al.*, 2021). Son caminos que hay que crear voluntaria e intencionadamente, como hemos visto que realizan en las “buenas prácticas” interculturales: Matemù, Rete Scuolemigrati, Istituto Comprensivo Daniele y Asociación de Progenitores Scuola Di Donato en Roma, descritas en este artículo.

A pesar de su propia idiosincrasia, estas iniciativas tienen en común: el establecimiento de redes de trabajo colaborativo con otros agentes, entidades y asociaciones del territorio, para dar una respuesta global y a la vez personalizada a las necesidades detectadas de niños, jóvenes y adultos, especialmente en las esferas educativas y sociales; luchar contra el fracaso escolar y favorecer la inclusión educativa, laboral y social de los colectivos de origen extranjero, luchando contra los estereotipos y prejuicios

existentes, para que sean considerados ciudadanos de pleno derecho en un sentido amplio; creación de estructuras horizontales donde se escucha la voz de los profesionales y de los usuarios y se tienen en cuenta sus propuestas, trabajando con y para las personas; utilizar la mediación como estrategia de resolución de situaciones problemáticas y para favorecer el dialogo entre los diferentes actores; defender la figura del mediador profesional, aunque por diversas causas se acude frecuentemente a los mediadores naturales.

Se añade que unas buenas prácticas no se pueden entender sin la existencia de unas dinámicas de trabajo que las favorezcan, como es el caso de las iniciativas descritas en este artículo. En todas ellas, los profesionales y voluntarios implicados se sienten fuertemente comprometidos con la institución y su trabajo y se tejen dinámicas comunicativas horizontales entre los agentes y con los usuarios. Siguiendo a Ritacco y Amores (2011), las experiencias descritas y las dinámicas de trabajo que las favorecen “se relacionan entre sí constituyendo verdaderas estructuras de trabajo conjunto en pos de objetivos comunes” (p. 120).

Para concluir, este trabajo evidencia la importancia de proseguir trabajos de investigación para ver la multiplicidad de las experiencias europeas que se llevan a cabo y para dar legitimidad a la profesión de mediador/a cultural.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Ambrosini, M. (2006). Nuovi soggetti sociali: gli adolescenti di origine immigrata in Italia, a Valtolina, G.G.; Marazzi, A (a cura di). *Appartenenze múltiple. L'esperienza dell'immigrazione delle nuove generazioni*. Milano: Franco Angeli, 85-104.
- Balsamo, M. (2006). Autonomia e rischi della mediazione culturale, a Luatti, L. (a cura di). *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione di mediatore*. Milano: Franco Angeli, 71-78.
- Ben Jelloun T, (2006). *Partir*. Paris: Gallimard.
- Bolívar, A., y Escudero, J.M. (2008). *Documento de trabajo para el análisis de buenas prácticas. Estudios de casos*. Universidad de Murcia.

- Bonapace, W., y Fiorucci, M. (a cura di) (2007). *Immigrazione: dinamiche di integrazione e percorsi di inserimento in Valle d'Aosta*, Istituto Regionale di Ricerca della Valle d'Aosta, Aosta.
- Caritas-Migrants (2006). *Immigrazione. Dossier Statistico 2006*. XVI Rapporto. Roma: Idos.
- Catarci M. (2014). El aprendizaje permanente de los migrantes como derecho fundamental para el acceso a los demás derechos. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, 3, (núm. 79-80), 25-33.
- Catarci, M. (2016). Intercultural Mediation as a strategy to facilitate relations between the School and Immigrant Families. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 127-140.
- Cohen-Emerique, M. (2017). *Recopilación. Acercamiento intercultural*. Sevilla: Sevilla-Acoge (documento interno).
- Cotesta, V. (1992). *La cittadella assediata. Immigrazione e conflitti etnici in Italia*. Roma: Editori Riuniti.
- Escudero, J. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado, Revista del currículum y formación del profesorado*, 13(3), 107- 143.
- Fiorucci, M. (2007). L'analisi dei fabbisogni di formazione della popolazione adulta nei Municipi I e IX, a "apprendimento permanente: la domanda e l'offerta di formazione nei Municipi I e IX", vol. 2 Progetto FSE "Avvio del sistema cittadino per l'educazione degli Adulti e la costituzione dei Comitali Locali", Assessorato e Dipartimento alle Politiche Educative e Scolastiche, Comune di Roma, Roma, 4-84.
- Fiorucci, M. (2009). La mediación intercultural en Italia, GREI (coord.). *La mediación intercultural. Models i experiències*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Fiorucci, M. (2014). Les necessitats formativo-culturals dels immigrants adults i la mediación cultural. *Quaderns d'Educació Contínua*, 14, 5-18.
- Fiorucci, M. (2017). Educar a la ciudadanía global en una perspectiva intercultural. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 44-60.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.

- Garreta, J. et al. (2021). *Escola i diversitat cultural a Catalunya. Evolució, situació i reptes de futur*. Premi Batec desembre 2019. Lleida: Pagès.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2021). Gypsy students in Catalonia (Spain): compensation with improvable cultural recognition. *Educazione interculturale, Teorie, Ricerche, Pratiche*, 19/1, 18-34.
- Giusti, M. (2008). *Immigrati e tempo libero. Comunicazione e formazione interculturale a cielo aperto*. Torino: Utet.
- Llevot, N. (2003). *Els mediadors interculturals a les institucions educatives de Catalunya*. Lleida: Pagès.
- Llevot, N. (2006). *Prospectiva y retrospectiva de la mediación intercultural en Cataluña*. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 6 (1), 29-41.
- Llevot, N., y Garreta, J. (2013). *La mediación intercultural en las asociaciones de inmigrantes de origen africano*. *Revista internacional de Sociología*, 71 (1), 167-188.
- Llevot, N., y Bernad, O. (2016). *La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia*. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (1), 99-110.
- Llevot, N., y Bernad, O. (2019) Acciones para prevenir el racismo y la xenofobia en la escuela: el papel de los mediadores interculturales. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 2 (99), 151-166.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Portera, A., Trevisan, M.S., y Milani, M. (2020). A Status Report on School Intercultural Mediation in Europa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 22, 49-70.
- Ritacco, M. J., y Amores, F. J. (2011). Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(13).
- San Andrés, R. (2004). *Guía de Buenas Prácticas por el Empleo para Colectivos Vulnerables. Buenas Prácticas en la Inclusión Social*. Cruz Roja española.
- Susi, F. (1991). *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca azione come metodologia educativa*. Franco Angeli: Milano.

Van Oers, B. (2003). Learning resources in the context of play: promoting effective learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11 (1), 7-26.



Educación universitaria a distancia durante la pandemia de la Covid-19. Reflexiones desde el Trabajo Social

Online distance learning in higher education during COVID-19 pandemic. Reflections on social work

Hélia Bracons (1) y Laura Ponce de León Romero (2)

(1) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

(2) Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen: Este trabajo pretende reflexionar sobre los aportes de la educación a distancia en las universidades durante los procesos de confinamiento derivados de las medidas adoptadas para combatir la pandemia de la enfermedad COVID 19. Con esta finalidad se compararán las experiencias llevadas a cabo por al área de Trabajo Social en dos universidades europeas, una presencial y otra virtual. Se expondrán los resultados de las reuniones de trabajo celebradas entre los docentes de ambas universidades en las que se debatieron las competencias, aptitudes y comportamientos entre profesores y estudiantes, con el propósito de asegurar la transmisión de conocimientos en el contexto de la educación a distancia y contribuir a una formación interactiva, competente, exigente y de calidad. De la interacción colaborativa entre ambas universidades derivaron algunas conclusiones relacionadas con los beneficios del uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza universitaria a distancia, las cuestiones éticas planteadas en el desarrollo de los exámenes, la realización de las prácticas en Trabajo Social y la constatación de la brecha digital como elemento de exclusión social.

Palabras clave: Educación a distancia, COVID- 19, Enseñanza Universitaria, Trabajo Social, Inclusión social.

Abstract: This article aims to analyze the contributions of online distance learning in higher education during COVID-19 disease confinement. We compare experiences in the social work area of two universities, one face-to-face and the other virtual. Outcomes of meeting sessions explain competences, aptitudes, skills and behaviors between teachers and students to enhance the transmission of knowledge in this context. Main conclusions of this interaction between universities are related to benefits of the use of new technologies, ethical questions in exams, practices in Social Work and the verification of the digital divide as an element of social exclusion.

Keywords: Online Distance Learning, COVID- 19, Higher Education, Social Work, Social Inclusion.

Recibido: 07/06/2021 Revisado: 09/06/2021 Aceptado: 16/06/2021 Publicado: 05/07/2021

Referencia normalizada: Bracons, H. y Ponce de León Romero, L. (2021). Educación universitaria a distancia durante la pandemia de la Covid-19. Reflexiones desde el Trabajo Social. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 16, 247-268. doi: 10.15257/ehquidad.2021.0021

Correspondencia: Laura Ponce de León Romero. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Correo electrónico: lponce@der.uned.es

1. INTRODUCCIÓN

Con la llegada de la enfermedad COVID-19 algunos países decidieron confinar a sus ciudadanos como medida para reducir el número de contagios, proteger vidas y evitar el colapso de los hospitales. En esos momentos numerosos profesores se vieron en sus casas haciendo frente no solo a la pandemia sino también a una nueva configuración de sus tareas, pues se impuso de repente el teletrabajo o trabajo en línea como única opción.

El trabajo a distancia, como lo denominan algunos expertos, se define como una nueva forma de cumplir las tareas laborales más flexible, fruto de la evolución de las tecnologías, que cobra ya protagonismo en las sociedades modernas y contemporáneas, o en las sociedades denominadas del conocimiento, donde en tiempos de contingencia y restricciones de movimiento, como los que se viven en estos momentos, adquiere un valor y utilidad reseñable para el desempeño de las tareas laborales diarias; y especialmente en materia de educación, cuyo uso ha sido inevitable tras la desaparición de la presencialidad durante unos meses (Nariman, 2020).

Las nuevas tecnologías vienen modificando desde hace tiempo nuestros comportamientos y la manera de comunicarnos con los demás. La pandemia ha precipitado este proceso de cambio, haciendo obligatorio su uso, abandonando el romanticismo de la presencialidad como único motor de aprendizaje, en el que la palabra, la mirada, el contacto presencial estudiante-profesor se convertirían en las herramientas imprescindibles; hoy sustituidos por una pantalla, conexión a internet y un sinfín de aplicaciones informáticas. Antes de la pandemia la mayoría de las Universidades eran

presenciales, pero tras ella todas se convirtieron súbitamente por unos meses en universidades on line, teniendo que adaptarse a los nuevos requerimientos pandémicos, que exigían una nueva metodología.

En las Universidades tomaron protagonismo otros medios de comunicación como el contacto telefónico, las videoconferencias, el whatsapp, el correo electrónico, los canales de Youtube..., entre otros. El trabajo en línea tuvo como beneficios la flexibilidad, la optimización del tiempo, la implicación en las tareas y el aumento de la productividad; pero también otros inconvenientes como la dependencia del uso de internet, la reducción de información analógica, la pérdida de habilidades sociales, la falta de cordialidad en las relaciones, así como el aumento de la sensación de soledad y abandono.

Esta nueva realidad de trabajo a distancia en la enseñanza universitaria ha exigido a docentes y estudiantes diseñar otras tareas durante el curso académico, más allá de la asistencia a clase y la realización de los exámenes de evaluación; sin dejar al margen el rigor y los criterios académicos de calidad exigidos por las respectivas entidades evaluadoras de los países. Estas nuevas directrices telemáticas han exigido principalmente cambios en el comportamiento de toda la comunidad universitaria, colaboración más estrecha entre entidades y otras universidades, procedimientos pragmáticos de actuación, redefinición de las claves pedagógicas y las tareas a realizar, adaptación de los formatos y contenidos temáticos de las asignaturas, elaboración de exámenes, estructuración de horarios, reformulación de calendarios y utilización de nuevas aplicaciones informáticas.

Para poder llevar a cabo el trabajo a distancia en la educación universitaria ha sido necesario diseñar las tareas de una manera rigurosa, para que el estudio de las materias pudiera seguirse sin problemas por estudiantes y profesores; y buscar la colaboración entre toda la comunidad universitaria, para intercambiar experiencias, y coordinar procedimientos bajo unas directrices consensuadas. Este ha sido el caso del presente trabajo, donde durante dos meses, tuvieron lugar encuentros virtuales semanales entre

algunos profesores de los Equipos Docentes de la Universidad Lusófona de Lisboa (presencial) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (a distancia) del área de conocimiento de Trabajo Social, a través de la plataforma zoom, y cuyo contenido nos ha permitido recopilar en este artículo una serie de ideas y reflexiones, que podrían guiar el proceso de cambio en el que ya estamos inmersos.

La nueva modalidad on line presenta desafíos para los docentes, especialmente vinculados con los nuevos retos pedagógicos y con el uso de las nuevas tecnologías, por ejemplo, el acceso a las redes sociales, la grabación de videoconferencias, las reuniones on line, los foros..., aparentemente todo fácil de usar pero que podrían generar inconvenientes técnicos o éticos vinculados con el uso y la confidencialidad de la información, respectivamente.

Todas las universidades, ya fueran presenciales o en línea, tuvieron que adaptarse a la nueva situación. En el caso de los docentes de Trabajo Social en Portugal en la Universidad Lusófona asistieron a un cambio en su práctica docente, trabajar desde casa modificó la forma de interactuar con el estudiante. En el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España, que ya era semipresencial, las principales modificaciones se produjeron en las pruebas presenciales, que pasaron a ser exámenes en línea. Ahora bien ¿cómo adaptar las clases presenciales a la virtualidad sin perder calidad en las mismas?, ¿cómo adaptar los exámenes presenciales para que los estudiantes pudieran realizarlos desde sus casas? Estas fueron algunas de las cuestiones que se plantearon durante las sesiones de trabajo.

Trabajar a distancia, no debería ser sinónimo de estar solo y aislado. Las universidades virtuales han diseñado procedimientos on line para hacer un seguimiento de sus estudiantes, y para apoyarles en el estudio de los contenidos. Se han creado herramientas para facilitar la interacción a distancia entre profesores y estudiantes, por ejemplos foros y grupos virtuales de trabajo, servicio de almacenamiento de archivos, canales de difusión, redes sociales, webconferencias, videollamadas, chats, blogs, etc.

Es por este motivo que la adquisición de rutinas, los protocolos de ayuda, la solidaridad y la colaboración son imprescindibles para evitar el aislamiento de los miembros universitarios.

Teniendo en cuenta la enseñanza del Trabajo Social como profesión en la que la persona es la premisa esencial para el cambio, los mayores desafíos para los docentes fueron cómo transmitir en la distancia la cordialidad y la empatía necesarias para entender el contexto de la intervención social durante la entrevista; y cómo transmitir los valores de la profesión donde la persona es el centro de ella si no se podía tener a los estudiantes presentes. Es indudable que la tecnología ha permitido mayor flexibilidad en tiempo y espacio, una mayor autonomía de los estudiantes y el desarrollo de prácticas innovadoras... pero ¿cómo asegurar una formación docente-alumno cercana, interactiva y a su vez consolidar buenas experiencias de aprendizaje profesional desde casa? A estas cuestiones intentaremos dar solución en los próximos epígrafes.

2. BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Según las aportaciones de Nunes (1994) la educación a distancia es un recurso de suma importancia para atender a un gran número de estudiantes de una manera eficaz y eficiente, sin reducir la calidad de los servicios ofrecidos. La educación a distancia es, ante todo una forma de enseñanza que posibilita el autoaprendizaje con el uso de recursos didácticos organizados y presentados en diferentes soportes de información.

El autoaprendizaje que ofrece la educación a distancia no es sinónimo de “autogestión” por parte del estudiante, sino todo lo contrario, el docente tendría que desarrollar nuevas estrategias para “estar sin estar presencialmente”, y así poder satisfacer todas las necesidades de aprendizaje.

En este sentido sería crucial fomentar la participación, solidaridad y colaboración entre los estudiantes, para garantizar su motivación y para ofrecer la posibilidad de construir un conocimiento individual y otro colectivo.

Se debería además hacer un seguimiento de cada alumno para que se involucre en el cumplimiento de sus obligaciones en cuanto a los horarios estipulados en las aulas on line o tutorías virtuales, los plazos de entrega de trabajos, el cumplimiento de los calendarios de actividades u otras tareas diseñadas por el equipo docente.

La enseñanza a distancia se ha caracterizado según las aportaciones de García Aretio (2001, pp. 144-148) por: 1. Planificar y organizar cuidadosamente la información y contactos con los estudiantes, 2. El uso de la motivación para iniciar y mantener el interés por el aprendizaje, 3. Explicitar los objetivos que se pretenden alcanzar, 4. Presentar contenidos significativos y funcionales, 5. Solicitar la participación de los estudiantes, 6. Activar las respuestas y fomentar un aprendizaje interactivo, 7. Incentivar la autoformación sin olvidar los apoyos al aprendizaje, 8. Potenciar el trabajo colaborativo, 9. Facilitar la retroalimentación (feedback), 10. Reforzar el autoconcepto y respetar la diversidad del grupo, 11. Promover la transferibilidad de los aprendizajes mediante una correcta gradación, 12. Evaluar formativamente el progreso. En la Tabla 1 se añade la comparativa entre la enseñanza universitaria presencial y virtual realizada por García Aretio (2001, pp. 163-165).

Con la pandemia las diferencias entre estos dos sistemas de enseñanza se disiparon, y ambos se unificaron con sus salvedades para ofrecer el mismo servicio a sus estudiantes. En este contexto pandémico el docente asumió un papel determinante en la interacción, siendo el guía y el mediador para garantizar que la información y el conocimiento llegaran a todos los estudiantes, para intentar no perder el año académico. El docente transmitió el temario y los conocimientos del curso a través de las plataformas digitales, y las clases se dieron en formato de videoconferencias siendo espacios virtuales de reflexión y de construcción del conocimiento conjunto. El uso de chat en línea interactivos y las intervenciones de los participantes durante las sesiones permitieron solucionar dudas y seguir construyendo conocimiento. Todas estas herramientas virtuales y la situación de la pandemia aportaron al docente una concepción distinta del aprendizaje, nuevas actitudes de

apertura hacia el uso de los medios tecnológicos e innovación pedagógica; lo que a su vez exigió capacidad de adaptación y creatividad. La enseñanza on line requiere al profesor mayor dedicación en tiempo, apoyo tecnológico, seguimiento continuo, estructuración, organización y calendarización. Desafíos excepcionales para tiempos excepcionales.

Costa (2016, p. 23) resume estas cuestiones en su definición de educación a distancia como “una modalidad de enseñanza cuyo objetivo es brindar una educación abierta y permanente superando las distancias entre docentes y estudiantes a través de situaciones no convencionales, es decir, de espacios y tiempos que comparten utilizando nuevas tecnologías que integran, interactúan y promueven la interactividad entre los alumnos, y entre ellos y sus profesores. El diálogo y la reflexión son, por tanto, de suma importancia para que la educación a distancia se convierta en una modalidad de enseñanza de aprendizaje eficaz”.

Tabla 1. Comparación entre los sistemas de enseñanza presencial y a distancia

Presencial	A distancia
Estudiantes	
Homogéneos en edad.	Heterogéneos en edad.
Homogéneos en cualificación.	Heterogéneos en cualificación.
Homogéneos en nivel.	Heterogéneos en nivel.
Lugar de encuentro único.	Estudia en hogar, lugar de trabajo, etc.
Residencia local.	Población dispersa.
Situación controlada. Aprendizaje dependiente.	Situación libre. Aprendizaje independiente.
Mayoritariamente no trabaja. Habitualmente es niño/adolescente/joven.	Mayoritariamente es adulto y trabaja.
Se da más interacción social.	Se produce una menor interacción social.
Educación es actividad primaria. Tiempo completo.	Educación es actividad secundaria. Tiempo parcial.
Siguen generalmente un currículo obligatorio.	El currículo seguido lo determina el propio estudiante.
Docentes	
Un solo tipo de docente.	Varios tipos de docentes.
Fuente de conocimiento para el grupo.	Soporte, facilitador y orientador del aprendizaje.
Recurso insustituible.	Recurso sustituible parcialmente.
Juez supremo de la actuación del estudiante.	Guía de la actuación del estudiante.
Básicamente educador/enseñante.	Básicamente productor de material o tutor.
Sus habilidades y competencias están muy difundidas.	Sus habilidades y competencias son menos conocidas.
Problemas normales en diseño, desarrollo y evaluación curricular.	Serios problemas para el diseño, desarrollo y evaluación curricular.
Los problemas anteriores dependen del profesor.	Los problemas anteriores dependen del sistema.

Comunicación/Recursos	
El aula es la fuente principal para el intercambio de conocimientos.	Los conocimientos se adquieren habitualmente de forma individual, aunque también colaborativa.
Enseñanza cara a cara.	Enseñanza mediada.
Comunicación directa.	Comunicación diferida en espacio y tiempo o sincronía a través de la red.
Talleres y laboratorios propios.	Talleres y laboratorios de otras instituciones.
Uso limitado de medios.	Uso masivo de medios.
Estructura/Gestión	
Escasa diversificación de unidades y funciones.	Múltiples unidades y funciones.
Los cursos se conciben, producen y difunden con sencillez y buena definición.	Procesos complejos de concepción, producción y difusión de los cursos.
Problemas administrativos de horarios.	Los problemas surgen en la coordinación de la concepción, producción y difusión.
Muchos docentes y pocos administrativos y técnicos.	Menos docentes y más administrativos y técnicos.
Escasa relación entre docentes, administrativos y técnicos.	Intensa relación entre docentes, administrativos y técnicos.
Los administrativos y técnicos pueden ser sustituibles parcialmente.	Los administrativos y técnicos son básicamente insustituibles.
En nivel universitario, rechaza a estudiantes. Más elitista y selectiva.	Tiende a ser más democrática en el acceso de los estudiantes.
Muchos cursos con pocos estudiantes en cada uno.	Muchos estudiantes por curso.
Escasos costes iniciales, pero elevados en función de la variable estudiante.	Altos costes iniciales, pero menos elevados en función de la variable estudiante.

Fuente: García Aretio (2001, pp. 163-165)

En lo que respecta a los estudiantes, es necesario recordar el papel activo que adquieren durante la enseñanza on line, donde la consolidación de conocimientos se realiza de una manera más autónoma, responsable, creativa y disciplinaria. Silva (2004) enumera los componentes de este aprendizaje autónomo: el conocimiento en sí (conocer), habilidades y procesos participativos (saber hacer), y motivación como deseo y voluntad de aprender (querer hacer).

El *Informe Unesco Educación para el siglo XXI* (1996) menciona a su vez cuatro pilares para la educación mundial: “aprender a saber”, “aprender a hacer”, “aprender a convivir” y “aprender a ser”, lo que se traduce en que el alumno tenga mayor capacidad de autodisciplina, mayor motivación y

voluntad para el estudio, disposición y tiempo para la reflexión sobre las lecturas e investigaciones realizadas, y capacidad para compartir y comunicarse entre sus compañeros y profesores.

La competencia en materia de comunicación sería trascendente en la enseñanza a distancia, especialmente durante la presentación de trabajos en sesiones virtuales, y también en los docentes cuando imparten clase. Tendrían que ponerse todas sus habilidades en juego para que la comunicación fuera buena, pues han dejado de contar con su gran aliada la presencialidad. Elementos como la fuerza en la exposición, la estructuración, la síntesis, el diálogo, la reflexión, la solidaridad en la escucha, el ritmo de la exposición, la elaboración de soporte visual, la interacción y la planificación del tiempo, se han constituido como herramientas necesarias para ser constructivos, críticos y coherentes.

La comunicación en el proceso de educación a distancia debería permitir alcanzar algunos de los siguientes objetivos (Corral citado en Diniz 1992; Baker et al., 1996):

- Informar a los estudiantes sobre los contenidos científicos y técnicos, las técnicas de trabajo intelectual, y la comprensión de los temas solicitados.
- Motivar al estudiante para seguir aprendiendo, superando las dificultades que pudieran surgir.
- Ayudar a solucionar los problemas de aislamiento y fomentar el intercambio de ideas y experiencias en el curso del aprendizaje.
- Ofrecer soporte tecnológico y apoyo profesional en el uso de las nuevas tecnologías.

En el aprendizaje a distancia la interacción entre profesores y estudiantes permite no solo el intercambio de conocimiento, sino también el encuentro social afectivo. Cuanto más interacción menor será el sentimiento de soledad y de impotencia en los estudiantes (Costa, 2016, p. 39). Existen varias plataformas disponibles en las Universidades para realizar encuentros

virtuales, como por ejemplo Zoom, Moodle, Microsoft Teams, Whatsapp, Skipe empresarial, Cisco Weber meeting, redes sociales, navegadores, You Tube, etc. Todas estas herramientas no deberían hacernos olvidar la coherencia y la disponibilidad de las personas en su uso. Es decir, la utilización de las nuevas tecnologías no debería copar todos los tiempos de aprendizaje del estudiante, sino que debería ser un apoyo en su aprendizaje particular y exclusivo. Por este motivo es bueno que ambos, docentes y estudiantes, respeten una disponibilidad razonable y responsable.

La enseñanza de educación a distancia debería guiarse por ciertas pautas o recomendaciones en cuanto a los roles de profesores y estudiantes. En cuanto a los primeros se debería: fomentar la participación del estudiante más allá de un sí o no, garantizar la bidireccionalidad en la emisión y recepción de información, fomentar la cooperación, facilitar información con textos y materiales didácticos, desarrollar actitudes para el diálogo, orientar a los estudiantes, fomentar la participación y el aprendizaje proactivo, solicitar trabajos y tareas específicas acordes con los contenidos de las asignaturas, ofrecer retroalimentación a los estudiantes, facilitar de aprendizajes como ampliación a la impartición de contenidos, evitar la sobrecarga de trabajo, prestar atención a los estudiantes con dificultades, definir criterios de participación y evaluación, estimular la reciprocidad y cooperación en los estudiantes, enfatizar el cumplimiento de los plazos y horarios, ofrecer retroalimentación inmediata, transmitir conocimiento de forma interactiva, animar a los estudiantes en la búsqueda de conocimiento, incentivar el pensamiento crítico, estimular la autoestima y la confianza en sí mismos para que se sientan seguros y confiados, orientar al alumno hacia el mejor uso de los medios tecnológicos, y facilitar la adaptación y el asesoramiento técnico necesario para completar el estudio virtual de los contenidos (Kleij, 2015; Costa 2016, p. 59). Los profesores se han encontrado grandes dificultades durante el aprendizaje on line: llamar la atención del estudiante, mantener el orden en las sesiones, organizar los turnos de palabra, ofrecer valoraciones y coordinar las discusiones (Chang and Fang, 2020).

Un estudio realizado recientemente ha demostrado que el aprendizaje autodirigido y la predisposición para el aprendizaje on line son buenos predictores del rendimiento académico en la enseñanza virtual, mientras que la destreza tecnológica y la autoeficacia en internet no lo fueron (Torun, 2020). Es por este motivo que los profesores deberían afianzar la interiorización del nuevo rol que adquiere el estudiante durante la enseñanza a distancia, caracterizado por las siguientes habilidades de: autonomía, organización, dedicación al estudio, persistencia, perseverancia, pensamiento crítico, pensamiento creativo, comunicación, colaboración, toma de iniciativa, capacidad de reflexión y cuestionamiento, capacidad para preparar obras, disciplina, responsabilidad en la realización de tareas en las fechas solicitadas, compartir información con colegas, capacidad para buscar y seleccionar la bibliografía relevante para el diseño de los trabajos, adquirir un comportamiento proactivo, espíritu independiente, lectura e interpretación de textos, uso de las tecnologías, escribir de forma clara y sencilla, lealtad a compañeros y profesores, confianza y compromiso. En la enseñanza a distancia, el alumno se convierte en sujeto de su propio aprendizaje, siendo el protagonista de su acción y desempeño. Pero sin olvidar que la relación profesor-alumno debería tener en cuenta la necesaria proximidad, atención, cuidado y la construcción de conocimientos conjuntos, en pro de una enseñanza inclusiva, pedagógica, interactiva, competente, exigente y de calidad, necesaria para un proceso de aprendizaje exitoso.

La expansión de la COVID- 19 por todo el mundo ha hecho que la educación esté cambiando del aprendizaje presencial al virtual de una manera inmediata e inesperada. Estudios recientes han confirmado la tendencia de los estudiantes en el uso del aprendizaje on line (Al-Okaily, Alqudah, Matar, Lutfi, and Taamneh, 2020), por lo que los planes universitarios deberían ir adaptándose a esta realidad a corto plazo.

3. PRINCIPALES PROBLEMÁTICAS DURANTE LA PANDEMIA

La profesión del Trabajo Social tiene como competencia principal facilitar el bienestar social de las personas, los grupos, las comunidades y la sociedad en general, utilizando la relación de apoyo profesional como herramienta

principal (Bracons, 2017^a, p. 140). En el año 2014 la Junta General de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) y la Asamblea General de la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS) aprobaron la siguiente definición global “es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para su desempeño. El Trabajo Social involucra a las personas y a las estructuras para hacer frente a los desafíos de la vida y aumentar el bienestar”. (Federación Internacional de Trabajadores Sociales, 2020). El Trabajo Social se podría definir como un “proceso que se dirige a potenciar los recursos externos e internos individuales y sociales de la familia, donde la participación activa de las personas y las estrategias diseñadas facilitarán superar los efectos de la adversidad, desarrollando capacidades como elemento indispensable para resolver sus problemas y mejorar el funcionamiento social” (Fernández y Ponce de León, 2019, p. 20).

Todos los aspectos tratados en estas definiciones han supuesto un reto docente durante la pandemia para el área de Trabajo Social, tanto para las universidades presenciales como virtuales, pues para la enseñanza de estos contenidos es necesario vincular al estudiante directamente con la práctica profesional, que implica interacción social.

Las dos universidades que han participado en este trabajo tienen una vasta experiencia en el campo académico y en la intervención social, ocupando las prácticas y la innovación social un lugar destacado en la configuración de los respectivos Grados de Trabajo Social. La formación en Trabajo Social permite disponer a la sociedad de profesionales cualificados para el diseño y la puesta en marcha de políticas sociales, que ahora y más que nunca son necesarias para contrarrestar los efectos socioeconómicos, que ha dejado y dejará la pandemia tras de sí.

Los Grados de Trabajo Social en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se suelen estructurar bajo un formato gradual en el que los aportes teóricos se pueden poner en práctica con la experiencia vivencial de campo y con una supervisión pedagógica individualizada. El objetivo de las prácticas es que los estudiantes desarrollen habilidades vinculadas con la aplicación de principios éticos, y de un pensamiento crítico y reflexivo para tomar decisiones profesionales, es decir, integran múltiples fuentes de conocimiento y experiencia, e identifican y utilizan diferentes modelos y técnicas de prevención, intervención y evaluación.

La asignatura de *Practicum* se constituye como un espacio de aprendizaje, de intercambio de conocimiento, de análisis y de reflexión crítica. Se concibe como una instancia de formación experiencial, como espacios de aprendizaje de los procesos de intervención, a través de la relación teoría/práctica. En ellas los estudiantes se enfrentan a las condiciones concretas de la realidad profesional, y a la necesidad de interpretarlas para actuar, y de aplicar las metodologías de la profesión con independencia, autonomía, responsabilidad y madurez (Bracons, 2017b).

El *prácticum* es una formación que se postula mediante una intervención directa, cercana, proactiva, participativa, comprometida, decidida, reflexiva y crítica, donde resulta imprescindible la práctica de los aprendizajes teóricos, ya sea en un contexto real y presencial, que posibilite el desarrollo personal, académico y profesional de los estudiantes. Tiene que vincularse con “una intervención directa y cercana, teniendo en cuenta los valores y principios de justicia social, derechos humanos, responsabilidad colectiva y respeto a la diversidad” (FITS, 2020). En ella los futuros trabajadores sociales tendrán el “desafío de promover su participación social para que puedan expresar sus puntos de vista, siendo actores críticos, proactivos y reflexivos, comprometidos con transformar las relaciones sociales de desiguales a igualitarias, en una práctica anti-opresiva”. Las prácticas son el contexto real, que permitirá al alumno comprender la importancia de la relación que se establece con el otro, tanto usuario como profesional, porque solo a través de una comunicación basada en la confianza y la cercanía es posible el

verdadero encuentro, diálogo, conocimiento y comprensión. En esto, al fin y al cabo, radica la esencia de la profesión de trabajador social, como área de intervención, con miras al “cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas y el refuerzo de la emancipación de las personas para la promoción del bienestar” (FITS, 2020).

Y es aquí donde radica la principal dificultad y limitación, en este contexto en el que nos encontramos, el de una pandemia, donde no es posible que los estudiantes continúen sus prácticas, mientras se encuentran confinados en sus casas o exista riesgo de contagio. Las prácticas es el espacio de aprendizaje privilegiado que permite al alumno vivir experiencias que contribuyen no solo a su formación, sino a la construcción de su identidad personal y profesional. Con los meses de confinamiento, los estudiantes se quedaron sin poder completar o realizar sus prácticas profesionales. Ambas universidades tuvieron que diseñar alternativas para, sin perder la calidad docente, poder llevarlas a cabo y así no perder el curso académico.

En los encuentros virtuales llevados a cabo entre las universidades citadas anteriormente se diseñaron posibles soluciones para contrarrestar las consecuencias del confinamiento en las prácticas de Trabajo Social. Se propusieron como actividades alternativas a las prácticas profesionales las siguientes tareas: 1. Soluciones a casos prácticos planteados desde el trabajo social con casos, familias, grupos y comunidades, 2. Descripción de la organización en la que supuestamente se iban a desarrollar las prácticas y 3. Diseño de un proyecto social para implementar la labor de la institución seleccionada y 4. Un trabajo de investigación sobre algún tema vinculado con las prácticas. Con el diseño de estas actividades los objetivos perseguidos fueron que el estudiante pusiera en prácticas las metodologías en Trabajo Social, así como su capacidad de investigación, planificación y diseño de proyectos sociales. Todas estas actividades estuvieron a su vez supervisadas a través de plataformas on line, en la que se reunían los estudiantes y profesores tutores una vez por semana para discutir y debatir sobre la resolución de casos, para explicar las distintas instituciones ofreciendo el conocimiento de los recursos sociales existentes, y exponer los proyectos

sociales diseñados, que eran implementados con las aportaciones de los participantes mediante el incentivo del trabajo colaborativo. Todas estas alternativas permitieron contrarrestar la carencia de las prácticas presenciales y compensar las horas adscritas a los créditos de la asignatura.

Otro de los retos a los que las dos universidades han tenido que hacer frente fue la evaluación de las asignaturas, especialmente el desarrollo de las pruebas presenciales. El número de estudiantes en las universidades presenciales, como hemos descrito anteriormente es menor que en la virtuales, lo que ha permitido seguir desarrollando una evaluación continua, mediante el uso de tareas, que eran corregidas por el profesor a través de plataformas como Moodle; pero en el caso de la UNED, con un número de estudiantes más elevado, esta opción era inviable logísticamente. ¿Cómo llevar a cabo las pruebas presenciales? La universidad tuvo que diseñar una aplicación informática específica para poder hacer on line los exámenes, se denominó AvEX.

Los exámenes presenciales fueron sustituidos por exámenes on line, realizados desde los dispositivos electrónicos de los estudiantes, que ya no se tenían que desplazar a los centros de exámenes. Esta plataforma permitió el desarrollo de los exámenes de los distintos Grados, en los que el alumno registraba sus contestaciones, ya fueran tipo test, preguntas cortas o de desarrollo. El sistema requería el uso de cámara web, y se realizaban varias fotos aleatorias durante el desarrollo de la prueba. Estas imágenes quedaban registradas en la aplicación. Cuando el profesor corregía el examen, previamente comprobaba que la foto coincidiera con la del carnet de estudiante, y comprobada que durante la prueba no tuviera ayuda externa revisando las fotos realizadas (UNED, 2020). Pero estas medidas no fueron suficientes para evitar conductas fraudulentas, pues la cámara no podría detectar todos los planos de la sala, por lo que el estudiante podría tener ayuda externa en el desarrollo de la prueba si ser vista, y tampoco se podía controlar el uso de móviles y redes sociales para el intercambio de soluciones en el caso de los exámenes tipo test. Para poder contrarrestar estas acciones los equipos docentes acortaron el tiempo de los exámenes

tipo test, asignaron aleatoriedad al orden de preguntas, y utilizaron preguntas abiertas en las que la finalidad de las mismas no era la reproducción literal de los contenidos, sino la aplicación de los mismos a una pregunta práctica. Estas medidas permitieron garantizar que el desarrollo de las pruebas se llevara a cabo sin ayudas externas y garantizó la evaluación de los conocimientos adquiridos por el estudiante.

Si bien esta aplicación es una herramienta vanguardista en cuanto al desarrollo de exámenes, quedan cuestiones éticas por depurar. Al estudiante se le exige un “comportamiento ético”, pero ¿cómo controlarlo solamente con varias fotografías? El sistema integra un sistema antiplagio que detecta preguntas que son idénticas a un texto, o preguntas contestadas en grupo..., pero ¿y los exámenes tipo test? ¿Cómo controlar el uso del teléfono móvil? ¿Cómo evitar las prácticas fraudulentas de los estudiantes? Estas serán algunas de las cuestiones que habrá que ir depurando para el futuro.

Lo que es evidente es que el uso de esta aplicación en la UNED ha permitido que miles de estudiantes pudieran examinarse desde cualquier lugar con un dispositivo electrónico y conexión a internet, sin perder el curso académico. Ahora queda pendiente determinar los usos futuros para esta aplicación... ¿Seguirá habiendo pruebas presenciales en las universidades a distancia tras esta experiencia?, ¿se podría hablar de una aplicación de exámenes generalizada para todas las universidades?, ¿podrán ofertar las universidades presenciales su opción virtual?, ¿cuál será el futuro de las universidades on line y las presenciales ante la evidente competencia que se avecina entre ellas? Todos estos interrogantes serán resueltos en los próximos años, porque lo que sí es evidente es el gran salto tecnológico y metodológico, que han experimentado todas las universidades tanto presenciales como virtuales.

4. LA BRECHA DIGITAL EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

La pandemia ha puesto de manifiesto que prácticamente todo puede hacerse ya vía internet, incluso las prácticas y los exámenes de una carrera universitaria. La revolución tecnológica, que llevamos experimentando desde hace años se ha acelerado bruscamente con la pandemia; pero también se ha hecho más evidente la brecha digital entre países y las desigualdades sociales existentes entre ellos, afectando a las personas más vulnerables. El modelo telemático de aprendizaje instalado para luchar contra el confinamiento de la pandemia por COVID-19, ha incrementado las desigualdades educativas, haciendo más visibles las carencias materiales de los dispositivos electrónicos en los hogares más desfavorecidos (Cabrera, 2020).

Desde el Trabajo Social es irremediable analizar qué es lo que ocurre cuando los estudiantes y profesores no tienen ni dispositivos móviles, ni internet, ni formación para usarlos. No todas las personas, ni en todos los países han tenido las mismas oportunidades. Los valores del Trabajo Social están vinculados a la igualdad de oportunidades, justicia, equidad y solidaridad, por lo que las universidades y los Estados, desde el punto de vista ético y moral deberían involucrarse en dar respuestas a las desigualdades tecnológicas existentes, que afectan a millones de personas y a su inclusión social a través de la educación.

La pandemia ha hecho más evidente la polaridad existente entre los países más ricos y los más pobres. Han emergido sociedades cada vez más complejas pero también nuevas formas de marginación, a las que tenemos que incluir la existencia de una brecha digital, que añade una variable más a la delimitación de pobreza: ausencia de ingresos económicos, trabajo informal, enfermedad, carencias sanitarias, aislamiento, abandono escolar, insalubridad, hacinamiento, y en definitiva la existencia de muchas familias que han visto mermada su economía familiar (Alqahtani and Rajkhan, 2020).

En América Latina, por ejemplo, muchos estudiantes no han podido acceder a las plataformas digitales por carecer de dispositivos electrónicos e internet;

a su vez muchas universidades no han podido concluir el curso académico al carecer de recursos tecnológicos para compensar la presencialidad, viéndose abocados al cierre de las mismas. Pero no se trataría solamente de adquirir dispositivos tecnológicos, sino también de las destrezas necesarias para utilizarlas en el aprendizaje on line. Algunos estudios demuestran que independientemente de lo extraordinaria que sea la tecnología en las instituciones educativas, la preparación de la ejecución del aprendizaje electrónico jugó un papel importante en el impulso del proceso educativo durante la pandemia (Alqahtani and Rajkhan, 2020).

La COVID-19 y el trabajo telemático ha puesto en crisis a la universidad tradicional, basada principalmente en la presencialidad; y ha acotado el plazo en el que las universidades presenciales se reconviertan o adquieran otra vertiente más semipresencial, abierta o digital. Gracias a las TIC e internet el estudiante no tiene que desplazarse a los centros universitarios para recibir formación, puede hacerlo desde cualquier lugar, solamente necesita un dispositivo electrónico y una conexión a internet.

Ahora y tras la pandemia, las nuevas tecnologías ya están instaladas en la mayoría de universidades, y esto ya supone un viaje sin retorno, pues es evidente que este proceso de reconversión metodológica irá creciendo. Pero quedaría otro gran reto, cómo hacemos llegar a todos los lugares del planeta la posibilidad de este aprendizaje on line para evitar la exclusión social que origina la brecha digital. Es necesario que los Estados comiencen a trabajar en esta dirección, en políticas públicas con visión de futuro para un crecimiento económico sostenible, inclusivo y equitativo, donde la educación se convierta en una poderosa herramienta para avanzar hacia sociedades más democráticas, que garanticen a las nuevas generaciones una mejor preparación ante los desafíos de la globalización, pero también para adaptarse a los cambios sociológicos y tecnológicos que se vivirán en pocos años, donde la enseñanza, añadimos virtual, deberían garantizar los mismos derechos y oportunidades para todos y todas.

Los gobiernos y las instituciones públicas que invierten en educación, lo que estarían haciendo, es contribuir al cambio para salir de la pobreza, la exclusión y disminuir los altos índices de desigualdad, que todavía soporta una parte importante de nuestras sociedades. Estás serían las claves para construir sociedades más justas, inclusivas, cohesionadas y mejor formadas.

5. CONSIDERACIONES FINALES

La enseñanza on line tiene beneficios y desventajas, entre los primeros destacaría su flexibilidad y la capacidad para superar las barreras del tiempo y el espacio; entre las segundas destacarían las lagunas existentes en la comunicación (lenguaje analógico, gestos, emociones, empatía, cordialidad...), lo que para la enseñanza universitaria en Trabajo Social supone un problema para el aprendizaje de habilidades profesionales; y el aumento de la brecha digital que incrementa las desigualdades educativas, especialmente en los colectivos más vulnerables.

Como apuntes finales, deseamos que este trabajo reflexivo y colaborativo contribuya a un mayor conocimiento sobre el aprendizaje a distancia y las estrategias pedagógicas diseñadas durante la pandemia en la docencia en el Grado de Trabajo Social, siendo conscientes los docentes de las nuevas habilidades que se demandan desde un aprendizaje mutuo, en una sociedad cada vez más interactiva y tecnológica.

Quisiéramos concluir afirmando que este trabajo es el fruto de las reflexiones realizadas durante las sesiones colaborativas del profesorado entre la Universidad Lusófona de Portugal y la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, en las que se han expuesto algunos temas, que deberían ser estudiados con más profundidad en la comunidad educativa, para analizar las percepciones y las experiencias del aprendizaje de habilidades profesionales en los Grados de Trabajo Social.

6. BIBLIOGRAFÍA

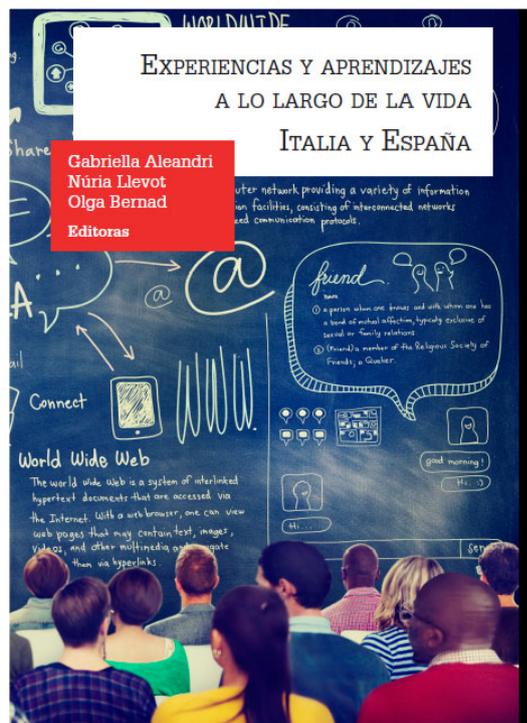
- Al-Okaily, Manaf; Alqudah, Hamza; Matar, Ali; Lutfi, Abdalwali; and Taamneh, Abdallah. (2020). Dataset on the acceptance of e-learning system among universities student's under the Covid-19 pandemic conditions. *Data in Brief*, 32, 106176. Doi. 10.1016/j.dib.2020.106176
- Alqahtani, AmmarY., and Rajkhan, Albraa A., (2020). E-learning critical success factors during the Covid-19 pandemic: A comprehensive analysis of e-learning managerial perspective. *Education Sciences*, 10(9), 1-16. Doi; 10.3390/educsci10090216.
- Baker, Carl., et al. (1996). *Support for Open Learners: Reader*. The Open University: Milton Keynes.
- Bracons, Helia. (2017a). "Empatia e relação no Serviço Social: que desafios para a profissão?". *Revista Intervenção Social* 49/50. Lisboa. ISSN 0874-1611, 135-144.
- Bracons, Helia. (2017b). "Supervisão pedagógica na formação académica: concepções dos estudantes de Serviço Social". *Revista Fluxos e Riscos vol. // nº 2*. Lisboa. ISSN 1647-6131, 125-141.
- Cabrera, Leopoldo (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *RASE*, 13(2), 114-139. doi: 10.7203/RASE.13.2.17125
- Chang, Chiu Lan., and Fang, Ming (2020). E-learning and on line instructions of higher education during the 2019 novel coronavirus didesases (COVID-19) epidemic. *Journal of Physics: Conference Series*, 1574, 012166. doi: 10.1088/1742-6596/1574/1/012166.
- Costa, Inés. (2016). *Metodologias do ensino à distância*. Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Diniz, Teresa. (1992). *Universidad Abierta/Educación a Distancia: una alternativa de Educación Superior*. Estudios de Educación a Distancia, 16. Madrid: UNED.
- Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS). (2020). *Definición global de la profesión de Trabajo Social*. Federación Internacional de trabajadores sociales. Fecha de consulta 4 de octubre de 2020 disponible en <https://www.ifsw.org>.

- Fernández, Tomás y Ponce de León, Laura. (2019). *Trabajo Social con familias*. Madrid: Alianza.
- García Aretio, Lorenzo. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- Kleij, Fabienne. (2015). "Effects of feedback in a computer-based learning environment on students' learning outcome. A meta-analysis". *Review of Education Research*, vol. LXXXV, n°4.
- Nariman, Dahlan. (2020). Impact of the interactive e-learning instructions on effectiveness of a programming course. *Advances in intelligent Systems and Computing*, 1194, 588-597. doi: 10.1007/978-3-030-50454-0_61.
- Nunes, Ivonio Barros. (1994). *Noções de educação a distância*. <http://pt.scribd.com/doc/21015548/Artigo-1994-Nocoos-de-Educacao-a-distancia-Ivonio-Barros-NUNES>, consultado a 2 de abril de 2020.
- Silva, Antonio. (2004). *Educação a distância e o seu grande desafio: o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem*. <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/html/012-TC-A2.htm>, consultado a 2 de abril de 2020.
- Torun, Emel Dikbas. (2020). On line Distance in Higher Education: E-learning as a predictor of academic achievement. *Open Praxis*, 12(2), 191-208. doi: 10.5944/openpraxis.12.2.1092
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED. (2020). *Apliaci3n EvEX*. Disponible el 4 de octubre en el enlace <https://blogs.uned.es/avex/>.

Reseña

Título del libro: Experiencias y aprendizajes a lo largo de la vida. Italia y España

Book title: Experiences and learnings throughout life. Italy and Spain



Autores: Gabriella Aleandri, Núria Llevot y Olga Bernad (Editoras)

Año de publicación: 2021

Páginas: 290

ISBN: 978-84-9144-269-1

Università degli Studi Roma Tre y Edicions de la Universitat de Lleida

Reseña realizada por Sergio Andrés Cabello

A lo largo de las últimas décadas, ha ido ganando peso e importancia el aprendizaje a lo largo de la vida. En un entorno cada vez más cambiante, en el que es precisa una mayor renovación e incluso actualización de saberes y conocimientos, las personas precisan de una formación continua que pasa por diferentes ámbitos, como por ejemplo los vinculados a las Tecnologías de la Información y del Conocimiento como por los idiomas, entre otros muchos. No nos encontramos en comportamientos estanco sino ante escenarios transversales e interrelacionados. Y todo ello ante un mercado de trabajo cada vez más exigente y que demanda mayores saberes y formación.

Por otra parte, no es menos importante el hecho de la formación que precisan determinados colectivos situados en contextos de vulnerabilidad social. Con un mayor peso si cabe a las certificaciones y cualificaciones para acceder al mercado laboral, diversos grupos sociales no pudieron obtener las mismas, precisan de ampliarlas o de lograr certificaciones de profesionalidad que reconozcan saberes y conocimientos que vienen ejerciendo en diversos ámbitos laborales pero que, en la actualidad, precisan de los mismos para ejercer su profesión.

Además, en un escenario como el que se ha producido en las últimas décadas en países como España e Italia, con un aumento de la población de origen extranjero, también se ha producido un incremento de la demanda de formación a lo largo de la vida para este colectivo. De esta manera, numerosas personas precisan de aprendizaje del idioma de la sociedad receptora, de formación en ámbitos que les permitan insertarse en el mercado laboral, etc. Son colectivos que han encontrado en esta formación una vía de inclusión laboral y social.

Finalmente, el aprendizaje a lo largo de la vida no se limita a estos ámbitos descritos sino que también abarca a aquellas personas que desean seguir formándose por diversas motivaciones e inquietudes, no por necesidad, cobrando especial relevancia en el ámbito del envejecimiento activo, con ejemplos y experiencias como pueden ser las universidades para mayores.

En definitiva, un ámbito en el que se insertan estructuras de aprendizaje a lo largo de la vida, o de educación de adultos, que van desde las formales, reconocidas e institucionalizadas, regladas en centros oficiales, hasta las informales, a través de entidades e instituciones, muchas de ellas del Tercer Sector, con especial relevancia en estos últimos casos a los escenarios ya señalados de vulnerabilidad.

Gabriella Aleandri (Università degli Studi Roma Tre), Núria Llevot Calvet y Olga Bernad Caveró, ambas de la Universitat de Lleida, editan una obra colectiva que se centra en las experiencias en aprendizaje a lo largo de la vida en Italia y España. Enmarcado este trabajo en los requerimientos de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que tienen al aprendizaje a lo largo de la vida como un valor transversal, las autoras han recopilado catorce contribuciones de autores italianos y españoles especializados en el objeto del libro.

Las editoras han venido desarrollando un trabajo conjunto, de tipo colaborativo, a través de diferentes encuentros y estancias en sus universidades respectivas, en las que han abordado estos procesos de aprendizaje a lo largo de la vida, estableciendo comparaciones de los escenarios que se producen en Italia y España. En esta obra, las editoras han estructurado las contribuciones en tres grandes bloques temáticos: “El desarrollo profesional de los docentes y aprendizaje permanente: contextos y escenarios”; “La educación no formal e informal para toda la vida: problemas y perspectivas”; y “La educación permanente hoy: procesos, problemas y desarrollos”.

Tanto en la estructura como en los contenidos, se observan dos aspectos centrales de las trayectorias de las editoras de la obra. En primer lugar, el peso otorgado a la interculturalidad, como un elemento importante y novedoso en todo el proceso del aprendizaje a lo largo de la vida. Las editoras cuentan con una importante experiencia en el análisis de la diversidad cultural en los sistemas educativos italiano y español, a través de numerosos proyectos de ámbito europeo, nacional y regional. Llevar la cuestión de la interculturalidad al aprendizaje a lo largo de la vida es un hecho relevante ya que, como se ha señalado anteriormente, una parte del alumnado que se encuentra en estas formaciones, tanto la formal como la informal, es de origen extranjero y precisa de esta educación para su inclusión social y laboral. Sin embargo, como en otros niveles educativos, no son pocas las barreras con las que se encuentran, comenzando en no pocas

ocasiones con la idiomática, lo que da lugar a que sea una de las formaciones más demandadas.

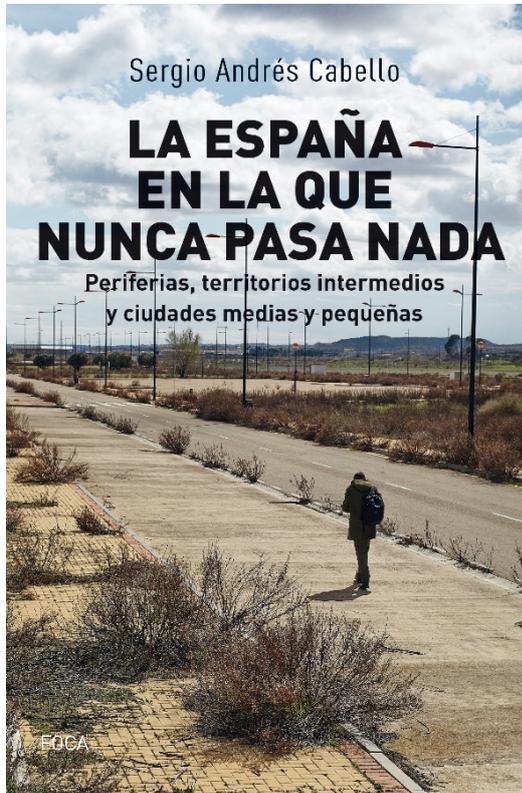
Por otra parte, las editoras también han prestado especial atención a los aspectos pedagógicos vinculados a los docentes y educadores de aprendizaje a lo largo de la vida. De esta forma, se pone el foco tanto en los cambios en el contexto que se están produciendo, en esos nuevos y más amplios requerimientos del mercado de trabajo, en esas necesidades indicadas, y cómo son recogidas por los docentes, así como en la adaptación que tienen que hacer los mismos ante las mismas.

Una obra necesaria y poliédrica, que comienza con una presentación a cargo de Massimiliano Fiorucci, Director del Departamento de Ciencias de la Educación de la Università degli studi Roma Tre, y con una introducción que es realizada por Gabriella Aleandri y Núria Llevot Calvet. A continuación, las señaladas contribuciones realizadas por investigadores e investigadoras de las propias Università degli studi Roma Tre y Universitat de Lleida, así como de la Universidad de Palermo, Universidad de Catania y Universidad de Milán-Bicocca en Italia, y de Universitat de les Illes Balears y Universidad de Alicante en España.

Reseña

Título del libro: La España en la que nunca pasa nada

Book title: Spain's villages where nothing ever happens



Autor: Sergio Andrés Cabello

Año de publicación: 2021

Páginas: 256

ISBN: 978-84-16842-68-1

Ediciones Akal

Reseña realizada por Laura Ponce de León Romero

Después de más de un año de pandemia, tenemos un deseo irrefrenable de recibir buenas noticias, algo que acabe con nuestro hastío ante la carencia de convivencia e interacciones sociales. Poder leer un buen libro y disfrutar de las reflexiones e ideas que te encuentras con su lectura, pues es una de ellas. La editorial AKAL acaba de publicar “La España en la que nunca pasa nada”, escrito por el profesor de Sociología de la Universidad de la Rioja Sergio Andrés Cabello.

A lo largo de toda su trayectoria profesional Sergio Andrés Cabello, autor de esta obra, ha demostrado una importante sensibilidad e implicación para adentrarse en el conocimiento de la sociedad que estudia, buscando las claves para comprender lo que ocurre a su alrededor. Su formación sociológica y su inquietud permanente por la investigación le han permitido escribir este excelente libro, que nos relata de una manera vivencial, amena y concisa, las dificultades y los peligros que entrañan la despoblación en España, centrándose en aquellos municipios que se encuentran entre una España rural y vaciada; y otra metropolitana y hacinada.

La crisis económica que veníamos arrastrando en España, y posteriormente la llegada de la pandemia, han removido todo el debate en torno a las desigualdades y han puesto de manifiesto la necesidad de establecer políticas de cohesión y equidad nacional, para dotar a todos los municipios de los mismos servicios y posibilidades de activación. La crisis económica vació los pueblos y las ciudades intermedias, las personas emigraron para conseguir un trabajo, que casi siempre estaba en las grandes ciudades; pero la pandemia nos hizo ver que la ciudad no es la panacea, que se puede reactivar la economía en municipios con poca densidad social y que estos lugares, aparte de disponer de un valioso legado histórico, pueden ofrecer una mayor calidad de vida a sus habitantes. Internet ha ayudado bastante para conocer este legado y promover propuestas de negocio y trabajo fuera de las grandes ciudades. Este libro nos narra cómo se ha ido produciendo esta evolución, analizando los problemas existentes para poder enfrentarnos al presente, así como algunas claves futuras desde una perspectiva inclusiva y nacional.

En la primera parte del libro explica la evolución positiva que muchas localidades periféricas han experimentado a lo largo de su historia, incidiendo en los desequilibrios territoriales, que han sido más evidentes en comparación con los servicios que ofrecen las grandes urbes (Madrid y Barcelona), y sus graves efectos en la política económica, social y cultural.

Según este libro el mercado de trabajo, el nivel educativo y las tasas de pobreza han configurado la formación de las cuatro Españas: una rica, con zonas industrializadas y grandes urbes; una acomodada, en el norte con buenos indicadores de renta y empleo; una mediterránea, con más desempleo e inestabilidad laboral provocada por los flujos caprichosos del turismo; y la pobre, con rentas escasas, desempleo, bajos niveles educativos y culturales... La modernidad, las comunicaciones, el turismo, la educación, el Estado de bienestar, las universidades, la globalización, las tecnologías de la información y la comunicación, la inmigración, la movilidad social, los trabajos esenciales, la convivencia..., son algunos de los elementos que podrían estar marcando las desventajas existentes entre unos municipios y otros.

En los distintos capítulos el libro se analizan los efectos de todos estos elementos y cómo podrían socavar la cohesión social y la identidad colectiva si no se ponen en funcionamiento los medios necesarios para compensar las desigualdades. Aportando innumerables datos estadísticos, vivencias personales y ejemplos mediáticos, su autor nos va indicando cómo compensar los desequilibrios entre las zonas urbanas y las rurales.

En el apartado de conclusiones, nos ofrece las claves para erradicar las desigualdades entre municipios, evitar el vacío funcional y simbólico, y para prevenir el éxodo rural. Su autor incide en la necesidad de trabajar con una visión política, estratégica y global a largo plazo, que aúne e integre lo rural con lo urbano, y que equilibre las potencialidades y debilidades de ambos entornos.

Es un libro oportuno y coetáneo con la realidad social que explica, donde el lector encontrará las estrategias para facilitar un cambio en la España rural.

Información para Autores

Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social /International Welfare Policies and Social Work Journal

Temática y Alcance

Equidad. La *Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, es una publicación académica y profesional, que tiene como principal finalidad la difusión de estudios científicos y experiencias profesionales relacionadas con las Ciencias Sociales y el Trabajo Social. Su contenido pretende aglutinar las diferentes aportaciones de las Ciencias Sociales para contribuir al conocimiento e interpretación de la realidad social, y como instrumento de apoyo para la intervención de los profesionales que realizan su labor en los distintos sistemas de protección social.

El análisis de las diferentes realidades políticas, económicas y sociales y el intercambio de experiencias profesionales entre países, son la base esencial para recopilar un valioso elenco de conocimientos, como la creación de redes de colaboración que permita abrir nuevas líneas de investigación y desarrollo.

La edición de la revista es responsabilidad de la *Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social (AICTS)*, que desde sus inicios ha apoyado la creación de este medio de divulgación que permite publicar investigaciones y experiencias vinculadas con el ámbito de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social. Si quiere conocer más detalles sobre los proyectos vinculados a la Asociación, consulte la página web www.ehquidad.com. En la sección de publicaciones podrá encontrar información actualizada de la *Revista*.

Focus and Scope

Equidad, International Welfare Policies and Social Work Journal, has as its main objective to disseminate scientific studies and professional experiences in Social Sciences and Social Work, which will allow us to study and

understand the social reality that researchers and professionals face in order to improve the quality of life of vulnerable individuals and communities through principles of equality and social justice.

The analyses of the political, economic, and social realities in different countries of a globalized world, as well as the exchange of experiences, are the two essential values to exchange and compile valuable scientific knowledge and to create the networks for collaboration and convergence that allow for the creation of new lines of research and development.

The editing of the journal is under *The International Association of Social Science and Social Work*, which supports the creation of this publication. If you would like to know more about the projects linked to our association, please visit the web page www.ehquidad.org. You will also be able to find updated information on *Ehquidad Journal* in the publications section.

Manuscritos

Los trabajos enviados a la Revista Ehquidad podrán versar sobre cualquier tema relacionado con las Ciencias Sociales y el Trabajo Social, cuya principal finalidad será mejorar la calidad de vida de los ciudadanos mediante la investigación y la intervención social.

Los trabajos se enviarán a través de la página web en el enlace <http://revistas.proeditio.com/ehquidad>. Cada autor deberá darse de alta en la misma. Para cualquier consulta contactar en la dirección de correo electrónico secretaria@ehquidad.org en formato Word (.doc o .docx), especificando en el asunto “envío artículo Ehquidad”. El artículo tiene que ser enviado junto con la carta de presentación en la que el autor deberá especificar los datos de contacto y asegurar que el trabajo no ha sido publicado anteriormente, cediendo los derechos de copyright a la revista. El modelo de carta de presentación está disponible en el siguiente enlace www.ehquidad.org.

El envío de los trabajos presupone, el conocimiento y aceptación de estas instrucciones así como de las normas de publicación facilitadas por la revista. Se recomienda previamente leer la guía de autores. La extensión de los manuscritos no deberá superar las 40 páginas mecanografiadas a doble espacio, cuerpo de letra 12 Times New Roman (incluidos cuadros, figuras, anexos y bibliografía, etc.). Cada artículo deberá incluir palabras clave (cinco) que identifiquen el contenido del texto, para realizar el índice general y un resumen introductorio (máximo 15 líneas).

El manuscrito será enviado como archivo principal, siguiendo el siguiente orden: En la primera página se pondrá el título del artículo, el resumen y las palabras clave en castellano y en inglés. Seguidamente se debe añadir el nombre y apellidos de los autores junto con el nombre completo de las instituciones donde trabajen, correos electrónicos de todos ellos, elección del responsable, quien incorporará a su vez los datos de correspondencia (dirección postal, teléfono, fax), y un breve curriculum vitae de no más de 10 líneas de cada uno de los autores. En la segunda página dará comienzo el texto del manuscrito.

Los cuadros, tablas y figuras deberán presentarse en formato jpg o excell al final del documento y se enumerarán siempre con números arábigos. En el texto se indicará entre paréntesis donde se deben de insertar (e.g. Inserte Figura 1). Se debe poner el título arriba si es tabla o cuadro, y abajo si es figura. En todas ellas deberá aparecer en la parte de abajo la fuente de consulta si la hubiera, o poner “elaboración propia” si fuese original.

Manuscripts

The manuscripts submitted to the Ehquidad Journal can be about any subject related to Welfare Policies, in Social Sciences and Social Work. English or Spanish submissions are welcomed.

Articles will be sent org in Word format (.doc or .docx) through our web page <http://revistas.proeditio.com/ehquidad>. Each author must register. For any inquiries contact at the email address publicaciones@ehquidad.org. The

pieces will be sent specifying in the subject the title. The article must be sent in along with a presentation letter, where the author must specify contact information and ensure that the piece has not been published previously. The model of the presentation letter will be available in the following link: www.ehquidad.org. Please see complete instructions (authors guide in journal website).

The length of the manuscripts should not exceed 40 double-spaced, typed pages, font Times New Roman size 12 (including boxes, figures, attachments, bibliography, etc.). Each article must include key words (five) that indicate the content of the text, in order to make the general index and an introductory summary (maximum 15 lines).

The manuscript will be sent as the main file, following this outline: The title of the article, a summary, and the key words will be on the first page. Everything in Spanish and English. Afterwards, the name and last name of all the authors will be added, along with the complete name of the institution where they work, email addresses of all of them, selection of the person responsible who will also need to add the correspondence details (mailing address, telephone number, fax number), and a brief abstract no longer than 10 lines for each one of the authors. On the second page, the text of the manuscript will begin.

Boxes, tables, and figures must be presented in jpg or Excel format at the end of the document and will be numbered with Arabic numerals. Where they should be inserted in the text will be indicated with parentheses (e.g. Insert Figure 1). The title must be included on top of it if it is a table or box, and beneath it if it is a figure. The source should appear on the bottom in all of them, if there is one, or put "prepared by author" if it is original.

Copyright© 2013 de Ehquidad. Los originales publicados en las ediciones electrónicas de Ehquidad (Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social), son propiedad de esta revista, siendo necesario citar la procedencia en cualquier reproducción parcial o total. Para obtener permisos de reproducción y de derecho de copia consulte las normas

actualizadas que aparecen en la página web de la revista <http://www.ehquidad.org>.

Copyright© 2013 Ehquidad. Manuscripts published in editions of Ehquidad (International Journal Welfare Policy and Social Work), are owned by this magazine, being necessary to cite the source in any total or partial reproduction. To obtain permission to reproduce and copy right see the updated rules appearing on the website of the journal <http://www.ehquidad.org>.

Acceso

Ehquidad, Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social, es una publicación on line semestral, que puede ser consultada gratuitamente (no se cobra a los autores ni cuotas ni APC, Article Proccesing Charge) en la siguiente dirección electrónica <http://revistas.proeditio.com/ehquidad>. Esta revista permite el acceso inmediato a los contenidos científicos publicados con la finalidad de facilitar la difusión y en intercambio del conocimiento.

Esta revista es partidaria del acceso abierto a la información, siguiendo las directrices de la Declaración de Berlín, (*Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities*, 2003), de la Declaración de Budapest (*Budapest Open Access Initiative*, 2002), así como la Ley de la Ciencia española, que reafirman la tendencia internacional hacia el libre acceso del conocimiento científico vía Internet, respetando las leyes de copyright existentes.

Access

Ehquidad, International Welfare Policies and Social Work Journal, is a biannual online publication, which can be consulted for free at the following web address. www.ehquidad.org.

Código ético

Visitar la página web AICTS. www.ehquidad.org

Ethical Code

<http://revistas.proeditio.com/ehquidad>

Indicadores de calidad

Revista Semestral. Inicio de la publicación año 2014.

Adaptada a los criterios de calidad editorial de las plataformas de evaluación CARHUS; DICE; IN_RECS, RESH, LATINDEX, REDIB, ERICH PLUS, MIAR. CIRC; DULCINEA; CRUE.

Ehquidad es miembro de CrossRef. www.crossref.org.

Quality indicators

Biannual Journal. Start of publication year 2014.

Adapted to the criteria for editorial quality in the evaluation platforms CARHUS; DICE; INRECS, RESH, LATINDEX, REDIB, ERICH PLUS, MIAR. CIRC. DULCINEA, CRUE

Ehquidad is a member of CrossRef. www.crossref.org

Artículos

Interpersonal and structural complexities among women experiencing homelessness in a U.S. –Mexico borde community <i>Las complejidades interpersonales y estructurales entre las mujeres que experimentan la falta de vivienda en una comunidad fronteriza entre México y Estados Unidos</i>	13-38
<i>Lourdes M. Perez, Eva M. Moya, Yok-Fong Paat, Maissa Khatib, Ryan Floresca & Silvia Chavez-Baray.....</i>	
Prevención de ciberacoso en adolescentes de educación secundaria: una propuesta psicoeducativa <i>Prevention of cyberbullying in secondary school adolescents: a psychoeducational proposal</i>	39-62
<i>César Octavio Acosta Gutiérrez y Nancy Alejandra Amador Esparza.....</i>	
Programa psicoeducativo para personas adultas mayores: una propuesta desde el enfoque humanista que promueve bienestar psicológico <i>Psychoeducational program for older adults: a proposal from the humanistic approach that promotes psychological well-being</i>	63-80
<i>Giselle Carreño Martínez, María Elena Vidaña Gaytán y María Nieves González Vallés.....</i>	
Las expulsiones, factor de riesgo ante el abandono y el fracaso escolar <i>Expulsions, a risk factor for school dropout and failure</i>	81-102
<i>María del Carmen Narváez Ríos y Rafael Arredondo Quijada.....</i>	
Reflexiones acerca de la especificidad del Trabajo Social con familias, un asunto de permanente debate <i>Reflections About the Specificity of Social Work with Families, A Matter of Permanent Debate</i>	103-140
<i>Luz Miriam Agudelo Gil, Luisa Fernanda Zuluaga Guerra y Daniela Saldarriaga Rivera.....</i>	
La situación actual del Colectivo LGTBI en España. Un análisis legislativo de los derechos reconocidos y la protección de víctimas de discriminación por orientación sexual y/o identidad o expresión de género <i>Current situation of LGTBI community in Spain. A legislative analysis about recognized rights and protection of victims of discrimination based on sexual orientation and / or gender identity or expression</i>	141-164
<i>Cristina R. Córdoba.....</i>	
Uso del inglés en programas de Doctorado en Trabajo Social en Estados Unidos. Un estudio de caso ilustrativo de la hegemonía idiomática <i>Use of English in Ph.D. programs in Social Work in the United States. An illustrative case study of idiomatic hegemony</i>	165-186
<i>Smitha Rao, Carlos Andrade Guzmán, Javier Reyes-Martínez e Ignacio Eissmann-Araya.....</i>	
Innovation Under Pressure? Education Authorities, Families, and Professionals and Educational Innovation <i>¿Innovación bajo presión? Autoridades educativas, familias y profesionales e innovación educativa</i>	187-208
<i>Rosa Benabarre Ribalta & Jordi Garreta-Bochaca.....</i>	
Mediación cultural y prácticas educativas en Italia <i>Cultural mediation and educational practices in Italy</i>	209-246
<i>Núria Llevot Calvet y Olga Bernad Caverro.....</i>	
Educación universitaria a distancia durante la pandemia de la Covid 19. Reflexiones desde el Trabajo Social <i>Online distance learning in higher education during COVID-19 pandemic. Reflections on social work</i>	247-268
<i>Hélia Bracons y Laura Ponce de León Romero.....</i>	

Reseñas / Reviews

Título de Libro: Experiencias y aprendizajes a lo largo de la vida. Italia y España <i>Book title: Experiences and learnings throughout life. Italy and Spain</i>	269-272
Editoras: Gabriella Aleandri, Núria Llevot y Olga Bernard	
Título del libro: La España en la que nunca pasa nada. <i>Book title: Spain's villeges where nothing ever happens</i>	273-276
Autor: Sergio Andrés Cabello.....	