

HABILIDADES COMUNICATIVAS.

Convivencia en un contexto multicultural.

Beatriz Peña-Acuña, Práxedes Muñoz Sánchez y María Encarna Caballero García

(Coords.)

HABILIDADES COMUNICATIVAS.
Convivencia en un contexto multicultural.

ÍNDICE

Prólogo.....	8
Presentación	10
CAPÍTULO PRIMERO. Estilos de liderazgo y competencia comunicativa	13
1. Introducción	13
1.2. Análisis de los tres estudios de caso empresariales.....	14
1.3. Diagnóstico del estilo de liderazgo de estas empresas	16
1.4. Juego académico especulativo. Propuesta de un estilo de liderazgo alternativo.	18
1.5. Beneficios derivados de estos estilos de liderazgo en cuanto a las competencias socioemocionales comunicativas con relación a la comunicación	21
1.6. Conclusiones	26
1.7. Bibliografía.....	28
CAPÍTULO SEGUNDO. Comunicación Emocional y Salud	31
2.1. Introducción	31
2.2. Las funciones de las emociones y su influencia en la salud.....	32
2.3. Herramientas que ayudan a desarrollar las habilidades emocionales	42
2.4. Reflexiones sobre la Educación Emocional para la salud	45
2.5. Bibliografía.....	47
CAPÍTULO TERCERO. El juego como un recurso infantil para el aprendizaje en Educación Infantil	52
3.1. Introducción	52
3.2. El juego: principal metodología de aprendizaje	53
3.3. El juguete como complemento indispensable en el juego	58
3.4. Bibliografía	61

CAPÍTULO CUARTO. ¿La mediación intercultural como agente de transformación comunitario? Clave para descolonizar la competencia cultural en el ámbito socioeducativo	64
4.1. Introducción	64
4.2. Escenarios comunes de la investigación en propósitos de interculturalidad.....	66
4.3. Mediación intercultural desde un acercamiento epistemológico y empírico	68
4.4. Mediador intercultural y competencias interculturales	70
4.5. Procesos de descolonialidad cultural e intercultural	73
4.6. Conclusiones a partir de entender la mediación como proceso de Descolonialidad cultural	76
4.7. Bibliografía.....	77
CAPÍTULO QUINTO. Análisis del círculo y la herencia de la pobreza y la exclusión social de tres mujeres gitanas del Barrio de los Rosales del Palmar, Murcia	81
5.1. Introducción	81
5.2. Pobreza y exclusión social en torno al círculo vicioso de la pobreza	83
5.3. Contexto del caso de estudio: El Barrio de los Rosales	86
5.4. La etnografía a través de un diálogo intergeneracional. Historias de vida de tres mujeres gitanas.	87
5.5. Círculo de la exclusión social desde la perspectiva intergeneracional de tres mujeres gitanas.....	91
5.6. Conclusiones	93
5.7. Bibliografía.....	96
CAPÍTULO SEXTO. La Universidad como ámbito de desarrollo de las competencias socioemocionales.....	99
6.1. Introducción	99
6.2. Metodología	101
6.3. Análisis y resultados	104
6.4. Conclusiones	109
6.5. Bibliografía.....	112

CAPÍTULO SÉPTIMO. La competencia cultural como referente para el fomento del pensamiento crítico y creativo en estudiantes universitarios	114
7.1. Introducción	114
7.2. Estado de la cuestión	116
7.3. El pensamiento crítico y creativo en la enseñanza universitaria.....	121
7.4. La competencia cultural como estrategia para desarrollar el pensamiento crítico y creativo.....	125
7.5. Conclusiones	131
7.6. Bibliografía.....	132
CAPÍTULO OCTAVO. Promoción y liberación de la mujer renacentista a través de la enfermería española.....	134
8.1. Introducción	134
8.2. La sociedad del honor sin dignidad	135
8.3. La honra como dispositivo de control	137
8.5. La prostitución: esclavitud de la mujer	142
8.6. Gubernamentalidad en el ámbito de la prostitución.....	144
8.7. Conclusión	146
8.8. Bibliografía.....	146
CAPÍTULO NOVENO. Competencia cultural y sistema sanitario. La gestión de la salud reproductiva de las mujeres inmigrantes de la Región de Murcia.....	149
9.1. Introducción	149
9.2. Metodología	153
9.3. Resultados y discusión	154
9.4. Conclusiones	159
9.5. Bibliografía.....	161
CAPÍTULO DÉCIMO. Estudio de caso acerca de los procesos migratorios femeninos desde la inteligencia emocional y la etnomedicina	165
10.1. Introducción y marco teórico.....	165
10.2. Objetivos y metodología	168
10.3. Resultados.....	168
10.4. Maternidad y duelo en la población inmigrante: el caso de Kadidia (Cabo Verde) en Almería	169
10.5. Conclusiones	173

10.6. Bibliografía.....	174
CAPÍTULO UNDÉCIMO. Violencia en adolescentes y jóvenes mediante uso de las redes sociales.....	178
11.1.Introducción	178
11.2.Violencias encontradas y desencontradas en las redes sociales: ¿violencias de género?	179
11.3. Un encuentro desde metodologías cualitativas en espacios comunitarios de jóvenes	183
11.4. Imágenes sociales de internet y las redes sociales	185
11.5. Ciberacoso y percepción de violencia en las redes sociales	187
11.6. Conclusiones	189
11.7. Bibliografía.....	189

Prólogo

Este compendio de trabajos están relacionados con una labor de visibilizar desde el aspecto académico, un desarrollo humano a partir de una proyección de conocimiento de fondo hacia la *Competencia Comunicativa y Cultural*, en una amplia gama temática, interdisciplinar y transdisciplinar, cronológico y en una dimensión holística, que nos presentan las coordinadoras de este volumen, las autoras, profesoras e investigadoras Práxedes Muñoz Sánchez, Beatriz Peña Acuña y María Encarna Caballero García, con el fin de reconocer la dimensión comunicativa y cultural para acercarnos al sistema mundo en el campo socioeducativo.

Las temáticas que se presentan responden a un complejo y diverso campo de estudio, que se clasifica en los siguientes ámbitos de competencia cultural en: a. comunicación, b. comunidad social, educativa y cultural y, c. salud comunitaria.

Desde el **ámbito de la comunicación**, reconocemos las investigaciones y ensayos fruto de expertos como Paloma del Henar Sánchez Cobarro y Beatriz Peña Acuña en los *Estilos de liderazgo y competencia comunicativa* enfocados desde el interés de liderazgos estratégicos para diversos ámbitos como la empresa, investigadores o académicos nacionales con proyección internacional, con la necesidad de incorporar las competencias socioemocionales y espirituales para el que debe de colaborar en un contexto intercultural.

Conectamos el ámbito Así también está la aportación de Beatriz Peña en *Comunicación Emocional y Salud* que nos señala la interrelación entre comunicación emocional y los aspectos de la salud.

Desde el **ámbito de la comunidad social, educativa y cultural**, se presentan aportaciones de escenarios pluriculturales, y con un objetivo intercultural con un fin de reconocer la otredad y vivenciarla como riqueza y posibilidades de desarrollo humano, alejado de una concepción de problemas o diferencias con un sentido de la alteridad. En este ámbito se diferencian escenarios en el ámbito social y educativo, diferenciando diversos.

Iniciamos desde el ámbito educativo con Francisco Manuel Moreno Lucas en el desarrollo del juego infantil en *El juego como un recurso infantil para el aprendizaje en Educación Infantil*, dando pie a entender la diversidad cultural como el propio método que el docente puede manejar en el aprendizaje de la interculturalidad desde un estado

más libre de prejuicios y más llevado hacia la pura naturaleza e instinto del trabajo en equipo.

Desde un ámbito social, tenemos la aportación de Práxedes Muñoz Sánchez y Almudena Iniesta Martínez con *¿La mediación intercultural cómo agente de transformación comunitario?, clave para descolonizar la competencia cultural en el ámbito socioeducativo*. Que nos despiertan y cuestionan el continuo uso colonial de la mediación, pensada desde agentes que la mayoría se mantiene alejada de las competencias culturales por estar previstos de prejuicios y mantenerse alejados de la alteridad.

Para ello también se dispone del trabajo realizado por Ana Ortuño García y Práxedes Muñoz Sánchez denominado *Análisis del círculo y la herencia de la pobreza y la exclusión social de tres mujeres gitanas del Barrio de los Rosales del Palmar, Murcia*. Donde se presentan aspectos sobre el círculo de la pobreza que ha sido heredado desde un simbolismo que está cargado de prejuicios, que nos hace despertar a nuevas consideraciones para trabajar desde competencias culturales en el desarrollo social.

Desde el ámbito universitario, las autoras Lina M^a Tomás Pastor y Loida M^a López Mondéjar, presentan *La universidad como ámbito de desarrollo de las competencias socioemocionales* a través de una investigación donde han comprobado que el trabajo en equipo en las aulas ayuda a mejorar el desarrollo emocional, asertividad, así como la adquisición de competencia cultural en la atención a la diversidad del grupo-aula.

También sobre la universidad se incluye el trabajo realizado por Patricia Gutiérrez Rivas y José María Sesé Alegre en *La competencia cultural como referente para el fomento del pensamiento crítico y creativo en estudiantes universitarios*, ya que fomentar desde el diseño de didácticas sobre el conocimiento del patrimonio histórico artístico, favorece el desarrollo de la competencia cultural y el pensamiento crítico que debe de reflejarse en los programas curriculares.

Y por último en el **ámbito de salud comunitaria**, en la comunicación y competencia cultural, se introduce con una aportación muy singular y de interés de Aarón Muñoz Devesa que nos aporta desde la historia y la antropología, el capítulo *Promoción y liberación de la mujer renacentista a través de la enfermería española*, inspirada en las representaciones y prácticas en torno a la mujer del renacimiento

español para conocer cómo fueron los cuidados desde la espiritualidad en el modelo enfermero de Juan de Dios. Abre paso a la dimensión del ser humano que viene preestablecida y predeterminada no solo por la biológica ya que la cultura modula lo psico-socio-espiritual (Estrada, 2008).

Este modelo cultural en la salud lo presentan en la actualidad los autores M^a Dolores Pereñíguez Olmo y Raúl López Cárceles, en el último capítulo denominado *Competencia cultural y sistema sanitario. La gestión de la salud reproductiva de las mujeres inmigrantes de la región de Murcia*, cuyas aportaciones también estén enmarcadas en la necesidad de descolonizar las actuaciones y percepciones en el ámbito de la salud, en este caso sobre el embarazo, ya que se requiere cargadas de símbolos culturales propios y de la población inmigrante que requieren de personal de atención comunitaria con competencias culturales.

Asimismo, nos encontramos con la aportación sobre comunicación y competencia cultural, para introducir el apartado de comunidad social y cultural, con Carmen Gaona Pisonero y Beatriz Peña Acuña con el capítulo Conexiones entre la inteligencia emocional y la cultura para la comprensión de los procesos migratorios.

Y por último añadimos la violencia de género en las redes sociales, que aportan Almudena Iniesta y Práxedes Muñoz presentan principales significados y realidades de cómo se percibe y se vive la violencia a partir de las redes sociales, necesarios de entender porque en muchos casos, se encuentran desprovistos de las herramientas y estrategias necesarias para enfrentarse a ellas.

Todos los capítulos nos dan una reflexión crítica sobre los aspectos culturales en escenarios socioeducativos y sanitarios de interés para propuestas de mejora, así como planteamientos de un reconocimiento importante.

La comunicación y la competencia cultural son aliadas de la necesidad de aprender estrategias para reconducir acciones que pueden enmarcarse en asimilación cultural, por ello, el fin de este libro ha sido destacar la necesidad de construir solidariamente y en colaboración la competencia cultural.

María del Mar Pintado Giménez

Vicedecana de los Grados y Máster de Educación y, además, Directora de la Cátedra de Inclusión Sociolaboral para personas con Discapacidad Intelectual, UCAM, Murcia

Presentación

Queda presentar con satisfacción por nuestra parte el cuarto volumen compuesto por varios profesores e investigadores de universidad cuyo título es *Habilidades comunicativas*.

Este libro sigue la línea temática de otras publicaciones acerca de las habilidades comunicativas y las habilidades necesarias para la convivencia en un contexto multicultural. El subtítulo de este libro es *Convivencia en un contexto multicultural*.

Nuestra instancia es concienciar acerca de la necesidad de fomentar habilidades comunicativas e interrelacionales en diversos escenarios comunitarios, que incluye aspectos de la educación en la vida, el cuidado de la salud y la convivencia. Los contenidos son investigaciones que visibilizan aspectos a tener en cuenta cuando se reconoce la otredad desde la alteridad.

En los diversos escenarios que se plantean, se requiere de habilidades comunicativas y de sensibilidad, donde impera el reconocimiento de la persona, en pro de adquirir competencias culturales necesarias para que una sociedad multicultural se convierta en una sociedad intercultural y descubrir herramientas concretas a docentes, educadores sociales, sanitarios así como diferentes sectores que atienden y operan en pro del desarrollo humano, para que sea una realidad la inclusión y participación en los espacios comunitarios y educativos con habilidades culturales.

Este volumen también sigue inspirado en la idea de impulsar y difundir investigaciones que promocionen el Desarrollo Humano en todas sus vertientes y en favorecer que converjan desde un trabajo multidisciplinar e interdisciplinar diversos puntos de vista en diferentes regiones y momentos de la historia, lo que hace que sea de gran valor epistemológico a la vez que reflexiva en una doble hermenéutica.

Además del esfuerzo científico cabe reseñar que se han cumplido altos criterios de calidad, pues se ha constatado que los capítulos presentados no han sido publicados previamente en su totalidad, que son originales, fruto de la investigación y la teoría-praxis, así como tampoco han sido postulados para otras publicaciones. Se ha tenido en cuenta en su revisión por pares la originalidad del manuscrito, la calidad de los resultados y conclusiones y la calidad de las referencias consultadas.

Esperamos que el lector pueda enriquecerse, inspirarse y disfrutar con cada capítulo.

Dña. Práxedes Muñoz Sánchez

Profesora contratada doctora acreditada por ANECA. Profesora en Dpto. Educación (UCAM, Murcia).

Dña. Beatriz Peña Acuña

Profesora Titular acreditada por ANECA. Profesora en Dpto. Educación (UCAM, Murcia).

Encarna Caballero García.

Profesora de Instituto. Arquitecta. Máster de Profesorado.

CAPÍTULO PRIMERO. Estilos de liderazgo y competencia comunicativa

Paloma del Henar Sánchez Cobarro (Universidad de Murcia)

Beatriz Peña Acuña (Universidad Católica San Antonio)

1. Introducción

Esta disertación pretende analizar los estilos de liderazgo estratégicos más avanzados por la participación de los agentes en una empresa. Para ello se toman como muestra tres casos de empresa con probado éxito empresarial nacidas en el panorama español y con proyección internacional. Proponemos más adelante otro estilo de liderazgo que éstas podrían de modo hipotético desarrollar de modo de juego especulativo totalmente para que sirva a la teoría del liderazgo y a los investigadores, puesto que en ningún momento se pretende criticar ni perjudicar a estas empresas a las que consideramos exitosas cada una en su sector.

Esta propuesta pretende proponer otros estilos de liderazgo de modo hipotético para analizar cómo les aportarían todavía un mayor beneficio estratégico desde el punto de vista de las competencias socio-emocionales comunicativas de RRHH en un contexto intercultural, y, por tanto, tanto beneficios materiales como espirituales para la cultura de la empresa y los actores que forman parte de ella.

La temática de este texto es original en su enfoque puesto que no se dispone de tanto material donde se afronte la realidad desde las dos competencias emocional y social. Asimismo, tampoco existen textos científicos donde se describen con tanta concreción los beneficios de competencia socioemocional o de satisfacción del empleado desde el punto de vista comunicativo en relación a los estilos de liderazgo participativos, como tampoco dentro de un contexto que es multicultural, pero pretende ser intercultural.

1.2. Análisis de los tres estudios de caso empresariales

1.2.1. Inditex

El Grupo comienza su actividad comercial en el año 1963 como fabricantes de ropa. Tras doce años en la industria textil, Zara principal marca del Grupo, abre la primera tienda en el centro de A Coruña, a partir de ese momento comienza la expansión de Zara por España. En el año 1984 constituyen el primer centro de distribución logístico de Arteixo. Es en 1985 cuando Amancio Ortega Gaona funda Industria de Diseño Textil: INDITEX S.A, como empresa holding del Grupo y a partir de ese momento nace uno de los mayores grupos de distribución de moda del mundo, que actualmente cuenta con más de 6.680 tiendas, de las cuales 1.822 están en España, está presente en 88 mercados, en cinco continentes. En 2014 el Grupo generó globalmente 8.741 nuevos puestos de trabajo, 1.800 de ellos en España. A enero de 2015, contaba ya con 137.054 profesionales de 140 nacionalidades diferentes.

Los ocho formatos comerciales que integran el Grupo Inditex y operan en los principales mercados del mundo son: Zara (con una red de más de 2.000 tiendas), Pull&Bear (creada 1991. Cuenta con más de 870 tiendas), Massimo Dutti (adquirida por Inditex en 1991. Tiene más de 700 tiendas), Bershka (creada en 1998. Actualmente cuenta con más de 1000 tiendas), Stradivarius (adquirida por Inditex en 1999, consta de 910 tiendas), Oysho (inició su actividad en el 2001. Cuenta con más de 575 tiendas), Zara Home (creada en 2003. Cuenta con 437 tiendas) y Uterqüe (nace en 2008 y comercializa con 66 tiendas).

1.2.2. Santander

El grupo Santander es una compañía bancaria española constituida en 1857 por la Unión de comerciantes de Cantabria. Desde sus orígenes fue un banco ligado al comercio entre el puerto de Santander e Iberoamérica. El gran crecimiento de la entidad se produjo a principios del siglo XX, se posicionó por encima de las sociedades de crédito españolas existentes, que posteriormente se integrarían con el Santander y en 1999 se configura el Grupo Santander.

El Santander se ha convertido en el Banco líder del sector bancario español gracias a las decisiones tomadas por Emilio Botín, presidente del Banco desde 1986 hasta su fallecimiento el 10 de septiembre del 2014, momento a partir del cual toma la presidencia su hija Ana Patricia Botín. Actualmente la entidad cuenta con 185.405 empleados, 117 millones de clientes, 3,2 millones de accionistas y una red internacional de 12.951 oficinas en todo el mundo. En España, estos datos se traducen en 24.974 empleados, 12,6 millones de clientes y 3.511 oficinas. El año 2014 ha supuesto un incremento en resultados y volúmenes. El beneficio atribuido se ha más que duplicado, en julio de 2015 los datos publicados por los medios de comunicación ponían de relieve que el Banco Santander se había convertido en el primer banco de España que ha crecido en los diez países en los que opera, sobre todo en España, Reino Unido y Brasil.

1.2.3. Telefónica

Telefónica S.A. es una empresa multinacional española de telecomunicaciones, con sede central en Madrid, reconocida como la compañía de telecomunicaciones más importante de Europa y la quinta del mundo. Se fundó en Madrid el 19 de abril de 1924, con la denominación de "Compañía Telefónica Nacional de España" (CTNE). En 1945, el Estado Español adquirió una participación en la empresa del 79,6%. Su privatización total tuvo lugar mediante dos ofertas públicas de acciones en 1995 y 1999. En los años 90 cambió su nombre por Telefónica, S.A. y creó una filial llamada Telefónica de España, que absorbió sus operaciones y actividades en España. Posteriormente adquirió la parte de Telefónica Internacional que no poseía y se fusionó con esta. Desde mayo de 2010 la marca "Telefónica" se reserva exclusivamente para el papel institucional de la empresa. Para la comercialización de los servicios y productos de la empresa, la compañía opera en tres marcas comerciales o divisiones: "Movistar" para España e Hispanoamérica, "O2" para el resto de Europa y "Vivo" para Brasil.

Actualmente Telefónica está implantada en más de 20 países de Europa y América y cuenta a junio de 2014 con 119.880 y 315,7 millones de usuarios en los países en los que opera. Los ingresos del Grupo provienen principalmente de la prestación de servicios de telecomunicaciones: tráfico, cuotas de conexión, cuotas periódicas por la utilización de la red, interconexión, alquiler de redes y equipos, venta de equipos y otros servicios digitales, como la televisión de pago y los servicios de

valor añadido (mensajes de texto o datos, entre otros) o el mantenimiento. En 2014 Telefónica se sitúa entre las diez primeras compañías del sector de telecomunicaciones global por capitalización bursátil a cierre del ejercicio (55.514 millones de euros). En julio de 2015 los medios de comunicación anunciaron que Telefónica duplica en el primer semestre los beneficios de 2014, y revisaba al alza su previsión de beneficios gracias a sus operaciones en Brasil y en España.

1.3. Diagnóstico del estilo de liderazgo de estas empresas

1.3.1. Banco Santander

El estilo de liderazgo del Banco Santander reconocido en su página web es el liderazgo situacional de Hersey y Blanchard (1982). Este estilo se basa en las actitudes que se observan en los trabajadores de la empresa. Se realiza de la siguiente forma:

- La dirección indica normas o tareas al grupo, esto es unidireccional.
- Todos escuchan y se involucran en la toma de decisiones, esta parte es bidireccional.
- La voluntad del grupo para hacer frente a las metas marcadas influye notablemente en su capacidad y disposición ante las mismas.

En nuestra investigación hemos identificado algunas acciones dentro de la comunicación interna donde se aprecia con hechos este tipo de liderazgo:

a) Santander al día: Es una plataforma virtual destinada a todos sus empleados (180.000 en todo el mundo) con la que informarles de noticias diarias sobre la empresa, publicidad sobre nuevos productos, últimas novedades en cuanto al cambio de estrategia, informe de resultados y cualquier otra información corporativa. Se establece una comunicación unidireccional.

b) Santander ideas: Es una red social con la que los empleados son capaces de intercambiar ideas, interaccionan entre ellos y esto contribuye a la mejora continua de la calidad del servicio. Como anécdota con el primer tema que se crea en esta plataforma se consiguen 8.000 aportaciones de sus empleados. La comunicación es de tipo bidireccional.

El Banco Santander con esta estrategia involucra activamente a sus empleados, sin embargo, el problema que puede surgir a través de este tipo de liderazgo es que la

dirección marque metas irreales y muy complicadas de alcanzar que puedan frustrar a sus empleados.

1.3.2. Inditex

Consideramos que el grupo Inditex lleva a cabo un liderazgo participativo y de grupo, según el Modelo de Rensis Likert. La gran comunicación ascendente que tiene el grupo Inditex permite generar confianza en todos los departamentos que la componen. Esto favorece hacer más fácil la toma de decisiones de cada uno de los trabajadores en particular y de los departamentos en general. Así, los empleados se sienten más motivados y de esta forma logran aumentar su productividad. Gracias a esto también pueden evaluar sus actividades y en poco tiempo recibir una opinión del jefe de cada departamento.

El Grupo cuenta con una muy buena comunicación interna ascendente y cuando surge alguna necesidad, falta de material o duda referente a cualquier aspecto en algún departamento se le comunica a la persona de la que depende y éste a su vez, la comunica a la alta dirección. Este tipo de liderazgo se dirige a los empleados, se basa en la efectividad del funcionamiento de los grupos ligados estrechamente con la estructura de la organización. Es decir, la gran comunicación que tiene el grupo Inditex hace que genere confianza en todos sus departamentos y hace más fácil la toma de decisiones entre estos. Gracias a esto pueden evaluar sus actividades y en poco tiempo recibir una opinión del jefe de cada departamento. Es un líder que apoya a sus subalternos y no asume una postura de dictador. Sin embargo, la autoridad final en asuntos de importancia sigue en sus manos.

1.3.3. Telefónica

En la página web de esta empresa se declara que se utiliza el modelo de liderazgo transformacional. El liderazgo transformacional es un proceso común de líder y trabajadores para avanzar a un nivel más alto de la moral y la motivación. Es una transformación que produce cambios significativos en la empresa y en las personas que la conforman. Se podría decir que se trata de un empuje más motivador y próximo al trabajador y de un ejercicio más importante en la transmisión de los objetivos de la

empresa que otros estilos de liderazgo. De ahí que su nombre también sea el de liderazgo carismático.

Entre las ventajas del liderazgo transformacional se enumeran: desarrollo de habilidades sociales, el líder es un ejemplo a seguir, aumento de la autoestima de los trabajadores, lo que supone mayor productividad y mayores beneficios, menores costes porque no es necesario rotar o sustituir trabajadores, mayor probabilidad de llegar a nuevas y mejores iniciativas, aprendizaje corporativo.

Las desventajas que estimamos son: se asume que hay motivación por parte del trabajador, los resultados son visibles a largo plazo, no todos los líderes pueden ser transformadores, carece de detalles de aplicación, hay un gran potencial de abuso ya que no siempre se utiliza moralmente.

El liderazgo transformacional mejora al personal de la empresa y cambia la forma de actuar haciendo una innovación en cómo piensan y sienten los empleados. Este tipo de liderazgo requiere de un enfoque mental para una nueva percepción para que tenga un cambio radical en el comportamiento, para motivar a realizar cambios permanentes. El liderazgo transformacional es la mejor forma de hacer un cambio en la empresa, sin afectar la motivación de los empleados y estableciendo relaciones interpersonales.

1.4. Juego académico especulativo. Propuesta de un estilo de liderazgo alternativo.

1.4.1. Inditex

El Grupo Inditex mejoraría en todos los aspectos relacionados con la comunicación interna llevando a cabo un liderazgo trascendente. Este tipo de liderazgo permite que los líderes de la empresa se comprometan con los trabajadores, y éstos percibirán que son más activos y valorados por la alta dirección. De esta forma se crean con los trabajadores nuevos cuadros de líderes, produciendo diferentes vínculos entre colaborador y líder donde esta relación adquiere un carácter ético que refleja los comportamientos y valores de un líder.

El liderazgo trascendente está definido por una relación de influencia de contribución, el colaborador interactúa con el líder por motivación extrínseca (dinero, alabanzas), intrínseca (aprendizaje, satisfacción) y trascendente (saber que la acción

propia satisface a otros). Por ello, creemos que se mejoraría mucho la comunicación interna con este modelo de liderazgo ya que la motivación moral hacia los empleados es uno de sus fuertes.

1.4.2. Banco Santander.

El modelo que proponemos es el de Rensis Likert. Se trata de un modelo participativo y de grupo. Con este estilo de liderazgo aumentaría la comunicación interna y por ello las decisiones y metas que se marquen serán más realistas (siempre con un mínimo de exigencia que incentive y motive a los empleados) esto mejoraría la productividad de la empresa.

Creemos que al ser una empresa con tantos empleados sería conveniente mejorar todo lo posible la comunicación interna y la interacción con ellos para así conocer sus inquietudes, qué problemas identifican y cómo los solventarían ya que ellos son los que mejor los conocen y más saben de la empresa. De ese modo también sería una estrategia donde se involucrarían más.

1.4.3. Telefónica

El estilo de liderazgo que se sugiere a esta empresa sería el trascendental, es el sistema de desarrollo humano que apoya a cambiar la manera de alcanzar las metas.

El programa de liderazgo trascendental se basa en tres principios:

a) Ser Consciente. Adquirir conocimiento a través de la reflexión, observación e interpretación de lo que uno percibe.

b) Ser Congruente. Tener coherencia con lo que se dice y las acciones.

c) Ser Responsable. Tomar el control de la meta que se desea alcanzar.

A través de estos principios se desarrolla una nueva perspectiva del liderazgo, en un proceso de observación, autoconocimiento y reflexión personal, que permite trascender acciones de uno mismo a todo el entorno propio.

El principal pilar de liderazgo trascendental es el enfoque que tiene en el ser humano y su poder de creación a través del lenguaje, que le permite crearse y transformarse generando nuevas posibilidades para el logro de metas.

El liderazgo trascendental está diseñado para que se desarrollen cinco competencias claves:

- Visión personal. Esta competencia consiste en autoconocimiento de fortalezas y puntos de mejora, determinar y clarificar metas así como diseñar las acciones necesarias para lograrlas.
- Competencia emocional. Capacidad para reconocer y gestionar las emociones.
- Apertura al aprendizaje. Facilidad de incorporar conocimiento para el logro de objetivos.
- Competencias conversacionales. Capacidad de escuchar y comunicar efectivamente.
- Efectividad Interpersonal. Habilidad para coordinar acciones con otras personas.

El estilo de liderazgo del Banco Santander reconocido es el liderazgo situacional de Hersey y Blanchard (1982). Este estilo se basa en las actitudes que se observan en los trabajadores de la empresa. Desde la dirección se indican normas o tareas al grupo (unidireccional). A continuación, todos escuchan y se involucran en la toma de decisiones (bidireccional). Entonces la voluntad del grupo para hacer frente a las metas marcadas influye notablemente en su capacidad y disposición ante las mismas.

El modelo que proponemos de modo especulativo y como alternativa es el de Rensis Likert. Se trata de un modelo participativo y de grupo. Con este estilo de liderazgo aumentaría la comunicación interna y por ello las decisiones y metas que se marquen serán más realistas (siempre con un mínimo de exigencia que incentive y motive a los empleados). Calculamos que este modelo mejoraría la productividad de la empresa.

El grupo Inditex no declara qué tipo de liderazgo desarrolla. Estimamos que lleva a cabo un liderazgo participativo y de grupo, según el Modelo de Rensis Likert. El liderazgo que hemos sugerido como alternativa para esta empresa es el liderazgo trascendente, pues permite un paso más en otros modelos, fomenta que los líderes de la empresa se comprometan con los trabajadores, y éstos percibirán que son más activos y valorados por la alta dirección. De esta forma se crean con los trabajadores nuevos cuadros de líderes, produciendo diferentes vínculos entre colaborador y líder donde esta relación adquiere un carácter ético que refleja los comportamientos y valores de un líder.

Telefónica reconoce disponer de un estilo de liderazgo transformacional. Este se trata de un proceso común de líder y trabajadores para avanzar a un nivel más alto de la moral y la motivación. Es una transformación que produce cambios significativos en la empresa y en las personas que la conforman.

El liderazgo que proponemos como alternativa es otro modelo evolucionado, el modelo trascendental, por poner el acento en que se desarrollen cinco competencias claves: visión personal, la competencia emocional, apertura al aprendizaje, competencias conversacionales y efectividad Interpersonal.

Concluyendo, los estilos de liderazgo de estas tres empresas tienen en cuenta estilos de liderazgo evolucionados donde se tiene como valor y punto fuerte la motivación y la participación del empleado en la mejora de los procesos, cuestiones que repercuten directamente en la productividad de estas empresas. Estimamos que los estilos de liderazgo que cuidan del tejido humano empresarial y, que atienden aspectos y necesidades humanas son los estilos de liderazgo con futuro y procuren que las empresas crezcan.

1.5. Beneficios derivados de estos estilos de liderazgo en cuanto a las competencias socioemocionales comunicativas con relación a la comunicación

1.5.1. Bases teóricas de la competencia socioemocional comunicativa

El concepto de competencia a día de hoy se encuentra en continua evolución, ya que hay diversas categorizaciones en función del ámbito de acción. Podemos afirmar que todavía se desconocen las ventajas que a largo plazo pueden proporcionar las competencias emocionales frente a las aptitudes técnicas, a pesar de que en los ámbitos organizacionales más competitivos se está asistiendo ya a un creciente interés por los aspectos emocionales de los trabajadores, a la vez que está disminuyendo la importancia que tradicionalmente se ha dado al coeficiente intelectual, en este sentido no se rechazan las aptitudes técnicas sino que son consideradas complementarias.

El término competencia emana del ámbito de la formación y la gestión profesional, y se inserta en los últimos años en la Educación en general (European Commission/EACEA/Eurydice (2015) adoptando una posición central en la Educación

Superior. El concepto de competencia ha sido sometido a numerosos intentos de definición desde diferentes disciplinas y ámbitos. Sin embargo, se consideran básicas aquellas que tienen como finalidad la integración de las TICs y la comunicación, el impulso de la cultura tecnológica y las lenguas extranjeras, así como el espíritu emprendedor y las habilidades sociales (Ferrés, 2007).

David McClelland se convirtió en un referente por sus estudios sobre la motivación laboral en los años 70. Aseguraba que los cuestionarios de aptitudes y conocimientos aplicados tradicionalmente eran sesgados, ya que discriminaban por razones de sexo, raza o nivel socioeconómico y no eran válidos como predictores del éxito de un individuo. Por ello comenzó a investigar otros componentes que debían ser considerados en la predicción del éxito laboral; esto le condujo a la discriminación de aspectos individuales y a combinar las habilidades, conocimientos y atributos personales que posee un individuo. De este modo estableció lo que vino a llamar, competencias.

Años más tarde, bajo una perspectiva similar Daniel Goleman discípulo de McClelland, continuó insistiendo en la importancia de las competencias en el entorno laboral, pero las denominó competencias emocionales. Según este autor en el nuevo marco laboral que se está implementando en las empresas, “con su énfasis en la flexibilidad, los equipos y la fuerte orientación hacia el servicio, las competencias emocionales resultan cada vez más decisivas para alcanzar la excelencia en cualquier trabajo y en cualquier país del mundo” (1999: 52).

Goleman considera que la competencia emocional es “una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente”, y asegura que nuestra inteligencia emocional “determina la capacidad potencial de que dispondremos para aprender las habilidades prácticas basadas en uno de los siguientes cinco elementos compositivos: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación. Nuestra competencia emocional, por su parte, muestra hasta qué punto hemos sabido trasladar este potencial a nuestro mundo laboral” (1999: 46-47). Goleman ha agrupado las competencias emocionales en dos conjuntos, “cada uno de los cuales está basado en una capacidad subyacente de la inteligencia emocional, capacidades que son vitales si las personas quieren aprender las competencias necesarias para tener éxito en su trabajo” (1999:47).

Rafael Bisquerra considera que el concepto competencia “es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”. Y especifica que la competencia emocional, por su parte, sería “un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Se puede entender la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (2003: 22). Este autor identifica dos grandes bloques que distinguen las competencias emocionales. El primero de ellos estaría formado por “las capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada”. El segundo, por “la habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc.” (2003: 22).

Para Carolyn Saarni la competencia emocional es “la demostración de autoeficacia en expresar emociones en las transacciones sociales (*emotion-eliciting social transactions*). Autoeficacia significa que el individuo cree que tiene la capacidad y las habilidades para lograr objetivos deseados. Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados. Los resultados deseados están en función de los principios morales que uno tiene. El carácter moral y los valores éticos influyen profundamente en las respuestas emocionales de cara a promover la integridad personal. La competencia emocional madura debería reflejar una sabiduría que conlleva los valores éticos significativos de la propia cultura. El espacio y el tiempo son condicionantes de la competencia emocional. Todos podemos experimentar incompetencia emocional en un momento dado y en un espacio determinado, dado que no nos sentimos preparados para esa situación” (2000: 68). De todo ello se desprende que bajo el concepto competencia emocional se engloban las habilidades y capacidades emocionales necesarias para desarrollar la inteligencia emocional.

Como hemos establecido con anterioridad, Goleman difunde la inteligencia emocional en 1995 del que podemos decir que se encuentra en un estado de concepto incorporado culturalmente. Otra vez en 2006 vuelve a difundir las cualidades de una persona con inteligencia social. Habilidad para saber tratar a los demás y tener sensibilidad hacia los desprotegidos.

A este tenor, Bisquerra y Escoda revisan y actualizan el constructo en torno a las competencias emocionales y asimilan “Inteligencia interpersonal” (de Howard Gardner en 1983) a “Competencia Social” como “capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las destrezas sociales: capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.” (2007: 72). La importancia de la Competencia Social se basa en la ontología humana tan individual como social como ya sentenció Aristóteles.

Entenderemos competencia social comunicativa como aquella capacidad específica para comunicarse bien y promover las relaciones sociales como es el estilo asertivo, la empatía y la participación en consenso o democrática.

El beneficio del desarrollo de la competencia social en el mundo profesional está muy claro por la eficacia y rendimiento que implica. La destreza social entendida en el mundo de la empresa por ejemplo como capacidad de trabajo cooperativo en la cultura empresarial estadounidense, israelí o japonesa es deseable para el óptimo desarrollo de los equipos. Johnson, Johnson y Holubec (1999) destacan que la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. Con más razón cuando esas sociedades se encuentran en una situación de multiculturalidad.

Si además el estilo de liderazgo en estas empresas, estudio de casos, es de corte participativa, democrática- donde es propicia la empatía, el estilo asertivo y la participación de consenso- o incluso involucra en la toma de decisiones al empleado, toda la fuerza y riqueza de esta cultura de trabajo cooperativo se percibe todavía con mayor claridad.

1.5.2. Enumeración de beneficios y estilo de liderazgo alternativo.

1.5.1.2. Caso Inditex

En cuanto a la competencia social, creemos que con un estilo de liderazgo trascendente el aspecto comunicativo del consenso mejoraría, puesto que la base ética cultural de empresa se sitúa en un nivel predominante. En un marco intercultural favorece mucho que se cree una cultura empresarial más homogénea, puesto que los

valores éticos son comunes a toda cultura. También, de algún modo estaría potenciada la capacidad empática, de entender de modo honesto a los demás, pensar bien de ellos y las intenciones de sus acciones dando siempre un margen de acción e intención. Asimismo, se fomentaría el estilo asertivo puesto que se parte de que todos quieren lo mejor para la empresa y se parte de lo que tienen en común para llegar a acuerdos. Con este estilo de comunicación-el asertivo- que trata de igual a igual se prevendrían muchos conflictos entre los actores de la compañía.

1.5.2.2. Caso Santander

En referencia a la competencia social, el estilo de Rensis Likert en este caso de empresa fomentaría la participación y el trabajo en equipo del personal. Estas dos estrategias también reforzarían la interculturalidad. De este modo, se fortalecerían las habilidades comunicativas de tener iniciativa, llegar a un consenso, empatizar con todos los actores, especialmente con el de los equipos. Si cabe, a la larga predominaría el estilo asertivo, puesto que finalmente se entiende que es a través de estrategias y una planificación del trabajo donde entre todos sacan la compañía, con una mayor iniciativa propia, implicación por su parte y paciencia para sacar los objetivos consensuados adelante.

1.5.2.3. Caso Telefónica

Al referirnos al estilo de liderazgo alternativo, el liderazgo trascendente otorga al lenguaje y a la comunicación especial protagonismo. Incluso en las competencias encontramos tres (sobre cinco) de las competencias que son objeto de estudio de esta disertación. Esta estrategia sería muy inteligente para que fuera eficaz la comunicación intercultural. Comentaremos cada una de las competencias propuestas por este liderazgo:

- Competencia emocional. Capacidad para reconocer y gestionar las emociones, tanto propias como ajenas, permitiendo relaciones interpersonales basadas en el respeto y la aceptación de los sentimientos del otro, favoreciendo relaciones efectivas con los demás, que inspiran la confianza mutua.

- Competencias conversacionales. Capacidad de escuchar y comunicar efectivamente. Estas competencias conversacionales de escuchar y comunicar o expresarse bien se alcanzan mediante el desarrollo de la empatía donde interesa “ponerse en la piel del otro” y el estilo asertivo donde se emite mediante un tono calmado que permite a la otra persona confiar y expresarse completamente de modo más a gusto.
- Efectividad Interpersonal. Habilidad para coordinar acciones con otras personas. Esta habilidad se verá propulsada por la actitud de consenso y participación democrática donde se fomenta la comunicación interpersonal y la participación en equipo.

1.6. Conclusiones

PRIMERO. Respecto a los beneficios emocionales comunicativos del estilo de liderazgo de estos casos de estudio, el liderazgo trascendente en Inditex mejoraría las competencias sociales de los miembros del equipo, favoreciendo la comprensión y la empatía. El estilo Rensis Likert en el Santander reforzaría la cooperación y los vínculos entre los colaboradores. En el caso de Telefónica el estilo de liderazgo trascendente fortalecería el potencial de los empleados a través del reconocimiento de sus capacidades emocionales.

SEGUNDO. Beneficios sociales comunicativos de los estilos de liderazgo de los casos de estudio. En el caso de Inditex con el estilo trascendente mejoraría cada uno de los aspectos sociales comunicativos, el consenso, la empatía y por último el estilo asertivo. En el caso de Santander con el estilo Rensis Likert también se fortalecería primero el consenso y la empatía y a la larga el estilo asertivo. En el caso de Telefónica el estilo de liderazgo trascendente también tendría beneficios directos sobre las competencias sociales comunicativas, puesto que son competencias de primer orden que se pretenden incentivar por igual, la empatía, el estilo asertivo y el consenso. Todos estos aspectos mejorarían la interculturalidad: la supresión de esquemas sobre las culturas y personas, el respeto y la amplitud mental para aceptar otros puntos de vista y maneras de revolver las cosas.

TERCERO. Beneficios de clima y cultura empresarial. En el caso de Inditex y Telefónica donde se recomienda el estilo trascendente la cultura empresarial se vería

beneficiada por otorgar al nivel ético una mayor recompensa y ser políticamente correcta esta actitud dentro de la empresa. Los actores trabajarían con más honestidad, se comportarían mejor entre los actores también, sabrían cómo trabajar conjuntamente, el tejido social estaría más consolidado, el clima de trabajo, exigencia y trato sería óptimo, por lo tanto, los actores estarían más satisfechos además de que se conocerían más-cuestión muy conveniente en el contexto intercultural- y establecerían lazos afectivos emocionales más fuertes, mayor confianza hacia los demás y seguridad en su trabajo.

En el caso de Santander el estilo de Rensis Likert fomentaría la participación y el trabajo en equipo del personal, esto se traduciría en la adquisición de destrezas comunicativas como el estilo asertivo, la empatía y el consenso. A mayor comunicación interpersonal tendríamos igualmente la mejora del trabajo en equipo y eficacia en los procesos de producción, una mayor consolidación del tejido empresarial intercultural y sus actores, mejora de los lazos afectivos emocionales y a la larga una mayor implicación del personal.

CUARTO. Beneficios de rentabilidad a corto y largo plazo. El estilo de liderazgo de corte participativo, democrático- donde es propicia la competencia socioemocional comunicativa sentida como empatía, el estilo asertivo y la participación de consenso- y otros estilos de liderazgo todavía más evolucionados, configuran que el empleado participe en la toma de decisiones, todo el dinamismo y aportación de esta cultura de trabajo cooperativo intercultural se percibe todavía con mayor certeza para empujar el rendimiento, la innovación y la creatividad de la empresa.

El estilo de liderazgo trascendente atrae una mayor rentabilidad puesto que los procesos basados en la comunicación y coordinación de actores adquieren mayor eficacia, mayor innovación, por lo tanto, mayor productividad. Por otro lado, se evitarían los conflictos y a la larga coste en juicios, desgaste de imagen corporativa interna y externa, etc.

El estilo de Rensis Likert al ser más participativo incidiría en producción, en la calidad, en la rentabilidad y en la innovación, así como también sería una prevención contra el gasto que provocan los conflictos en la empresa.

Concluimos, pues, que la diferencia de cada empresa consiste en la cultura de liderazgo que se promueva de forma estratégica e inteligente en la comunicación interna

que revierte en la eficacia de los equipos de trabajo, con más razón si son interculturales, y por tanto en la rentabilidad, calidad de sus productos y servicio.

No hay una receta perfecta para establecer qué tipo de liderazgo es el deseable para una empresa. De hecho, existen muchas posibilidades que pueden beneficiarla todavía más. Sin embargo, después de investigar muchos años este tema, apostamos que mientras más humano sea este liderazgo, más beneficios materiales y espirituales revertirán para los empresarios, accionistas y para los empleados. El mismo esfuerzo puede servir para encumbrar a la persona y desarrollarla o para hundirla emocionalmente y empedaquescerla. Todo dependerá de la inteligencia, el estilo de liderazgo vivido por el empresario y el estilo de liderazgo que escoja implantar. Lo que queda claro es que el contexto intercultural exige implantar estrategias comunicativas para fortalecer la cultura empresarial. Otra cuestión que es evidente es que el tejido humano en la empresa se puede construir y transformar a mejor.

1.7. Bibliografía

- Blog of “Centre of Reputation Leadership”. Disponible en <http://blog.corporateexcellence.org/> Consultado el 7.09.2015.
- Bisquerra, R., y Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Universidad Nacional de Educación a Distancia, *Educación XXI*, 10, 66-67.
- Brando Borja, I. y Peña Acuña, B. (2015). Emotional intelligence in Financial Institutions. In Sancho Gómez. M.P. y Viñao S. (ed.) (2015). *Human development II*. Newcastle Upon Thine: Cambridge Scholar Publishing.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. (2007). *Research methods in Education*. New York: Routledge.
- Costa, Joan. (2003). *Imagen Corporativa. Influencia en la gestión empresarial*. Barcelona: La Crujia Editores.
- Costa, Joan. (2004). *La imagen de marca, un fenómeno*. Barcelona: Paidós.
- The European Higher Education Area in 2015. *Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores, *Comunicar*, 29 (XV), 100-107.
- Formanchuck, A. (2006). El valor de las redes, los canales y las comunicaciones informales en la empresa. *Aprende RH: la revista de los recursos humanos y del e-learning*. 12, 32-36.
- Formanchuck, A. (2007). ¿Qué le podemos pedir a la comunicación interna?. *Aprende RH: la revista de los recursos humanos y del e-learning*. 16, 90-96.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the Theory of Multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- _, (2005): *Inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Kairós.
- _, (2006): *Inteligencia social*. New York: Bantam Books.
- Gonzalo, P. (2004). *Comunicación interna hacia un nuevo diálogo con los profesionales*. Harvard Deusto Business Review. 128, 54-59.
- Hernández, P. “Enseñanza de valores socioafectivos en un escenario constructivista: bienestar subjetivo e inteligencia intrapersonal”. En Beltrán, J.A. (Coord.), *Intervención psicopedagógica y currículum escolar* (217-254). Madrid: Pirámide.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- López F., Etxebarria I., Fuentes M.J., y Ortiz M.J. (Coords.). (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Página web de Inditex. Recuperado de www.inditex.com. Consultado el 7.09.2015.
- Página web sobre Financiación. Disponible en www.bankspedia.com. Consultado el 7.09.2015.
- Página web sobre Financiación. Disponible en www.abemak.com. Consultado el 7.09.2015.
- Página web sobre Financiación. Disponible en www.worldreginfo.com. Consultado el 7.09.2015.
- Página web del Banco Santander. Disponible en www.santander.cl. Consultado el 7.09.2015.
- Página web del Banco Santander. Disponible en www.servicios.santander.com.mex. Consultado el 7.09.2015
- página web del Banco Santander. Disponible en

<http://www.santanderannualreport.com/2012/pdf/pt/informe-sostenibilidad-pt.pdf>.

Consultado el 7.09.2015

Página web de Dirección de Comunicación. Disponible en www.dircom.org.

Consultado el 7.09.2015

Peña Acuña, B., Sánchez Cobarro, P. y Wandosell Fernández de Bobadilla, G. (2015). Estrategias inteligentes de comunicación interna y gestión empresarial. *Opción*, Año 31, Especial 3, 944 - 966.

Parra Meroño, M. C. y Peña Acuña, B. (diciembre, 2012) El aprendizaje cooperativo mediante actividades participativas, *Revista Anales de la Universidad Metropolitana*, Venezuela, volumen 12, nº 2. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4193279>

Peña Acuña, B. Parra Meroño, M.C. l Beltrán Bueno, M. Á. (2014). Liderazgo resonante. Un análisis a través de grupos de discusión. *Historia y Comunicación Social*. vol. 19.

Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En BarOn, R. y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: JosseyBass, 68-91.

Sarabia Sánchez, F.J. (Coord.). (2013). *Métodos de investigación social y de la empresa*. Madrid: Pirámide.

Segura, M., (2003). Un programa de competencia social, *Cuadernos de Pedagogía*, 324, 46-50. Disponible en [http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.competencias/Competencia_social\(Segura\)5p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.competencias/Competencia_social(Segura)5p.pdf)

Tessi, Manuel. (2012). *Comunicación interna en la práctica*. Buenos Aires: Editorial Garnica.

CAPÍTULO SEGUNDO. Comunicación Emocional y Salud

Magdalena Gómez-Díaz, María Soledad Delgado-Gómez y Rosario Gómez-Sánchez (Universidad Católica San Antonio, Murcia)

2.1. Introducción

De entre todos los procesos psicológicos que inciden en la salud y enfermedad, las emociones son, sin duda, uno de los más relevantes. Habitualmente se entiende por emoción una experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo.

En esta última década la ciencia se está centrando en demostrar cómo influyen las emociones de modo decisivo en la adaptación del individuo a su medio y cómo la expresión o inhibición de las mismas influyen en su proceso de salud-enfermedad.

La educación en los sentimientos, es decir, enseñar al sujeto que aprenda a manejar cómo se siente y qué piensa y cómo le afectan los acontecimientos que ocurren a su alrededor; cómo discrimina y diferencia los sucesos que son realmente importantes para él; así como mostrarle cómo dirige su atención a las emociones, tanto positivas como negativas; y cómo es su nivel de regulación afectiva y el grado de tolerancia que presenta ante las situaciones de estrés y crecimiento ante la frustración; es una necesidad que debería integrarse en el programa de las actividades educativas y, además, mejoraría los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiría prevenir la aparición de conflictos, así como la resolución de desacuerdos, permitiría también elevar el nivel de competencia socio-emocional, y mejoraría en las habilidades relacionales, en las capacidades emocionales y en el equilibrio personal.

Salovey y Mayer, en 1990, acuñaron el término de *Inteligencia Emocional* (en adelante IE), y lo hicieron para referirse a la capacidad de las personas para procesar información relacionada con las emociones; sería la habilidad para razonar sobre las emociones y la capacidad potencial de las mismas para mejorar y guiar el pensamiento. Consideran que es un tipo de inteligencia, distinta del resto, que permite el uso adaptativo de dichas emociones.

Gohm y Clore (2002) demostraron ampliamente los efectos beneficiosos de incorporar la información emocional en lo cotidiano de la vida de las personas, influyendo en la elaboración de juicios, toma de decisiones e interacciones sociales más positivas. El hecho de obtener información de nuestras emociones nos permite reflexionar y tomar decisiones en base a ellas, pudiendo disminuir la intensidad emocional, y facilitando la posterior regulación (Salguero & Iruarrizaga, 2006).

Por tanto, a mayor IE, mayor adaptación de la persona a los acontecimientos, positivos y negativos, del día a día, lo cual repercutirá en una mejor percepción personal sobre su calidad de vida (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005). Este bienestar emocional y la capacidad de regular las emociones está relacionado con los niveles de ansiedad vividos por el sujeto, la predisposición o no a sufrir depresión según los niveles de estrés percibido, la satisfacción vital, la percepción de la salud y regulación del dolor físico, la capacidad de afrontamiento de acontecimientos traumáticos, etc.

2.2. Las funciones de las emociones y su influencia en la salud

La palabra emoción viene del latín “emovere” que significa agitar o mover. Realmente cualquier emoción nos provoca un movimiento interior que también tiene su respuesta externa, hay una reacción fisiológica, cognitiva y conductual. Las emociones nos permiten adaptarnos al medio y son un proceso psicológico complejo.

Se distingue entre emociones básicas o primarias y emociones secundarias (combinación de diferentes estados emocionales), el concepto de emociones básicas lo introdujo Darwin en su libro sobre la expresión de las emociones en el hombre y los animales (*The Expression of Emotion in Man and Animals*), en 1872. Después también aparecieron trabajos que exponían la universalidad de ciertas emociones.

Las emociones serían, según Palmero y Fernández-Abascal (1998), procesos que se activan cada vez que el organismo detecta algún peligro o amenaza a su equilibrio. La respuesta emocional, como hemos indicado anteriormente, es multifactorial, se compone de una experiencia subjetiva o sentimiento, una expresión corporal o comunicación no verbal, una tendencia a la acción o afrontamiento, y unos cambios fisiológicos que dan soporte a todo lo anterior, mediado a su vez por la cultura y el aprendizaje. En la figura 1 podemos ver cómo funciona un proceso emocional según Fernández-Abascal y Palmero (1999).

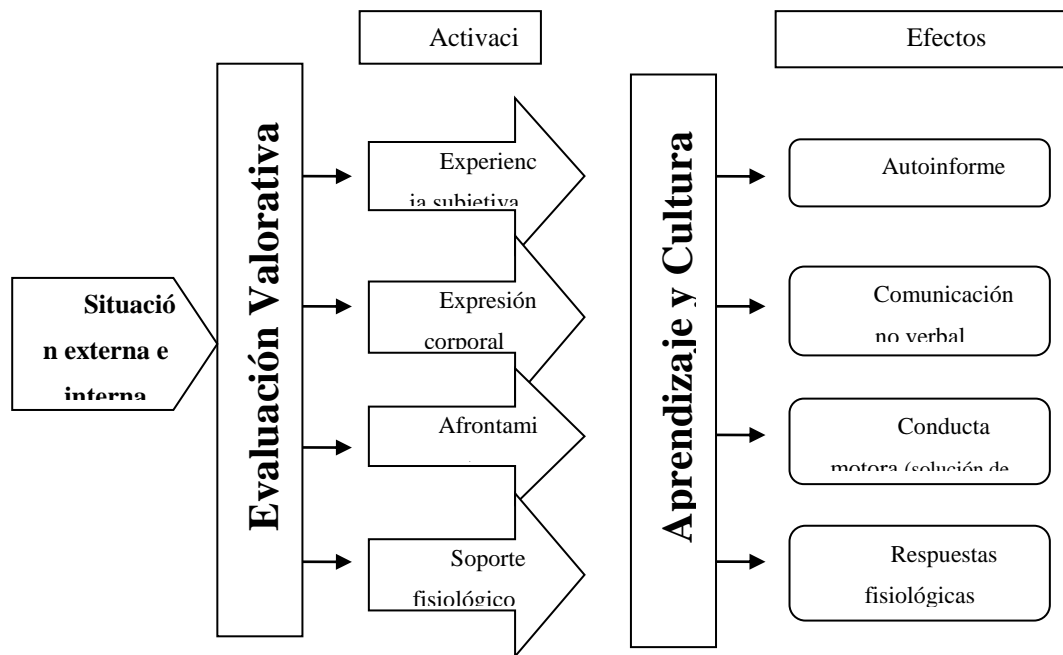


Figura 1. Representación del proceso emocional (Fernández-Abascal y Palmero, 1999).

A continuación, desglosamos los efectos que aparecen en una respuesta emocional (Fernández-Abascal, & Palmero, 1999):

1. Efecto subjetivo o experiencia. Son las sensaciones o sentimientos que produce la respuesta emocional, y principalmente se basan en el placer o displacer que provoca cada situación.
2. Efecto social o expresión corporal. Es la comunicación y exteriorización de las emociones a través de la expresión facial, la postura o la entonación. Estos cambios ayudan al receptor a adecuar su comportamiento a la situación.
3. Efecto funcional o afrontamiento. Hace referencia a los cambios comportamentales que nos preparan para la acción (incluye cambios cognitivos y conductuales).
4. Efecto fisiológico. Se refiere a los cambios que se producen en el sistema nervioso.

Todo empieza por un acontecimiento interno o externo que es evaluado por la persona y produce como consecuencia la activación emocional que cuenta con los cuatro factores anteriormente expuestos. La cultura y el aprendizaje hacen de filtro y

producen ciertas modificaciones que son las finalmente observables. Tanto nuestra maduración como la socialización van produciendo en nosotros un autocontrol y un control externo sobre la forma más adecuada y funcional en la que puede manifestarse una emoción.

Con todo este esquema podemos intuir que las posibilidades de respuesta emocional son casi infinitas, en función de las experiencias previas, de la cultura, del aprendizaje o de los ensayos realizados. También podemos intuir que dichas posibilidades son las que van a dar lugar a distintas consecuencias en la salud emocional y física de la persona.

Según Schmidt-Atzert (1985) lo que expresamos y sentimos durante una reacción emocional, se puede clasificar en base a tres ejes o dimensiones: placer-desagrado (según provoquen sensaciones agradables o desagradables), intensidad (pueden ser más o menos intensas) y grado de control (según cómo las controlamos en mayor o menor grado).

2.2.1. Emociones positivas y negativas

La polaridad hedónica positiva-negativa ha tenido diversas posturas, se han considerado como parte de una misma dimensión y también como dimensiones independientes, aunque esta última tiene mayor apoyo empírico. A día de hoy, emociones positivas y negativas, se consideran diferentes por las consecuencias que tienen para la persona; incluso la localización neurológica de las mismas es distinta, es decir, no podemos hablar de una misma dimensión con dos polos opuestos (aunque aún existe esta propuesta y el debate sobre la misma) sino de dos dimensiones independientes. Según Fernández Abascal (2009) estamos ante dos dimensiones unipolares respecto a la valencia afectiva:

1. Una dimensión formada por las emociones de tono hedónico negativo (desagradables), que surgen ante una amenaza, una pérdida o cuando se interrumpe una meta. Van a provocar que se movilicen recursos físicos, cognitivos y conductuales para resolver la reacción emocional.
2. Una dimensión formada por emociones de tono hedónico positivo (agradables). Éstas se experimentan cuando se logra una meta y se supone que no son tan

prolongadas en el tiempo como las negativas, dado que no necesitan una resolución ni un plan de acción.

Las emociones *negativas*, producen una experiencia emocional desagradable (ira, rabia, tristeza, por ejemplo), y las *positivas*, generan una experiencia agradable (alegría, felicidad, amor, etc.). Las primeras pueden influir de modo negativo en nuestra salud, mientras que las segundas la potencian (Martínez-Sánchez & Fernández Castro, 1994).

Tabla 1. Funciones de las Emociones Positivas vs. Emociones Negativas

Emociones Positivas	Emociones Negativas
<ul style="list-style-type: none"> • Potencian la salud, el bienestar. • Favorecen: el desarrollo personal; un adecuado afrontamiento ante la adversidad (resiliencia); la creatividad; el éxito académico y profesional; las relaciones; el altruismo; las prácticas saludables, etc. • Reducen los efectos del estrés y facilitan su afrontamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecen la supervivencia y seguridad, siendo necesarias y adaptativas. • Debilitan el sistema inmunológico. • Reducen las opciones de respuesta ante un problema.

Fuente: Gómez Díaz (2016).

Respecto a las emociones negativas y las reacciones emocionales que provocan, y su relación con los trastornos de salud, la ansiedad es la que más estudios ha generado (Cano-Vindel & Miguel-Tobal, 1994). La segunda emoción negativa más estudiada sería la ira, sobre todo por su relación con los trastornos cardiovasculares (Miguel-Tobal, Casado, Cano-Vindel, & Spielberger, 1997). En último lugar, la tristeza como emoción natural, y como la generadora de la depresión como patología, la cual se suele presentar, por lo general, con altos niveles de ansiedad (Pressman, & Cohen, 2005).

Pueden convivir al mismo tiempo emociones positivas con emociones negativas sin necesidad de que la presencia de unas implique la ausencia de otras. Pero tanto las

emociones positivas (alegría, amor, armonía, entusiasmo, cariño, sorpresa, esperanza, etc.) como las negativas (miedo, tristeza, ira, nerviosismo, frustración, etc.) son necesarias e importantes para el hombre y no debemos caer en su diferenciación rígida, pues convivimos a diario con ambos tipos de emociones, y todas nos permiten adaptarnos a las circunstancias, expresarnos y comunicarnos con los demás. Las emociones y cogniciones positivas no tienen necesariamente consecuencias positivas. Tan positivo puede ser lo negativo, como negativo lo positivo (Pérez-Álvarez, 2013).

La edad se relaciona con la frecuencia de la experiencia emocional positiva. Las emociones negativas disminuyen en frecuencia hasta aproximadamente los 60 años, punto en el que el descenso cesa (Carstensen, Pasupathi, Mayr, & Nesselroade, 2000).

Con la edad se socializan y modifican los procesos emocionales, puede pasar que si el medio es negativo o violento las emociones negativas empeoren y se afiancen en vez de suavizarse o controlarse, apareciendo en estos casos problemas de conducta graves. Las rabietas propias de los niños más pequeños pueden evolucionar a dichos problemas de conducta ya más patológicos si el niño crece en un ambiente agresivo u hostil, esto sucede en un 6-9% de los casos (Clemente Estevan, & Villanueva Badenes, 1999).

2.2.2. Competencias emocionales

Bisquerra y Pérez (2007, p. 69) definen las competencias emocionales como: *el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.*

Con una adecuada educación emocional es posible desarrollar las competencias emocionales, y por lo tanto mejorar la salud emocional y/o física. Competencias que Bisquerra y Pérez (2007) agrupan en cinco bloques, como podemos ver en la tabla 2.

Tabla 1. Competencias emocionales

Competencias	
I. Conciencia emocional	II. Regulación emocional
1. Toma de conciencia de las propias emociones.	1. Toma de conciencia de la interacción entre
2. Dar nombre a las	emoción, pensamiento y

emociones.	conducta.
3. Comprensión de las emociones de los demás.	2. Expresión emocional. 3. Regulación emocional. 4. Habilidades de afrontamiento. 5. Capacidad para autogenerar emociones positivas.
III. Autonomía emocional	
1. Autoestima. 2. Automotivación. 3. Actitud positiva. 4. Responsabilidad. 5. Autoeficacia emocional. 6. Análisis crítico de normas sociales. 7. Resiliencia.	IV. Competencia social
V. Competencias para la vida y el bienestar	1. Dominar las habilidades sociales básicas. 2. Respeto por los demás. 3. Practicar la comunicación receptiva. 4. Practicar la comunicación expresiva. 5. Compartir emociones. 6. Comportamiento pro-social y cooperación. 7. Asertividad. 8. Prevención y solución de conflictos. 9. Capacidad de gestionar situaciones emocionales.
1. Fijar objetivos adaptativos. 2. Toma de decisiones. 3. Buscar ayuda y recursos. 4. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida. 5. Bienestar subjetivo. 6. Fluir.	

Fuente: Bisquerra y Pérez (2007)

2.2.3. Expresión emocional

Respecto a la expresión emocional, Fernández-Abascal, Palmero y Martínez-Sánchez (2002), muestran las siguientes funciones:

- **Funciones interpersonales.** Las funciones de la expresión emocional en este sentido (a través de nuestros gestos, tono de voz o posturas) son las de comunicarse con el entorno y controlarlo. Damos a conocer cómo nos sentimos e influimos-controlamos a los demás (pues al dar información de cómo nos sentimos el otro se prepara con una u otra reacción). También nos alejan o nos aproximan a ciertas personas o situaciones. Tiene una función social.
- **Funciones intrapersonales.** La expresión emocional también nos permite hacer una valoración del entorno o las situaciones. Hacernos conscientes de nuestra expresión facial o corporal constituye, según Tomkins (1963, citado por Martínez Sánchez, 2009), la experiencia emocional, pues todos los cambios fisiológicos, como la temperatura corporal o los movimientos musculares dan lugar a la activación emocional.

Para Kennedy-Moore y Watson (1999, citado por Martínez Sánchez, 2009, pp. 63-64), la expresión emocional es: *El conjunto de conductas observables, tanto verbales como no verbales, que comunican y/o simbolizan la experiencia emocional, que pueden acaecer con o sin conciencia del sujeto y que están parcialmente bajo su control voluntario.*

Las reglas que controlan las emociones y, por lo tanto, nuestra expresión de las mismas, basadas en el aprendizaje y en la cultura que nos rodea, son (Averill, 1994):

- **Constitutivas.** Esta regla nos dice qué detalles constituyen una emoción. Por ejemplo, para calificar una expresión emocional de “alegre” debe estar acompañada del sonreír.
- **Regulativas.** Esta regla nos permite adecuarnos a las normas sociales, hace que expresemos de forma adecuada a nuestro contexto sociocultural lo que sentimos.
- **Procesuales.** Esta regla nos permite ser efectivos en nuestra expresión emocional.

Las formas en las que estas reglas controlan las expresiones emocionales es a través de la inhibición, la exacerbación o la distorsión de la respuesta emocional. Cuando estas reglas se ven alteradas por una socialización inadecuada, por alteraciones

fisiológicas o sesgos cognitivos aparecen los trastornos emocionales (Martínez Sánchez, 2009).

2.2.4. La valoración de las experiencias y la respuesta emocional ante las mismas

Como hemos indicado anteriormente, la forma en la que se valora el medio influye de manera notable en el tipo de respuesta de afrontamiento del organismo, y ésta está a su vez influida por nuestra biografía y experiencias pasadas. Es decir, ante una determinada situación nos podemos sentir asustados, valientes u optimistas, según la evaluación que hagamos de nuestros propios recursos para afrontarla, por lo que hay tantas reacciones emocionales como situaciones nos suceden en la vida, y reaccionar de una forma determinada ante un acontecimiento no significa que reaccionemos igual ante ese mismo acontecimiento en otro momento de nuestras vidas, pues estamos en continua evolución y cambio. Lo normal es ir adquiriendo con la experiencia cada vez más recursos y habilidades emocionales, pero también podemos pasar por momentos vulnerables, a lo largo de nuestras vidas, que nos hagan dudar de nuestros propios recursos e incluso negarlos, privándonos de su buen uso y por lo tanto de la salud que nos pueden reportar, de ahí los problemas emocionales y su influencia en nuestra salud física.

Así, cuando estamos ante un acontecimiento estresante, la evaluación de dicho acontecimiento implica, por un lado, una búsqueda cognitiva de las opciones de afrontamiento disponibles y, por otro, sobre las posibilidades de éxito de cada alternativa a la hora de enfrentarse al estresor. Debemos recordar al lector que una respuesta de estrés produce una alteración en el funcionamiento psicológico y somático del organismo, alterando su equilibrio y haciéndolo vulnerable ante cualquier problema de salud.

Por tanto, el estrés lo podríamos definir como una respuesta general del organismo ante demandas internas o externas, que en principio podrían resultar como amenazantes. También sería una respuesta adaptativa que puede resultar beneficiosa para mantener o incrementar la salud, ya que moviliza a las personas para buscar soluciones útiles que contribuyen a su bienestar. Sin embargo, un exceso cuantitativo o cualitativo de estrés aumenta la vulnerabilidad del organismo ante las enfermedades (Sandín, Chorot, Santed, & Jiménez, 1995).

Un estilo de respuesta represor ante situaciones amenazantes, es decir, aquel que manifiesta escasez de respuestas emocionales negativas, como la ira en situaciones de ofensa o la tristeza en situaciones de pérdida, es considerado como el más perjudicial, ya que estos individuos mostrarán una alta activación fisiológica, mayor en las respuestas involuntarias, como las respuestas electrodérmicas y la tasa cardíaca, y en respiración y tensión muscular. Las respuestas fisiológicas activadas y los órganos implicados dependen del tipo de estímulo estresor y de la valoración que de él hace la persona, así como de la búsqueda de una solución. Si la respuesta de estrés provoca una activación fisiológica excesivamente intensa, repetida o duradera, se produce un agotamiento de los recursos y un desgaste excesivo de los órganos diana, y se propicia la aparición de trastornos psicofisiológicos o psicosomáticos asociados, mediados por la predisposición o vulnerabilidad de tipo constitucional del sujeto (Labrador, 1992).

Todo lo anterior implica, por un lado, que pueden generarse cambios en el sistema inmune, lo cual influye directamente en el proceso de salud-enfermedad, generando cierta inmunodepresión; y por otro, que se estén eliminando modos de conducta más saludables, porque si se eliminan algunas emociones negativas, como ocurre en este caso, se criba también el que se produzca lo que ocurre de modo natural en individuos con estilos de afrontamiento más beneficiosos, como sería el buscar emociones positivas y huir de las negativas. Por ejemplo, la supresión de la ira parece estar asociada con la depresión y los síntomas somáticos de los pacientes con trastornos somatomorfos (Koh, Kim, Kim, & Park, 2005).

Son pocos los trabajos que han estudiado la relación que se produce entre IE y dolor (Fernández-Berrocal & Extremera, 2003), pero se ha podido llegar a demostrar que prestar demasiada atención a nuestros sentimientos, sin el correspondiente proceso complementario de discriminar y regular los mismos, hace que haya una mayor información sobre los síntomas físicos.

La distracción mental también ha demostrado beneficiar la regulación emocional porque disminuye el nivel de ansiedad (disminución de la actividad de la amígdala) y aumenta la activación neuronal de regiones prefrontales y parietales; aspecto que favorece la potenciación del control cognitivo (McRae et al., 2010).

Ray et al. (2005) han encontrado cómo la rumiación cognitiva (centrarse en aspectos negativos de sí mismo o en una interpretación negativa de la propia vida)

promueve los mecanismos del afecto negativo mediante una mayor activación de la amígdala.

Los sujetos que presentan somatizaciones se sienten menos activados ante los estímulos de valencia hedónica positiva, es decir, se implican menos con estímulos positivos o agradables (Kaffenberger et al., 2010; Minati et al., 2009; Nikolova, Fellbrich, Born, Dengler, & Schröder, 2011; Sánchez-García, Martínez Sánchez, & van der Hofstadt, 2011). Por el contrario, presentan una tendencia a valorar los estímulos negativos y neutros como más negativos (Nikolova et al., 2011). La afectividad negativa parece predisponer a la presentación de somatizaciones (Koh, Kim, Kim & Park, 2005; Sánchez García et al., 2011; Waller & Scheidt, 2004). Los procesos atencionales también están implicados en las somatizaciones, muestran asimismo un sesgo negativo con mayor atención a los estímulos amenazantes, manifestando una hipersensibilidad a estos (Arrais et al., 2010; Lautenbacher et al., 2010).

Consideramos que está demostrado, según la literatura científica, que los individuos con trastornos del estado de ánimo como la ansiedad y la depresión muestran un sesgo atencional hacia la información negativa ya que estos individuos tienen dificultad para desconectar la atención de tales estímulos (Koster, DeRaedt, Goeleven, Franck, & Crombez, 2005; Mogg, Holmes, Garner, & Bradley, 2008).

Cabe preguntarse, por tanto, qué es característico de la somatización. Puede especularse que posiblemente no tanto la especificidad de los procesos implicados, sino que estos están promovidos por molestias físicas, al menos en inicio. Las secuelas físicas de un acontecimiento traumático (por ejemplo, una hernia discal consecuencia de un accidente de tráfico), la preocupación por un síntoma somático indicador de activación frente al estrés (por ejemplo, sudoración) o la amenaza que representa el diagnóstico de un trastorno crónico asociado a síntomas limitadores (por ejemplo, dolor en fibromialgia), pueden convertir a un síntoma físico en el principal desencadenante de un estado emocional negativo. A partir de ese desencadenante aparece el desinterés por los estímulos positivos, una visión más negativa de los estímulos desagradables, el sesgo atencional, la evitación y la dificultad para la distracción del síntoma; procesos que son desarrollados ante el estímulo amenazante, que es el propio cuerpo.

Procesos estudiados tanto en población sana como clínica, tales como la reevaluación, las expectativas, las creencias y la afirmación o negación del propio

estado pueden tener bastante relación con la dificultad para desatender los síntomas y disminuir la angustia.

2.3. Herramientas que ayudan a desarrollar las habilidades emocionales

El aprendizaje basado en la experiencia y el *feedback* son herramientas muy poderosas para el desarrollo tanto de habilidades emocionales como sociales. Y aunque aún no hay muchos trabajos que investiguen la efectividad de los programas de formación en habilidades emocionales sí se conocen sus efectos beneficiosos. También sabemos que no son fáciles de adquirir los recursos psicológicos en general, pero que con la práctica y la constancia se consiguen los cambios. Es difícil cambiar, pero no imposible. Es importante, más allá de dar unas sesiones programadas sobre IE, que la persona se responsabilice en ser observadora y consciente de sus emociones y de las emociones de los demás en su día a día; para ello debemos motivar y recordar constantemente dicha actitud ante la vida, para ir poco a poco integrándola y aprendiendo de ella.

Hay que tener en consideración que hacer un programa para adquirir habilidades emocionales no es cuestión de dos, tres o cuatro meses, hay que fomentar, como hemos indicado la motivación para el cambio, para evitar que se queden en ejercicios puntuales y que no dejen una huella emocional. También es muy importante tener en cuenta las diferencias individuales a la hora de enseñar dichas habilidades; una estrategia puede ser buena para una persona, pero, por personalidad, por actitud o creencias, no tiene por qué ser tan buena para otra persona. Además, las rutinas o costumbres que tenemos a la hora de reaccionar ante los problemas se nos repiten de forma automática, por lo que a veces se nos hace más difícil aún el cambio de dichas rutinas, que sabemos que nos hacen daño, pero no por ello es fácil salir de dicho automatismo.

No debemos desanimarnos, no es cuestión de días, es cuestión de tiempo y constancia. Ericsson y Charness (1994) exponen que los expertos en cualquier área necesitan diez años de entrenamiento, formación y práctica para llegar a tener dicha categoría. Pero como todos sabemos, si no damos el primer paso nunca llegará el último. Si algo nos aporta un programa que se basa en entrenar habilidades es conciencia de las mismas, lo que supone el primer paso para el cambio.

Veamos algunos ejercicios que proponen Lopes, Côté y Salovey (2014), que pueden ayudar a desarrollar cada una de las habilidades que propone el modelo de las cuatro ramas de Salovey y Mayer:

1. Cómo trabajar la percepción: Entrenarse en interpretar las manifestaciones emocionales hace que prestemos más atención a las emociones en el día a día y que aprendamos a descodificarlas adecuadamente, por ejemplo, a través de vídeos o grabaciones, fotografías, situaciones reales en las que se observen todas las pistas, verbales y no verbales, posibles.
2. Cómo trabajar la facilitación y asimilación emocional: Comprender la función de cada emoción y sus consecuencias nos ayuda a aprender a aceptarlas y a sacarles provecho en la resolución de problemas y en la toma de decisiones. Si, por ejemplo, conocemos que la tristeza nos ayuda a procesar la información de forma más sistemática y nos ayuda a estar más atentos (Bless et al., 1996, citado por Lopes et al., 2014), o si la felicidad favorece la creatividad, o la ira promueve a asumir riesgos y el miedo nos paraliza (Lerner, & Keltner, 2001, citado por Lopes et al., 2014), toda esta información nos dará una mayor conciencia de cada estado emocional y de sus consecuencias y posibilidades para aprender de ello y no sólo ser víctimas de dichos estados. Ser agentes activos y proactivos en vez de pasivos.
3. Cómo trabajar la comprensión de las emociones: Hablar y discutir sobre cómo funcionan las emociones, cómo vienen o cambian, qué acontecimientos generan sentimientos y de qué tipo, cómo los evaluamos, si tenemos o no control sobre los mismos, etc. nos ayuda a comprenderlas.
4. Cómo trabajar la regulación emocional: El aprender nuevas estrategias de afrontamiento, intercambiando con los demás los distintos estilos que se tienen para regular los procesos emocionales y discutiendo ventajas e inconvenientes, nos puede ayudar a adquirir nuevas y más adecuadas formas de afrontar nuestras emociones. La técnica del *role-playing* resulta muy útil para practicar dichas estrategias en un contexto protegido antes de pasar a la acción. Grabar en vídeo situaciones de conflicto y discutirlos después, también nos enseña cómo manejarnos mejor con nuestras reacciones emocionales. Un trabajo en equipo, donde todos escuchan a todos y observan atentos a cada uno, nos ayuda a tomar conciencia de nuestras respuestas emocionales.

Mestre Navas, Núñez-Vázquez y Guil Bozal (2014), utilizan como ejemplo para explicar la regulación emocional el uso de un grifo. Si una emoción nos desborda y lo cerramos podemos estar suprimiendo o reprimiendo dicha emoción con el efecto que esto conlleva para nuestra salud, pero si abrimos en exceso el grifo emocional también podemos generar conflicto por dicho efecto abrumador de esa emoción y su falta de control, por lo que saber cuándo abrir el grifo y hasta cuánto sería la clave de una buena regulación emocional. Para ello se necesita tiempo, experiencias, ensayos y entrenamiento.

Una adecuada regulación emocional, por ejemplo, expresando, de forma oral o escrita, lo que sentimos o enfrentándonos resolutivamente a los problemas, reduce la activación fisiológica asociada a un acontecimiento estresante o traumático, permite un afrontamiento eficaz (Pennebaker, 1997; Smyth, 1998) y favorece la salud física y emocional. Por tanto, aunque se logra en la infancia, la habilidad de regular nuestras emociones, requiere un esfuerzo también sostenido a lo largo de toda nuestra vida. Y cuando las habilidades adquiridas no son las más adecuadas e impiden una buena reparación emocional se hará necesario un re-aprendizaje, pues no resulta fácil eliminar los automatismos que todos tenemos respecto a nuestro funcionamiento emocional. A través de nuevos hábitos, a veces incluso a través de terapia se hará posible el cambio o el desarrollo de habilidades que no se han consolidado de la forma más saludable. Es por esto que se hace imprescindible desarrollar ya desde la infancia la IE en los niños (Mestre Navas et al., 2014).

Los pasos que se siguen en la regulación emocional según Greenberg y Paivio (2000), son:

1. Todos los procesos implicados en la regulación emocional se integran (activación fisiológica, procesos expresivos motores y procesos afectivos neuroquímicos). Con el tiempo, este patrón integrado de procesos pasa a proporcionarnos la conciencia de las emociones: la rabia, la tristeza, la alegría, etc. Poco a poco la autorreflexión y las habilidades cognitivas comienzan a participar en la regulación emocional. Regulación que se ve influida por factores internos y externos, como las acciones de los cuidadores.
2. Cuando el niño ya sabe etiquetar la emoción toca auto-organizarlas a partir de las relaciones del niño con sus propias experiencias emocionales. Y según su habilidad para darse cuenta de dichas emociones y reflexionar sobre las

mismas, tendrán o no una función adaptativa para él, pues no es suficiente con que se dé la emoción, sino que hay que ser consciente de la misma, algo que influye en la habilidad para relacionarnos con nosotros y con el mundo.

3. Tras esta conciencia de la emoción, ahora toca regular la expresión de la misma, y lograr su equilibrio puede llevar toda la vida.

Estar dotados de una buena IE hace que, a lo largo de la vida, vayamos siendo cada vez más expertos en conseguir una buena regulación de nuestras emociones, siendo este un incremento progresivo hasta el envejecimiento. Gracias a todas las experiencias vividas y la sabiduría que ello aporta, las habilidades emocionales cambian, pudiendo llegar a agudizarse y a ser más eficaces en algunas ocasiones (Scheibe, & Zacher, 2013). Las emociones vividas con IE nos ayudan a resolver los problemas del día a día y a mantener el equilibrio que tanto necesitamos para disfrutar de una buena salud mental y física. Por lo tanto, aprendamos a hacer un buen uso de nuestras emociones pues nuestra salud nos lo agradecerá.

2.4. Reflexiones sobre la Educación Emocional para la salud

Cuando hablamos de Educación, es imprescindible mencionar la necesidad de estudiarla y abarcarla desde la diversidad. El enfoque educativo no puede ir en una única dimensión, ya que debe tener un carácter integral considerando la diversidad de valores de que dispone. Por tanto, entendemos que es primordial que exista un contacto entre culturas, y que la praxis educativa esté basada en una serie de principios que la hagan merecedora de esa diversidad intercultural: respeto, aceptación, equidad, tolerancia, comunicación, convivencia emocional. etc., es decir, una educación que nos ayude y enseñe a vivir en sociedad y en esa diversidad cultural en la que estamos inmersos. Es evidente que, para vivir en dicha sociedad, necesitaremos ayuda y, la Educación, nos la puede aportar. Y esto es porque al trabajar en Educación, hablamos también de un beneficio emocional para la persona, ya que se desarrollará de forma interdisciplinar y transversal, teniendo en cuenta, el considerar este beneficio emocional como proyección hacia la sociedad. Esto nos lleva a pensar en determinados retos que afrontar, en determinadas variables a tener en cuenta, y para ello, necesitaremos buscar estrategias para afrontar estos retos desde la comunicación.

La Educación Emocional (que es el ámbito educativo de la Inteligencia Emocional) según Bisquerra, es un proceso de enseñanza que trata de otorgar a los alumnos competencias emocionales que les aporten bienestar y recursos para la vida. Algunos de los objetivos de la Educación Emocional son (Bisquerra, 2012):

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Denominar a las emociones correctamente.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Subir el umbral de tolerancia a la frustración.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir.

Aunque cada vez se tiene más en cuenta la Educación para la Salud, se necesita más formación, no sólo para los alumnos sino también para que los profesores puedan transmitir las herramientas necesarias para una adecuada salud física y/o emocional (Salvador Llivina, Suelves Joanxich & Puigdollers Muns, 2008).

Consideramos muy importante, que desde el colegio se forme para ayudar al niño y/o adolescente a ir superándose, a obtener un bienestar socioemocional que le ayude a una convivencia y aceptación de sí mismos y de los demás. Por lo que consideramos muy importante que se sienten las bases del bienestar emocional desde las aulas docentes en el proceso de aprendizaje, potenciando este trabajo socioeducativo también en las universidades.

El poder regular nuestras emociones, nos ayudará a desarrollar una IE que nos ayudará durante nuestra vida, y nos proporcionará, como hemos mostrado, bienestar físico y/o emocional. Pero también es necesario que incluyamos el concepto de resiliencia, relacionado con la IE, ya que consideramos que es una forma de conducta que va a ayudar al niño en todos sus ámbitos y en cualquier cultura. La resiliencia podemos considerarla como la capacidad para afrontar situaciones adversas de la vida y aprender de ellas, y este tipo de situaciones las vamos a encontrar en todas las culturas. Existe una relación entre la resiliencia y determinados factores personales del ser humano, por la cual el tipo de afrontamiento ante las adversidades de la vida dependerá de la forma que el ser humano tenga de actuar y adaptarse a su medio.

Block y Kremen (1996) estudiaron que las personas con emociones positivas afrontaban la vida de modo más enérgico y optimista. Henderson y López-Zafra (2003) propusieron que para lograr bienestar emocional se deben adquirir competencias y facultades de eficacia propia. Y para ello, señalaron una serie de pasos para llevar a cabo este proceso:

- Enriquecer vínculos.
- Fijar límites claros.
- Enseñar habilidades para la vida.
- Brindar afecto y apoyo.

Es por ello, nuestro interés de que el bienestar emocional sea una cuestión a tener muy en cuenta y se trabaje en los espacios educativos y familiares con un papel muy activo, donde se vayan adquiriendo herramientas emocionales, sociales y académicas para poder enfrentarse a los avatares que les deparará la vida y poder protegerse, es decir, ir creando en ellos un patrón de personalidad resiliente.

2.5. Bibliografía

- Arrais, K.C., Machado de Sousa, J.P., Trzesniak, C., Santos Filho, A., Ferrari, M.C., Osório F.L.,..., Crippa, J.A. (2010). Social anxiety disorder women easily recognize fearfull, sad and happy faces: the influence of gender. *Journal of Psychiatry Research*, 44, 535-540.
- Averill, J.R. (1994). Emotions are many splendored things. In P. Ekman & R. Davidson (Eds.), *The nature of emotion* (pp. 99-102). New York: Oxford University Press.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La Inteligencia Emocional en la infancia y la adolescencia* (pp.24-35). Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Block, J., & Kremen, A.M. (1996). IQ and ego-resiliency: conceptual and empirical connections and separateness: *Journal of Personality and Social Psychology*, 70,349-361

- Cano-Vindel, A., & Miguel-Tobal, J.J. (1994) (eds.), *Psicología, Medicina y Salud. Ansiedad y Estrés, 0*.
- Carstensen, L.L., Pasupathi, M., Mayr, U., & Nesselroade, J.R. (2000). Emotional experience in everyday life across the adult life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (4), 644-655.
- Clemente Estevan, R.A., & Villanueva Badenes, L. (1999). Desarrollo emocional y salud familiar. En E.G. Fernández-Abascal y F. Palmero (Coord.), *Emociones y Salud* (pp. 49-67). Barcelona: Ariel.
- Ericsson, K.A. & Charness, N. (1994). Expert performance. Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49, 725-747.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés, II*, 101-122.
- Fernández Abascal, E.G. (2009). Emociones positivas, psicología positiva y bienestar. En E.G. Fernández-Abascal (Coord.). *Emociones positivas* (pp.27-46). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Abascal, E.G., & Palmero, F. (1999). Emociones y salud. En E.G. Fernández-Abascal y F. Palmero (Coord.), *Emociones y Salud* (pp. 5-18). Barcelona: Ariel.
- Fernández-Abascal, E.G., Palmero, F. & Martínez-Sánchez, F. (2002). Introducción a la psicología de la motivación y emoción. En F. Palmero, E.G. Fernández-Abascal, F. Martínez-Sánchez y M. Chóliz (Eds.), *Psicología de la motivación y emoción* (pp. 3-33). Madrid: McGraw-Hill.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2003). Educar en inteligencia emocional. *Tamadaba*, 6, 4-5.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Fredrickson, B. (2009). *Positivity*. New York: Crown.
- Gohm, C.L., & Clore, G.L. (2002). Four talent trait of emotional experience and their involvement in attributional style, coping and well-being. *Cognition and Emotion*, 16, 495-518.

- Gómez Díaz, M. (2016). Psicología positiva y bienestar psicológico. En P. Sánchez Cobarro, M. García Gómez, M. Gómez Díaz, R. Gómez Sánchez & M.S. Delgado Gómez (Coord.), *Bienestar emocional* (pp. 17-38). Madrid: Dykinson.
- Greenberg, L.S., & Paivio, S.C. (2000). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Jiménez, M.I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Kaffenberger, T., Brühl, A.B., Baumgartner, T., Jäncke, L., & Herwig, U. (2010). Negative bias of processing ambiguously cued emotional stimuli. *Neuroreport*, 21, 601-605.
- Koh, K.B., Kim, D.K., Kim, S.Y. & Park, J.K. (2005). The relation between anger expression, depression, and somatic symptoms in depressive disorders and somatoform disorders. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 66, 485-491.
- Koster, E.H.W., DeRaedt, R., Goeleven, E., Franck, E., & Crombez, G. (2005). Mood-Congruent Attentional Bias in Dysphoria: Maintained Attention to and Impaired Disengagement From Negative Information. *Emotion*, 5, 446-455.
- Labrador, F. (1992). *El estrés. Nuevas técnicas para su control*. Madrid. Temas de Hoy.
- Lautenbacher, S., Huber, C., Schöfer, D., Kunz, M., Parthum, A., Weber, P.G.,..., Sittl, R. (2010). Attentional and emotional mechanisms related to pain as predictors of chronic postoperative pain: A comparison with other psychological and physiological predictors. *Pain*, 151, 722-731
- Lopes, P.N., Côté, S. & Salovey, P. (2014). Un modelo de habilidad de la inteligencia emocional: implicaciones para la evaluación y el entrenamiento. En J.M. Mestre Navas y P. Fernández Berrocal (Coord.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 217-234). Madrid: Pirámide.
- Lykken, D.T. (2000). *Las personalidades antisociales*. Barcelona: Herder.
- Martínez Sánchez, F. (2009). Identificación y expresión facial y vocal de las emociones positivas. En E.G. Fernández-Abascal y F. Palmero (Coord.), *Emociones y Salud* (pp. 63-82). Barcelona: Ariel.
- Martínez-Sánchez, F., & Fernández Castro, J. (1994). Emoción y salud. Desarrollos en psicología básica y aplicada. Presentación del monográfico, *Anales de psicología*, 10, 101-110

- McRae, K., Hughes, B., Chopra, S., Gabrieli, J.D., Gross J.J., & Ochsner K.N. (2010). The neural bases of distraction and reappraisal. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22, 248-262.
- Mestre Navas, J.M., Núñez-Vázquez, I. & Guil Bozal, R. (2014). Aspectos psicoevolutivos, psicosociales y diferenciales de la inteligencia emocional. En J.M. Mestre Navas, P. Fernández Berrocal (Coord.), *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Miguel-Tobal, J.J., Casado, M.I., Cano-Vindel, A., & Spielberger, C.D. (1997). El estudio de la ira en los trastornos cardiovasculares mediante el empleo del Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo- STAXI, *Ansiedad y Estrés*, 3, 5-20.
- Minati, L., Jones, C.L., Gray, M.A., Medford, N., Harrison, N.A., & Critchley, H.D. (2009). Emotional modulation of visual cortex activity: a functional near-infrared spectroscopy study. *Neuroreport*, 20, 1344-1350.
- Mogg, K., Holmes, A., Garner, M., & Bradley, B.P. (2008). Effects of threat cues on attentional shifting, disengagement and response slowing in anxious individuals. *Behaviour Research and Therapy*, 46, 656-667.
- Nikolova, Z.T., Fellbrich, A., Born, J., Dengler, R. & Schröder, C. (2011). Deficient recognition of emotional prosody in primary focal dystonia. *European Journal of Neurology*, 18, 329-336.
- Palmero, F., & Fernández-Abascal, E.G. (1998). Procesos emocionales. En F. Palmero & E.G. Fernández-Abascal (eds.), *Emociones y adaptación*, Barcelona: Ariel.
- Pennebaker, J.W. (1997). *Opening up: The healing power of expressing emotions*. Nueva York: Guilford Press. [Traducción: *El arte de confiar en los demás*. Madrid: Alianza Editorial].
- Pérez-Álvarez, M. (2013). La psicología positiva y sus amigos: en evidencia. *Papeles del Psicólogo*, 34 (3), 208-226.
- Pressman, S.D. & Cohen, S. (2005). Does positive affect influence health? *Psychological Bulletin*, 131: 925-971.
- Ray, R.D., Ochsner, K.N., Cooper, J.C., Robertson, E.R., Gabrieli, J.D. & Gross, J.J. (2005). Individual differences in trait rumination and the neural systems supporting cognitive reappraisal. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 5, 156-68.

- Salguero, J.M., & Iruarrizaga, I. (2006), Relaciones entre Inteligencia Emocional Percibida y emocionalidad negativa: Ansiedad, ira y tristeza/depresión. *Ansiedad y Estrés* 12 (2-3), 207-221.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salvador Llivina, T., Suelves Joanxich, J.M., & Puigdollers Muns, E. (2008). *Guía para las administraciones educativas y sanitarias*. MEPSYD y MSC. Recuperado de http://www.msssi.gob.es/ca/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/saludJovenes/docs/criteriosCalidad2MSC_MEC.pdf
- Sandín, B., Chorot, P., Santed, M.A., & Jiménez, M.P. (1995). Trastornos psicósomáticos. En A. Belloch, B. Sandín & F. Ramos (eds.), *Manual de psicopatología* (vol. 2, pp. 401-473), Madrid: McGraw-Hill.
- Sánchez García, M., Martínez Sánchez, F., & van der Hofstadt, C.J. (2011). Alexitimia y reconocimiento de emociones inducidas experimentalmente en personas con somatizaciones. *Psicothema*, 23, 707-712.
- Scheibe, S., & Zacher, H. (2013). A lifespan perspective on emotion regulation, stress, and well-being in the workplace. En P.L. Perrewé, J. Halbesleben y C.C. Rosen (Eds.), *Research in occupational stress and well-being* (pp. 163-193). Bingley, UK: Emerald.
- Schmidt-Atzert, L. (1985). *Psicología de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Seligman, M.E. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Smyth, J.M. (1998). Written emotional expression: effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66 (1), 174-184.
- Uriarte, J.D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista Psicodidáctica*, 11 (1), 7-23.
- Waller, E., & Scheidt, C.E. (2004). Somatoform disorders as disorders of affect regulation: a study comparing the TAS-20 with non-self-report measures of alexithymia. *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 239-247.

CAPÍTULO TERCERO. El juego como un recurso infantil para el aprendizaje en Educación Infantil

Francisco Manuel Moreno Lucas (Universidad Católica San Antonio, Murcia)

3.1. Introducción

Los materiales están presentes durante toda la etapa escolar, pero con mayor notabilidad en el ciclo de educación infantil, por ser un recurso que estimula todos los sentidos del niño, se adapta a sus características evolutivas y afianza los aprendizajes de una manera sencilla y natural. Conocer la importancia del uso de los recursos materiales y su vinculación con las estrategias de aprendizajes, contribuirá a una mejor disposición y utilización de los mismos en el crecimiento y desarrollo de los infantes. En una sociedad donde la interculturalidad esta cada día está más presente, es necesario empezar desde las primeras etapas educativas a integrarla aprovechando la idiosincrasia de los aprendizajes que se fomentan desde infantil a través del juego, tal y como insta García, Granados y García-Cano (1999), a las instituciones educativas para que fomenten la educación intercultural a través de la transmisión de actitudes como la tolerancia, respeto y reconocimiento a la diversidad cultural.

El juego es la metodología a partir del cual el niño aprenderá e interiorizará los aprendizajes, como comentan Arnaiz, De Basterrechea y Salvador (2011), el juego para los niños es “una experiencia vital que les posibilita transformar, crear otros mundos, vivir otras vidas, jugar a ser otros sin dejar de ser ellos mismo, pensar como los otros y sobretodo descubrir que hay otras maneras de pensar y sentir” (p. 21). Mediante el juego y los juguetes los niños irán construyendo su propio aprendizaje, haciendo suyo los conocimientos que el maestro les brinda, e ir creciendo gracias a lo que Soler (1989) llama enseñanza activa, donde el niño va cogiendo libremente los materiales que más le interesa, manoseando todo lo que está a su alrededor, como si fuera manipulando los procesos cognitivos. El juego, se convierte en educación infantil en un instrumento privilegiado de interacción educativa, siendo la vía de aprendizaje más eficaz para el pleno desarrollo del infante. El juego puede ser el eslabón para afianzar la

interculturalidad en la escuela, como apunta Miquel (2006), la creación de un espacio común para la comunicación y participación de las familias entorno a la diversidad de aprendizajes culturales, puede beneficiar la construcción de una nueva pedagogía multicultural.

El niño va aprendiendo conforme va jugando, el juego forma parte de su desarrollo, es algo innato que contribuye a una mejor adquisición de los aprendizajes tan importantes en los primeros años de vida. Mediante el juego el niño puede interaccionar con todo el medio que lo rodea, pueda dar significado a sus acciones, complementa su desarrollo psíquico, físico, social y afectivo, y por supuesto, influye en el futuro desarrollo y madurez en la edad adulta. Mediante el juego la educación intercultural es más fácil de asimilar e interiorizar, creando una base de conocimientos más diversos y ricos, que facilita el conocimiento de la diversidad cultural tan presente en las aulas en la actualidad, como señala Baráibar (2005), educar no es simplemente la transmisión de conocimientos, sino que se debe enseñar a pensar, a desarrollar habilidades, a gestionar conflictos, a respetar y entender la multiculturalidad, y para ello, no hay mejor recurso que el juego.

3.2. El juego: principal metodología de aprendizaje

El juego es el principal motor de aprendizaje que tiene el niño, gracias al carácter motivador, de refuerzo y de transferencia que tiene. El juego junto con los juguetes son los principales materiales en educación infantil que favorece los aprendizajes. El juguete es un material tan importante dentro del proceso de formación de los niños que el gran pedagogo Friedrich Fröebel (citado en Cuellar, 2005) fue uno de los primeros en crear materiales educativos donde el niño desarrollaba su intelecto. Creó el jardín de infancia, donde el niño podría ir desarrollándose de manera global, por ejemplo, montando y desmontando piezas de un juguete. Moreno (2013) afirma al respecto, que el juego sensorial-manipulativo ejerce una importante influencia en el desarrollo de los niños, cuando expresa “que aprenden las propiedades que caracterizan a los objetos y las leyes que los gobiernan, al tiempo que se le estimula su creatividad y se afirma un sentimiento de seguridad, de confianza y de dominio sobre el entorno” (p. 313). De manera inconsciente y natural, el niño ira aprendiendo y adquiriendo aquellas competencias necesarias para su desarrollo por medio de la interacción que hace con los

juguetes. Laguía y Vidal (2011), afirman al respecto, que, para los niños, el juego no es solo un mecanismo que le produce placer, sino que se convierte en una necesidad vital para desarrollarse y crecer. El juego es el primer instrumento de aprendizaje que tiene el niño para ir descubriendo toda la realidad que le rodea, siendo el mejor medio de enseñanza/aprendizaje desde que nacen hasta los siete años.

El niño va aprendiendo a través del descubrimiento, la experimentación que hace con todos los objetos que se encuentra en su entorno. Mediante el juego se va formando y adquiriendo competencias de una manera natural, ya que como indica Soler (1984), a partir de los tres años, todo lo que el niño coja tendrá una relación directa con el juego, y a través de su utilización podrá dar un mejor significado del mundo en el cual va creciendo.

Toda la etapa de educación infantil está influenciada por el juego, como apunta la norma ECI/3960/2007, de 19 diciembre: “por su carácter motivador, creativo y placentero, la actividad lúdica tiene una importancia clave en Educación Infantil.” (p.1033). A través de la exploración y la manipulación que ofrece los juegos y juguetes, el educando puede ir descubriendo su entorno, adquiriendo autonomía y habilidades de comunicación, “el juego debería ser una actividad central en esta etapa educativa, porque constituye un elemento privilegiado capaz de integrar diversas situaciones, vivencias, conocimientos o actividades” (p.1033). En relación a los materiales didácticos a utilizar en los centros, la LOE, dicta a los órganos de coordinación didáctica de los centros públicos, la autonomía pedagógica para proponer y adoptar los recursos didácticos que es conveniente utilizar. En este sentido, la norma ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, también da cierta autonomía a los centros educativos para la selección y uso de materiales que no vengán recogidos en el currículo, los cuales deberán de fomentar y respetar los valores, principios, derechos, libertades y deberes que vienen recogido en la LOE y que favorece el desarrollo de una educación intercultural. Todo material, juguete, objeto, debe ser examinado y evaluado para que cumpla con los valores y principios que marca la legislación educativa, donde también se remarca la importancia de la utilización de materiales con el fin de acercarse a la interculturalidad y como respuesta a ello, la norma ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, concreta:

Los centros fomentarán el uso no estereotipado de juguetes, enseres y recursos didácticos propios del contexto escolar. Se

seleccionarán, así mismo, materiales didácticos que presenten modelos de personas y comportamientos no estereotipados o sexistas, que mantengan entre sí relaciones equilibradas, respetuosas e igualitarias, así como que fomenten la convivencia entre niños y niñas de diferentes culturas (p.1019).

También el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, pone de manifiesto la importancia del juego en el ciclo de educación infantil, cuando establece como métodos de trabajo, la utilización de experiencias, actividades y juegos dentro de un ambiente de confianza y afecto.

El niño concibe el mundo como un juego y todas sus acciones son concebidas como parte del juego del cual disfruta. Gassó (2005) habla del papel tan importante que Froebel concedía al juego en el niño, considerando éste como una actividad espontánea que necesitan para su desarrollo tanto a nivel físico como cognitivo. Para ello elabora una serie de materiales, que denomina *dones*, a través de cuales se trabaja la educación intelectual de los sentidos, sobre todo el tacto. También utilizo todo tipo de materiales que mejoraban la calidad de la educación, como los objetos y enseres utilizados por los niños en el cultivo de los jardines. Para García (2001) el juego es como una forma organizada de práctica de la actividad motora, indistintamente que ésta sea reglada o espontánea. Se puede decir que el niño mientras está en estado de vigilia está jugando, cesando esta actividad solamente cuando está durmiendo. Ruiz, García y García (2001) comentan al respecto: “el niño, por medio del juego, puede aprender ya controlar su cuerpo, explorar el mundo que lo rodea, resolver sus problemas emocionales, ser un ser social y ocupar un lugar en la comunidad” (p. 102). Sin el juego el niño no puede seguir siendo niño, debemos de aprovechar esta etapa de desarrollo, para construir los aprendizajes y conocimientos apoyándonos de la metodología del juego, metodología que el niño asimila con mayor facilidad y refuerza la interiorización de las enseñanzas y de la multiculturalidad de la cual participa de manera diaria, jugando con compañeros de otras nacionalidades, acompañando a sus familiares a comercios de diferentes etnias, degustando de comidas procedentes de diferentes países, etc.. Respaldando lo comentado anteriormente, Battista (2006) considera el juego como un recurso importantísimo en el proceso de enseñanza/aprendizaje del infante, por la condición tan indispensable que representa el juego en su desarrollo, constituyendo una pieza fundamental que le ayudara en su camino para convertirse en adultos. Utilizando el

juego como metodología educativa, Laguía y Vidal (2011), comentan que también le confiere a los materiales un papel importantísimo en el desarrollo del mismo, “es necesario dotarlos de todo tipo de recursos que les proporcionen la necesaria libertad para despertar sus fantasías y revivirlas en sus juegos” (p.16)

Moreno (1999) hace hincapié en la gran importancia que tiene el juego en el desarrollo a nivel cognitivo y motor gracias a la interacción que realiza el niño con los objetos, con el medio, con otras personas y consigo mismo. Los juguetes y materiales al respecto, no hacen otra cosa que asentar este proceso de aprendizaje gracias a las cualidades intrínsecas que poseen, despertando en los niños la curiosidad y el deseo de exploración por conocer y saber. Castillejo (1989) considera el juego como “el gran medio educativo de la educación infantil” (p. 105). No hay mejor y mayor metodología de aprendizaje que el juego, por tratarse de una actividad innata que tiene el ser humano desde que nace. Los juegos estimulan el desarrollo cognitivo de los niños a partir de la actividad motriz, el lenguaje, la capacidad de simbolización y la adquisición de competencias. Actitudes como el esfuerzo, la tolerancia a la frustración, concentración e iniciativa para imaginar y explorar, se consigue a través del juego y del juguete (Díez, 2013).

A través del juego conseguiremos que el niño pueda desarrollar todas sus potencialidades, pueda conocer todo lo que le rodea, y al mismo tiempo, pueda ir construyendo su propio aprendizaje. Zabalza (2008) argumenta el papel tan importante que tiene el uso de los juguetes y los juegos en la formación y aprendizaje de los niños, por la carga a nivel cognoscitivo, emocional y motórico que le aporta al niño, de esta manera los juegos y juguetes de construcción (donde invita a los niños a ensamblar, encajar, superponer, etc.), de representación funcional (como son los coches, camiones, trenes u objetos de que muevan o se arrastren) o de creación de espacios (construir una cueva con telas y cojines, o formar un circuito de obstáculos, etc.) son fundamentales para un adecuado desarrollo a nivel cognitivo.

Tal y como hemos comentado en líneas anteriores, el juego es la metodología principal de aprendizaje en la etapa de educación infantil, y los materiales tienen un potencial enorme en la adquisición de los conocimientos, en este sentido, observamos como la utilización del juego heurístico, apoya el proceso de enseñanza/aprendizaje proporcionando a los discentes una multitud de recursos que fomenta el desarrollo del niño. Artiga (1991) considera el juego como una actividad que expresa vida, jugar es lo

mismo que vivir. El niño a través del juego va interiorizando el mundo que lo rodea, gracias a la interacción que realiza con los juguetes, puede expresar sus emociones y sentimientos. Un ejemplo claro de esto, es lo que mencionan Bassedas, Huguet y Solé (2006) afirmando el papel tan importante del juego heurístico en esta etapa:

Otras situaciones de juego que podríamos incluir en este bloque son las denominadas de juegos heurísticos, que se realizan con los más pequeños y cuyo objetivo es potenciar el juego con materiales y la exploración por el valor que tienen en sí mismos. Se trata de actividades de juego con materiales preparados con mucho cuidado y con un grado elevado de libertad y diversión para la mayoría de pequeños. Detrás de este tipo de situación, subyace la idea de que el niño aprende básicamente mediante el contacto con los objetos, a través de la manipulación, la exploración y el descubrimiento. Si bien estamos de acuerdo con parte de esta afirmación (los pequeños tienen necesidad de accionar y manipular los objetos), el tipo de intervención del adulto en este caso (exclusivamente organizadora y facilitadora, casi prohibiendo la participación activa) nos parece adecuada si lo que se pretende es la observación externa y la evaluación. Estas situaciones, llevadas al extremo, implican una actitud demasiado pasiva, que no permite aprovechar el enorme potencial de desarrollo y aprendizaje que ofrece la interacción y relación con el adulto o los otros pequeños (p.163).

Pero no todo juego contribuye de la misma manera en el desarrollo del niño, en este aspecto Thió de Pol, Fusté, Martín, Palou, y Masnou (2011) hablan de una serie de requisitos que debe de tener el juego en sí para que se dé el desarrollo y el aprendizaje. Uno de los requisitos para que el juego sea fuente de desarrollo y aprendizaje es el tiempo. Todo juego ha de tener un tiempo determinado con el fin de conseguir que el niño adquiera las competencias planteadas. También es necesario disponer de unas condiciones físicas y materiales adaptadas al nivel de desarrollo del niño, y por supuesto, es importante, pero no indispensable, proveer al niño de juguetes que les permita manipular, experimentar, observar, inventar, etc.

3.3. El juguete como complemento indispensable en el juego

Si el juego tiene una identidad propia en el proceso de enseñanza/aprendizaje, el juguete es un recurso que complementa de una manera poderosa al propio juego. Díez (2013) define como juguete a aquellos objetos cotidianos, elementos de la naturaleza u otros enseres físicos que ofrece al niño compañía, identificación y afecto. Gassó (2005), define el juego como “una actividad que proporciona a los niños espacios para probar, ensayar, explorar, experimentar e interactuar con las personas y los objetos” (p.78), esos objetos a los que se refiere, se convierten en juguete por el significado que le otorgan los niños cuando los utiliza. En definitiva, podemos considerar como juguete a todo objeto que entra en contacto con el niño de manera lúdica, todo elemento que el niño utiliza para satisfacer sus necesidades de curiosidad, exploración e investigación, un juguete es una prolongación de su ser en el entorno que lo rodea, que le ayuda a descubrir, interpretar e interactuar con el exterior.

Para Martínez (1999), el juguete es todo objeto que el niño utiliza como mediador en una situación de juego, sin importar la procedencia o finalidad para la que fue creada el objeto. Al ser el juego la principal actividad que realiza el niño, todo material, objeto, cosa o ente que se encuentre en su radio de acción, lo considerará como juguete. En definitiva, el niño juega con todo lo que tiene a su disposición, desde su propio cuerpo, las personas, los juguetes, objetos y entes de cualquier naturaleza.

Artiga (1991) ve fundamental la utilización de los materiales en párvulos por su contribución al desempeño de su actividad principal como es el juego. Sigue comentando, que el niño construye, simboliza, clasifica a través de la manipulación que realiza con los objetos que utiliza. Battista (2006) también resalta el juego como un medio a través del cual el niño puede ir conociendo el mundo que lo rodea, y la labor que desempeña el uso de diversos materiales y objetos en su desarrollo:

Realmente, el juego es el ámbito más favorable en el que las niñas y los niños empiezan a descubrir su capacidad de controlar los comportamientos, de ahí que intenten adaptarlos a situaciones que construyen en el momento; empiezan a descubrir que tiene una voluntad y emprenden la búsqueda de su propia autonomía. La edad de la escuela infantil representa una fase de la vida en la que los niños

quieren experimentar y, al mismo tiempo, controlar las posibilidades con las que medirse y enfrentarse al mundo exterior (p.84).

Gervilla (2006), resalta las indicaciones que realiza El *institut International pour la promotion du Bon Jouet*, donde ponen de manifiesto que tres características básicas a nivel de calidad ha de tener un material destinado para los niños, con el fin de catalogarlo como “buen juguete”: en primer lugar, el objeto ha de ser valorado según su calidad estructural, es decir, su materia prima, la solidez que tiene, la ausencia de toxicidad y peligro, etc.; en segundo lugar, se evalúa la calidad formal, como la belleza del objeto así como su grado de complejidad; y por último, la calidad educativa en relación a observar si se adapta a las necesidades e intereses del niño, a su desarrollo, evaluando si favorece la creatividad e imaginación.

También Marín (1977), recomienda seguir una serie de pautas fundamentales para seleccionar el juguete adecuado a las características del niño y a los objetivos que pretendemos alcanzar con el uso de ese material. El juguete ha de promover en el niño la acción, suscitarle el manoseo, su manipulación de manera libre. Debe de estar elaborado de manera sencilla, sin muchas complejidades a la hora de su utilización, y en la medida de lo posible, intentar que su adquisición para el centro escolar o aula sea económica. Otra pauta a tener en cuenta en la selección del juguete, son las medidas de éste, ya que su tamaño debe ser acorde a sus posibilidades de juego, evitando aquellos juguetes muy grandes, ya que suelen provocar desconcierto y falta de interés. Por último, hay que optar por aquel juguete que mejor se adapte al momento evolutivo del niño, con el propósito de que se pueda aprovechar al máximo su manejo y utilización.

Los juguetes han de cumplir también una serie de criterios y características con el fin de que proporcionen al niño el máximo de sus potencialidades. En este sentido, cualquier elemento que se le presente al niño en calidad de juguete, ha de cumplir con la correspondiente normativa sobre seguridad de la CE, han de ser de fácil montaje y utilización, que favorezcan el aprendizaje, que sean estéticos, sólidos, prácticos y despierten el interés para su utilización.

Una buena clasificación que se puede hacer con los juguetes, es la relativa a las capacidades que pueden desarrollar. Estas capacidades pueden ser motrices (andadores, patines, ensartables, pelotas, etc.), capacidades cognitivas (puzles, libros, muñecos, etc.), capacidades para fomentar las relaciones interpersonales (construcciones, juegos de mesa, teatros de guiñol, etc.), capacidades para la inserción social (disfraces, juegos

de relación, teléfonos, etc.) y capacidades afectivas (muñecos de tela, material de juego simbólico, etc.).

En Educación Infantil se trabaja bastante a través de talleres y rincones de juegos, dando respuesta a la metodología del juego que se señala desde la legislación educativa vigente en España. En este sentido, los talleres o rincones deben de incorporar todo tipo de materiales y objetos, sean o no específicamente escolares, pero que tengan relación y formen parte de su vida y del entorno cultural donde crece. Laguía y Vidal (2011) considera estos espacios como uno de las zonas de la escuela donde más se aprovechan y tiene su protagonismo todos los materiales que influyen en el desarrollo del niño, por ser un lugar se posibilita la realización de diferentes acciones, como la reflexión, la exploración, investigación, el curioso, las probaturas, la búsqueda de soluciones, en definitiva, el espacio favorece el crecimiento del niño

En la misma línea Vigotsky (1979), considera los rincones y talleres como una metodología de aprendizaje donde se le ofrece al discente la posibilidad de aprender a través de los materiales que fomente la experimentación, el manoseo, la relación entre iguales y, por supuesto, garantizar el desarrollo constructivo mediante la zona de desarrollo próximo que le brinda el maestro. Los niños tienen la necesidad de tocar todo lo que ven, con el fin de saber, conocer que es, que hace, las manos hacen la labor de los ojos, sino tocan no pueden descubrir ni interiorizar aquello que observan. Aunque como afirman Laguía y Vidal (2011), no todos los grandes autores de la educación, consideran el juego como única metodología de desarrollo del infante, sino que el trabajo, bien sistematizado y con unos principios bien diferenciados, también puede fomentar el aprendizaje a partir de los materiales, como la educación que defendía Freinet con sus jardines de infancia:

Freinet (1896-19669), maestro del pueblo y para el pueblo, concibió una pedagogía global cuyos elementos claves se enmarcan en el tanto experimental, la relación afectiva con los aprendizajes, la educación por y para el trabajo, la cooperación, la importancia del ambiente escolar y social, la necesidad de crear materiales para potenciar ideas en la práctica educativa. Caracterizado por defender y trabajar más sobre y para la práctica educativa, las técnicas de Freinet en la escuela son, sin duda, su aportación más importante. Para Freinet el trabajo, y no el juego, es lo que es natural en el niño (p.20).

Sugrañes, Alós, Andrés, Casal, Castrillo, Medina y Yuste (2012) resalta el aporte didáctico que ofrece la metodología por rincones, por la riqueza que proporciona la experimentación con diferentes objetos, “el rincón de la experimentación tiene como objetivo que los niños y las niñas puedan manipular y explorar libremente con materiales de su entorno” (p.74). Quinto (2005) subraya al respecto, que los rincones son espacios donde propician la exploración, reflexión e investigación de los alumnos con diversos materiales, consiguiendo con ello, la consolidación de los aprendizajes recibido a lo largo de la jornada escolar.

Si consideramos que los materiales han de estar de manera incondicional en todas las aulas de educación infantil, el juguete es el material por excelencia en el desarrollo del niño. Se ha de configurar el aula con aquellos juguetes que favorezcan la interiorización de conocimientos mediante la experimentación y manipulación, ocupando los juguetes un lugar muy significativo dentro de los materiales que configuran la formación de los pequeños.

3.4. Bibliografía

- Arnaiz, V., De Basterrechea, I., & Salvador, S. (2011). *Guía para proyectar y construir escuelas infantiles*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaria del Estado de Educación y Formación Profesional.
- Artiga, C. (1991). *El material escolar*. El parvulario y ciclo inicial. Barcelona: Abril editorial.
- Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Catarata.
- Bassedas Eulália; Huguet Teresa y Solé Isabel (2006). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó
- Battista B. (2008). *Los talleres en educación infantil*. Espacios de crecimiento. Barcelona: Editorial Graó.
- Castillejo, J.L. (1989). La acción educativa en la Escuela Infantil. En Carretero, M. y otros. *Pedagogía de la escuela infantil*. (pp. 101-114). Madrid: Santillana.
- Cuellar, H. (2005). *Froebel. La educación del hombre*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Eduforma.
- Díez, M.C. (2013). *10 ideas clave*. La educación infantil. Barcelona: Graó.

- García, A. (2001). Los contenidos curriculares de educación física en las etapas de infantil y primaria. En Ruiz, F y García, M.E. *Desarrollo de la motricidad a través del juego*. (pp. 15-72). Madrid: Editorial Gymnos.
- García, F.J. Granados, A. y García-Cano, M. (1999). De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español. En García, F.J. y Granados, A. *Lecturas para educación intercultural*. (pp.81-128). Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Gassó, A. (2005). *La educación infantil. Métodos, técnicas y organización*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Gervilla, A. (2006). *El currículo de Educación Infantil*. Madrid: Narcea, S.A.
- Laguía, M. J. y Vidal, C. (2011). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, 106, p.17158-17207.
- Marín, R. (1977). *Principios de la educación contemporánea*. Madrid: Rialp.
- Martínez, G. (199). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Miquel, J. (2006). Educación y diversidad cultural: la educación intercultural en Cataluña. En Llevot, N. *La educación intercultural: Discursos y prácticas*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, Fundació Santa Maria.
- Moreno, J. (1999). *Motricidad Infantil. Aprendizaje y desarrollo a través del juego*. Murcia: Diego Marín
- Moreno, M.C. (2013). Desarrollo y conducta social de los 2 a los 6 años. En Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (pp. 305-326). Madrid: Alianza Editorial.
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y que se regula la ordenación de la educación infantil. Boletín Oficial del Estado, 5 de enero de 2008, 5, p.1016-1036.
- Quinto, B. (2005). *Los talleres en educación infantil*. Barcelona: Graó
- Thió de Pol, C.; Fusté, S.; Martín, L.; Palou, S. y Masnou, F. (2011). Jugando para vivir, viviendo para jugar: el juego como motor del aprendizaje. En Anton, M (coord). *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana* (pp.127-164). Barcelona: Graó

- Ruiz, F.; García, M. E. y García, R.J. (2001). Cuestiones metodológicas sobre los juegos en educación infantil y primaria. En Ruiz, F y García, M.E. *Desarrollo de la motricidad a través del juego*. (pp. 101-122). Madrid: Editorial Gymnos.
- Soler, E. (1989). Educación Sensorial. En Carretero, M. y otros. *Pedagogía de la escuela infantil*. (pp. 101-114). Madrid: Santillana.
- Sugrañes, E.; Alós, M.; Andrés, N.; Casal, S.; Castrillo, C.; Medina, N. y Yuste, M. (2012) *Observar para interpretar. Actividades de vida cotidiana para la educación infantil (2-6)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zabalza, M. A. (2008). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.

CAPÍTULO CUARTO. ¿La mediación intercultural como agente de transformación comunitario? Clave para descolonizar la competencia cultural en el ámbito socioeducativo

Práxedes Muñoz Sánchez y Almudena Iniesta Martínez
(Universidad Católica San Antonio de Murcia)

4.1. Introducción

La figura del mediador intercultural es conocido su utilidad en Murcia, España tras la llegada de población migrante de origen magrebí, y más concretamente antes del reacomodo de las reagrupaciones familiares, y como ya nos dice autores como Castaño y Barragán (2004) la mediación se vincula a la exclusión de la población inmigrante y su vinculación con la intervención Estado-sociedad.

En otras realidades que se verán a lo largo del capítulo, especialmente en América y de personas originarias de África en España, la labor del/a mediador/a tiene un cargo político y transformador dado por el propio liderazgo y función conseguida, en muchas ocasiones legitimizadas desde la propia organización comunitaria, la mayoría mujeres y hombres empoderados/as por sus experiencias de autorías emancipatorias en sus lugares de pertenencia.

¿Pero nos hemos movido de este significado o sigue siendo la paradoja de mediar, de empoderar o de crear un clientelismo desde aspectos que siguen en el bucle de servir a su “capital social”, como nos relata Ángel Díaz de la Rada (2007), ¿y cómo se está incluyendo su perspectiva desde el valor que en sí tiene el mediador, empoderado o no, mujer o hombre, de nacionalidad del país de acogida o del país emisor (nativo/inmigrante, extranjero/nacional)? ¿O nos enfrentamos nada más que a estas delimitaciones que hacen alarde de la complejidad de significados que nos encontramos en la mediación?

Para trabajar la competencia cultural, nos ubicamos en el reconocimiento del otro y en un encuentro de relaciones, a partir del apoyo que la etnografía permite visibilizar, en el entramado que se crea entre los participantes en espacios múltiples de diversidad,

en este caso entre alumnado, docentes, futuros docentes y docentes en formación continua como a la comunidad socioeducativa y de pertenencia.

El objetivo de esta investigación está enfocado en las vivencias y estrategias en la mediación intercultural, así como en las identidades, símbolos, realidad actual y propuestas a futuro para que la función de mediador adquiriera un sentido comunitario y emancipatorio.

Con el fin de aportar posibles mejoras en las realidades socioeducativas, con una preocupación importante en los participantes más subalternos, mujeres, niñas y población inmigrante o en exclusión social en realidades diversas, Murcia, México y Guatemala, recuperamos relaciones culturales cómplices que fortalezcan y creen-crean en un desarrollo comunitario colaborativo.

Para ello aún nos preguntamos sobre los procesos que se alejan de la interculturalidad, como: ¿Qué podemos hacer cuando el alumnado de origen magrebí en España, concretamente en Murcia, no mantiene relaciones fuera de las aulas con niños españoles?, ¿y cuando madres, padres o tutores no conviven en las reuniones, en los parques o en los cumpleaños?, ¿qué ocurre cuando no se establecen estrategias oficiales para un desarrollo óptimo de la competencia cultural (género, convivencia, educación, salud, sistema judicial, etc.)?, ¿qué se pretende mediar si el mediador está supeditado al poder estatal o estructura de la comunidad? o ¿cuándo profesionales de diversos orígenes culturales pueden estar en las estructuras gubernamentales para decidir, teniendo en cuenta esta necesidad imperiosa con alumnado extranjero en un 100% del alumnado?.

Este estudio se ha apoyado en una etnografía reflexiva activa, ha sido un análisis autocrítico de nuestro propio compromiso, real, leal e incluso moral de la cultura y la ética de las obligaciones académicas (Carr & Kemmis, 1988) y en el quehacer vinculado a las comunidades donde se participa (Muñoz, 2012).

Esta investigación refleja el compromiso o militancia de sus mediadores y nos incluimos las investigadoras que intentan alejarse de intervenciones asistenciales y aculturales, pero reconocemos que el espacio está inmerso en procesos de transformación, que indudablemente desde que penetramos en el escenario el sentido va cambiando en pro de las relaciones humanas.

Las intervenciones sociales están en la crítica epistemológica socioeducativa y en experiencias donde la mediación suele ser medida en ese valor de intervenir,

transformar y mejorar la convivencia y el reconocimiento del otro, pero a veces desde aspectos de la asimilación cultural medibles en la integración social a nuestro sistema o al imperante, sociedad de acogida o en escenarios multiculturales con población indígena, a un sistema dual entre lo colonial y lo colonizado, o visibilidad cultural como folklor o que responda a someter modelos de ejercicios de resistencias. Detallaremos estos detalles en las reflexiones aportadas a partir de la propia etnografía reflexiva.

4.2. Escenarios comunes de la investigación en propósitos de interculturalidad

Esta investigación es fruto de distintos proyectos, algunos finalizados y otros comenzando sobre estrategias de codesarrollo comunitario, para rescatar saberes desde la descolonización de identidades culturales, de resistencia y feminismos, tanto de colectivos subalternos como de las estructuras oficialistas de ONG e instituciones gubernamentales. Se presentan escenarios en diferentes países, no necesario de comparar, pero sí interesantes de visibilizar y analizar para entender significados y símbolos.

Rescatar o prestar atención a concepciones sobre la mediación, nos lleva a desgranar sus significados, que restauran los contextos de sus participantes incluidos los que “etnografiamos”.

a. Etnografía de la mediación intercultural

El proceso de la etnografía permite recopilar y describir una forma de vida que se plantea día a día el reto de la interculturalidad.

Al presentar escenarios en América, España y África, con mediadores de diferentes nacionalidades y culturas, se presentan necesidades para construir estas realidades a partir de la toma de conciencia sobre la alteridad, con un grave peso de la cultura. Mediar se hace desde la propia realidad cotidiana en la casa frente a la calle (Da Matta, 2002).

Este estudio parte del conocimiento obtenido sobre etnografías y proyectos de investigación acción vinculados a un codesarrollo y la apuesta por la descolonialidad ante aspectos culturales de la asimilación, para advertir de necesidades del compromiso social y militante como nos habla Hale (2008) y nuestra relación desde el ámbito

educativo en la formación de educadores sociales (Muñoz, 2012, 2014a 2014b; Vitón, 2012; Leyva, Burguete y Speed, 2008 y Masson, 2011). Se potencia la creación de espacios de reflexión, de cómo se trabaja la cultura, por quiénes y dónde son reconocidos desde su autoría para entender y respetar las diferencias y diversidades.

Las autoras nos incluimos como académicas activistas que quieren romper estos lazos con un encuentro relacional y de permisos, con un fin de encuentros identitarios individuales y/o colectivos, en pro de la otredad que debe ser visibilizado en nuestras aulas y espacios comunitarios.

Es inconcluso por el constante cambio sobre la reflexión metacultural, cuyo proceso está adecuado a las realidades de cada participante, así como en el momento que se encuentre su vida, por conocer de forma más íntima los escenarios y por la capacidad de adaptación temporal, cotidiano (Muñoz & Álvarez, 2015) y emocional.

El estudio consta de entrevistas en profundidad a un total de 6 mediadores en Murcia 4 magrebíes, 1 senegalés y 8 mediadores en México, 5 del grupo indígena yokot'an y 3 mestizos, además de encuentros y grupos de discusión en los espacios socioeducativos. La etnografía activa nos proporciona una mayor comprensión de las realidades, así como para visibilizar las dificultades de la integración y los retos que amplían la comprensión de los diferentes escenarios (privados-públicos, escuela, casa, calle, plaza y la abertura transnacional), asistida con investigación acción en talleres sobre empoderamiento, acompañamiento comunitario y en la construcción del conocimiento.

b. Identificaciones de temáticas a tratar como Interculturalidad

A continuación, se presentan las dificultades y los retos en procesos de interculturalización que percibimos de un análisis que prevé construcciones coloniales, en este caso de los valores atendidos de académicas (antropóloga y pedagoga) como de actores sociales (educadores y educandos en comunidad-escuela-casa):

Tabla 1. Escenarios socioeducativos del mediador en procesos a *interculturalizar*.

Escenarios	Dificultades	Potencialidades
Educación	-Estigmatización cultural -Legislación segregadora -Necesidad Educativa Especial= Interculturalidad	-Alteridad-solidaridad- responsabilidad social, etc. -Innovación para participación ciudadanía=educación

	-Empoderamiento-neoindigenismo-postcolonialismo -a la espera de autorizaciones de políticas oficiales. -necesidad de recursos.	Inclusiva -Reflexión para nuevos retos.
Salud	-Estigmatización cultural -¿Dónde está el espacio común? -NO reconocer la diversidad cultural (ginecología, alimentación, hábitos, etc.)	-Conocer cuidados diversos -Diálogo comunitario -des-colonialismo -educación inclusiva -Reflexión para nuevos retos.
Religión	-Qué es importante para los ciudadanos actuales. -Visualizar en el nuevo Estado y municipio las necesidades identitarias.	-Conservar identidades e intereses a futuro. -Abrir espacios propios y nuevos.
Público	- ¿Espacios cerrados? - Amenazas asimilación de culturas dominantes. - dificultades en la comunicación.	-Expresiones de las relaciones -expresión cultural de identidades en movimiento (Banco del Tiempo) -Autorías.
Privado	-Invisibilidad - Desprotección de lo público -Desconocimiento	-Empoderamiento desde “la casa” -Identidad de resistencia desde lo propio

4.3. Mediación intercultural desde un acercamiento epistemológico y empírico

Desde los primeros estudios realizados sobre la mediación, nos lleva a verlo desde quien resuelve los conflictos, es quien hace de intermediario entre las partes, como hemos referido anteriormente el ejemplo mayor es entre población del país de acogida con la inmigrante, o indígena y mestiza o nativa y extranjera.

Carlos Giménez (2001) presenta la división en tres modelos de la mediación y sin una credibilidad unánime en ninguno de ellos, sino su crítica nos pone alerta a la otredad, a las dificultades de comunicación y a cómo tener en cuenta los silencios:

1. Desde el paradigma del conflicto (Modelo de Harvard): como una mediación “asistida” desde el método Fisher-Ury: Personas, intereses, opciones y criterios.

2. Modelo transformativo. Bush y Folger (1996) trataron la mediación como transformación de la realidad desde el fortalecimiento propio y el reconocimiento del otro.
3. El circular narrativo de Sira Coob (1993): evitando el pensar que la cultura puede entenderse en relaciones entre dos segmentos o sectores sociales, enfatiza la discusión sobre identidades no en esencia si no construidas.

Las investigaciones realizadas por Nuria Llevot (2006), nos recuerda que la figura del mediador sigue siendo el que demanda la sociedad mayoritaria, y en este caso no desde población donde fluye la diversidad cultural. Llevot (2004, 2006) refleja las incertidumbres de la profesión del mediador, donde actualmente está en la región de estudio, en Murcia en declive salvo en centros educativos que han vivenciado una mejoría en la inclusión de población inmigrante, la mayoría de origen magrebí.

Actualmente la mediación ha sido sustituida por el Aula de Acogida, una medida específica del Decreto de Atención a la Diversidad de la Región de Murcia; queda en manos del Equipo directivo del centro educativo planificar la incorporación del alumno asignándole un grupo, designar las materias optativas, aprobar un horario y currículo adaptado y las programaciones (Oller & Colomé, 2010). Este trámite queda subyugado al marco legal y al profesorado asignado al centro educativo, donde la interculturalidad se refleja en “velar por la presencia de los principios de lengua, Interculturalidad y cohesión social en los documentos de centro, en la gestión cotidiana, etc.” (Oller & Colomé, 2010, p. 120). En general la interculturalidad suele ser eficiente en aquellos centros con una implicación y no queda solo en lo burocrático, hay un interés cotidiano de qué intereses tienen las familias y el alumnado de origen extranjero, donde el aula de acogida no es suficiente para realizar una adecuada inclusión socioeducativa del alumnado de diversas culturas.

Desde la psicología, se le da hincapié a las habilidades como mediador en espacios de conflicto, con una cautela en el conocimiento de los problemas, de los cómplices y de los escenarios, donde el objetivo de la resolución es resolver el conflicto (Vinyamata, 2003), pero en todas las pautas de cómo resolver conflictos, son los prejuicios y los egocentrismos lo que debe desaparecer y que exista una afirmación en todas las disciplinas de las relaciones y sus técnicas interpersonales, que cada sujeto no pierda su individualismo y los ciudadanos se apoyen en un análisis crítico (Fernández & Ortiz, 2010). Pero en la mediación el conflicto puede ser creado por las propias instituciones

que estructuran violencias del sistema que son juzgados en la mayoría de los casos por agentes externos a las identidades culturales, que son opciones de la subalternización.

4.4. Mediador intercultural y competencias interculturales

La definición que hayamos de mediador intercultural está incluida en la perspectiva de identidad cultural y en la educación intercultural. Nos movemos en espacios con presencias multiculturales, pero con una diferencia importante, equiparando la interculturalidad con etnogénesis del migrante frente al nativo, o como relata Gunther Dietz (2003, p. 174): “un ‘sentido común’ hegemónico impuesto por las instituciones de la sociedad mayoritaria, pero internalizadas como una especie de compromiso o ‘arreglo’ por los grupos minoritarios”.

El proceso intercultural está inmerso en una hegemonía de la competencia cultural existente en la propia comunidad de acogida o mayoritaria, donde se tiende a diluir o invisibilizar las autenticidades de las culturas, y es lo que se crea como hibridación cultural. Se construye una identidad de resistencia que no deja de ser una “hibridación cultural”, donde convergen todos los factores “intraculturales” y “extraculturales” (García Canclini, 1989)

El mediador se percibe como persona activa en el proceso de integración del migrante o cultura minoritaria. Es una persona sensible y preocupada en la amenaza de la asimilación cultural, y sabe, en la mayoría de los casos, que se crea una etnogénesis cultural propia de procesos de resistencia en la hibridación cultural (Muñoz, 2014). O como dicen mediadores:

“mejorar la calidad de vida de las personas inmigrantes, favoreciendo la integridad y las posibilidades de inserción laboral, ayudarles a adquirir habilidades sociales, facilitándoles información y el asesoramiento sobre los recursos sociales del municipio donde residen. Despertar en cada uno de ellos un nuevo saber sobre los conceptos nuevos” (Mediadora magrebí, Murcia 2016)

“es un proyecto de normalización de la escolarización (de inmigrantes) pero es un parche, porque la culpa de la no integración se la echan al inmigrante, porque existe una jerarquización (...) la vida es una carrera desigual, los niños

se desarrollan y no se quedan apalancados si compartiéramos los detalles de la vida cotidiana” (Mediador magrebí, Murcia, 2015)

“interpretar la labor de la familia y del niño para acercar la cultura al docente, así, la mirada del prejuicio la van disminuyendo, no es rechazo, te ven solo diferente, el conflicto lo atajas, porque cuando llegan al país no tienen idea del problema y el mediador es un ejemplo para él” (Mediadora magrebí, Murcia 2014)

“al principio habían dos alumnos de origen magrebí por clase, ahora hay clases casi en su totalidad de origen magrebí, ya no es tanto un problema, hay una evaluación, hemos pasado de respuestas a un proyecto sobre quejas de “no saber qué hacer con un alumno extranjero en mi clase”, donde el mediador era el que ayudaba en la compensatoria, y ahora mismo, el mediador pasa a apoyar su matriculación y a realizar un plan de acogida (...) además, nuestra función se convierte en concienciar a todo el claustro” (Mediador magrebí, Murcia 2016)

“se han aprovechado de nosotros, del indígena, partidos políticos y gobiernos, “(...) ellos nos dieron un curso de capacitación, nos despertamos de cómo es la política del gobierno, y a través de la manipulación, se aprovecharon de la humildad de la gente”, “el chiste es hacer de enlace”. (Miembro del consejo indígena México 2011)

“me gustaría saber más sobre el gobierno para saber hasta donde son capaces de ayudar para defendernos, me gustaría saber de leyes, a qué se debe o por qué, qué debe de hacer un gobierno, qué funciones para el pueblo” (Comunidad Tapotzingo mujer indígena yokot’an, México 2009)

Los mediadores han pasado de estar presentes en la “educación compensatoria” (clases de español para extranjeros) a un gestor de la interculturalidad, a crear un entramado entre la sociedad, familia y escuela.

Lo mediadores son educadores sociales, que clasificamos en cuatro tipos:

- Visibilizador cultural = Sensibilizador de identidades y prácticas culturales. Investigadores sociales transculturales.
- Gestores Interculturales para el Desarrollo (Dietz, 2009), en México.
- Líderes comunitarios que apoyan la visibilidad y participación ciudadana desde la integración cultural.
- Mediadores y conciliadores en la resolución de conflictos, como es función de la Atención Especializada a Víctimas de Violencia de Género.

En estos tipos de mediadores, incluimos quienes mantienen una percepción oficialista y quienes añaden discursos contrarios a este. Las características del mediador pueden estar sometidas al dominio del poder “delegación o fetichismo político” (Bourdieu, 1988), pero en la etnografía coinciden todos los mediadores en una implicación personal y de sentimiento de alteridad, muchos han participado en partidos políticos o estructuras gubernamentales, pero actualmente se han alejado por experiencias contrarias a valores comunitarios; estructuras con impedimentos a la solidaridad por empoderamientos o sistemas cerrados.

Tradicionalmente los hombres han ocupado estas posiciones de poder político, actualmente hay espacios donde las mujeres han sido excluidas del ámbito público, se ocupan del desarrollo del espacio privado y familiar (Seidler 2000). Este aspecto cultural de exclusión de las mujeres como mediadora está presente en la realidad de México, hay comunidades donde su mediación ha sido permitida cuando ya ha creado su familia y está en fase *postreproductiva*, pero mientras, las mujeres en su espacio privado y en colectivos, crean sus procesos de empoderamiento en sus prácticas cotidianas, las cuales muchas están cargadas de feminismo de resistencia (Muñoz, 2014).

La mediación necesita la diferenciación de género como competencia, necesita ser articulada para tomar posesión la violencia en el ámbito no sólo privado si no público como la violencia existente en las aulas, es un medio de subordinación femenina mediante el acceso a posiciones de autoridad pública (Iniasta & Invernón, 2015).

Se requiere descolonizar los roles creados, en el género como en otras dimensiones: “La violencia se enmarca en estructuras que sustentan la asunción de las identidades de género, como la perpetuación de los roles establecidos por la sociedad

como determinantes para el funcionamiento en lo masculino y femenino” (Iniesta, 2015, p. 9).

4.5. Procesos de descolonialidad cultural e intercultural

En el término de Descolonialidad o (de)colonial en el ámbito del estudio de la cultura, el discurso se acerca a los rasgos de la identidad. Mohamed Chamseddine (2015) reconoce en la construcción de la identidad a la escuela como estrategia principal, pero a la vez si recurrimos a la literatura, ha sido evidente una construcción cultural asimiladora de los poderes fácticos (Dietz, 2003).

Desde la escuela se perciben discursos de promover el conocimiento de la cultura de acogida y del compromiso de toda la comunidad docente (Oller & Colomé, 2010), y recordando a Bourdieu (1997), en la escuela los docentes juzgan a individuos sociales y “la razón cambia con la historia”, por tanto, es necesario registrar cada enseñanza cronológicamente y en su contexto transnacional.

Pero existe una relación activa pero confusa entre diversidad cultural con la diversidad lingüística como Díaz de la Rada (2010, p. 212) plantea: “La vinculación entre lengua y estado nacional instrumentada en los currículos escolares a través del concepto más espurio de “cultura”, es una vieja historia que parece no tener fin”. Y se convierte en la única herramienta para hacer fuerza política y para visibilizar identidades, aunque esto se crea fortaleciendo otras divisiones, es el caso de la enseñanza del árabe en la Mezquita porque en los centros educativos no se refleja estas necesidades, aunque teniendo clases con un total de alumnado de origen magrebí.

A continuación, se presentan urgencias a descolonizar y las estrategias o buenas prácticas que se perciben de las actuaciones de mediadores y de algunas de sus propuestas:

Tabla 2. Propuestas para descolonizar la diversidad cultural

<i>Descolonizar</i>	<i>Estrategias o Buenas prácticas</i>
	<i>*Crítica y reflexión colaborativa</i>
¿El empoderamiento estructural y patriarcal?	Reconocer prácticas cotidianas culturales

Lo apropiado y la violencia (Santos De Sousa, 2014)	Diálogo de saberes (Vitón, 2013 y Dietz 2003) y conocimiento de los valores.
Sentido común desde el cuidado y el amor (¿feminismo o patriarcado?)	Charlas de autoconocimiento para descolonización del feminismo y conocer la diversidad patriarcal en el hoy.
Prejuicios	Culturas en pro de relacionarse (conocer y compartir desde la colabor) Encuentros entre mujeres de diversidad cultural (fomentado por sociedad civil y centros educativos) alejado de la realidad actual (exclusión de mujeres diferentes)
Intervención colaborativa y no desde un desarrollo dirigido.	Escucha activa y cuidado relacional. Creación de agentes de desarrollo con formación académica desde las diversas culturas (abogacía, psicología, pedagogía, etc.)
Autonomía y emancipación.	Reconocimiento de diversas estrategias de autonomía. Autoría desde el colectivo en el desarrollo comunitario

Todas las propuestas son de índole transnacional (Ruiz, 2009), y podemos observarlo a distancias entre las actuaciones de los mediadores en sus países de acogida como cuando regresan a sus países de origen, o incluso en traslados dentro del mismo país, pero en realidades diferentes. Todas las propuestas responden a un trabajo colaborativo con los y las participantes para traducirlo a competencias culturales, y darán su fruto si existe una participación ciudadana en su propio desarrollo emancipatorio.

Destacamos la necesidad de acercar el término transnacional desde una perspectiva del sistema mundo (Wallerstein, 2004), protagonizado por el paradigma

inclusivo glo-local con el proceso colaborativo entre los participantes de los saberes, reflexionados y puestos en común mediante un diálogo transnacional e intergeneracional en el contexto del mediador y de las partes/personas que medien, mujeres y hombres, indígenas-mestizos-colonos, inmigrante y nativo, etc. Y descubrir la carga simbólica de los prejuicios que conlleva nuestras propias sociedades que creen en su mediación, pero como nos dice una mujer de origen magrebí en España:

“nosotros necesitamos mostrar cómo es nuestra religión, mi hija llevaba el hijab y un niño se lo quitó y se rió de ella. Nosotros debemos mostrar en la escuela cómo somos realmente”.

Estos saberes son necesarios visibilizar, naturalizar y respetar. Pero ¿cómo podemos hacer estos cambios, que se incorpore a nuestras escuelas currículum ocultos de la diversidad cultural sin estigmatizarla?,

“Nosotros somos más que hijab y henna” (joven 13 años, magrebí, Murcia 2015)

Incluso desde los espacios públicos donde se percibe valores de solidaridad, pero todavía se generalizan las situaciones de subalternidad, como es el caso de un testimonio de un voluntario de la Plataforma de Afectados por la Hipoteca en Murcia:

“La población marroquí es cutre, ellos roban la electricidad y el agua de sus vecinos, ellos no quieren ninguna ayuda, pero los vecinos no quieren alquilarles sus casas a ellos”

Las contradicciones también las observamos en la perspectiva de género y el contexto donde se estudia. El caso que presentamos es de una mujer líder y actualmente mediadora en una ONG de apoyo a mujeres:

“No es lo mismo la perspectiva de género en la ciudad que en las comunidades (...) me contradigo sobre la condición real de dependencia sobre la situación geográfica, las condiciones y la cultura”.

También se observan espacios poco cultivados en la dimensión cultural de la misma sociedad en docentes, agentes sociales y trabajadores de ONG, como nos dice estos trabajadores sociales, las prioridades de algunas actuaciones son otras y se imponen razones que deslegitimizan esta diversidad:

“¿Hay perspectiva de género en la organización de la fiesta comunitaria? (investigadora) _por supuesto, las mujeres traerán dulces (ONG)”

“perfecto, todo será posible mientras que en el póster de la fiesta se vea en grande el nombre del banco que financia el proyecto (ONG)” (repitió esta frase 5 veces en una reunión de 30’).

“Está prohibido que en el centro social se den clases de árabe, eso solo lo podrán hacer en la Mezquita” (trabajadora social del Ayuntamiento de las Torres de Cotillas).

Esto muestra una distancia a la realidad, donde lo estructural domina a las realidades culturales, se evidencia un desinterés desde estructuras gubernamentales y la sociedad. Son ejemplos de las dificultades que existen en las intervenciones, en las mediaciones y en estructuras de disciplinas e incluso del activismo comprometido. El mediador necesita conocer este diálogo de saberes en cada contexto. La competencia de la interculturalidad no se enseña, se va sintiendo en el conocimiento de las diversas realidades y los protagonistas, un alumno futuro maestro o agente social, necesita vocación de a otredad para facilitar esta inmersión cultural.

4.6. Conclusiones a partir de entender la mediación como proceso de Descolonialidad cultural

A partir de visibilizar algunos aspectos que consideramos relevantes en la construcción de la competencia cultural, y sin alejarnos de las impresiones y realidades de personas que crean mediación para un desarrollo comunitario, comienza desde entender al otro como a la participación en la ciudadanía, con una deconstrucción de la subalternidad estructural, que es posible en procesos emancipatorios.

Abrir espacios de reflexión está en una constante creatividad y democratización si reconocemos el diálogo de saberes y la ecología de saberes, en un análisis completo y complejo de la realidad. Solo que para descolonizar se pretende trabajar colaborativamente.

Para ello se requiere un aprendizaje desde el ámbito socioeducativo, crear una conciencia sobre ciudadanía en construcción desde aspectos comunitarios, como son estos:

- Reconocimiento de la diferencia
- Proceso de reflexión metacultural (Jiménez, 2009)
- Incorporación a los currículums educativos la cultura, la Descolonialidad y postcolonialidades.
- Construir un currículum de herramientas sociales pluriculturales alejadas del folklore y atentos a la vida cotidiana.
- Construir equidad cultural (género, étnica, religiosa) en la participación comunitaria (Asociaciones, casa-calle/privado-público, lugares de culto y de ocio).

Y por último, en este ámbito para la interculturalidad, es necesario recontextualizar todo lo escuchado, los silencios, las relaciones, las autorías, lo observado y los procesos que podemos vivenciar, deslegitimando la homogeneidad de las competencias culturales, del feminismo y del desarrollo emancipatorio.

Agradecimientos

Agradecemos a las personas que nos mostraron sus hogares, escuelas y comunidades, a la comunidad de San Pedro, Tapotzingo y Tamulté de la Sabana en México, a las mujeres de AMAFRICA de la Torres de Cotillas en Murcia, al colegio Hernández Ardieta de Roldán en Murcia y a mediadores que han aportado sus vivencias y saberes.

4.7. Bibliografía

Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI.

- Bourdieu, P. (1988). La delegación o el fetichismo político, en *Cosas dichas*, Buenos Aires, Gedisa.
- Bush, R. B., & Folger, J. P. (1996). *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento y el reconocimiento de los otros*. Barcelona: Gránica.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cobb, S. (1993). Empowerment and mediation: A narrative perspective. *Negotiation journal*, 9(3), 245-259.
- Chamsedine, M. (2015). La construcción de identidad compartida en un aula intercultural. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(3), 69-81.
- Da Matta, R. (2002). *Carnavales, malandros y héroes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Sousa Santos, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes, en Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses (eds.) *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*, pp. 21-107, Madrid: Akal.
- Díaz de la Rada, A. (2007). Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela. *Revista de Antropología Social*, 16, 117-158.
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Editorial Trotta.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada, CIESAS.
- Dietz, G. (2009). Los actores indígenas ante la interculturalización de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neo indigenismo?. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 55-75.
- Fernández, J. M. & Ortiz, M. M. (2010). *Los conflictos. Cómo desarrollar habilidades como mediador*. Madrid: Psicología Pirámide.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.

- García Castaño, F. J., & Barragán Ruiz-Matas, C. (2004). Mediación intercultural en sociedades multiculturales: Hacia una nueva conceptualización. *Portularia* 4, 123-142.
- Giménez, C. (2001). Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural. *Migraciones*, (10), 59-110.
- Hale, C. R. (2008). Reflexiones sobre la práctica de una investigación descolonizada. *Anuario CESMECA 2007*, (pp. 299-316)
- Iniesta, A (2015) .Introducción. Violencia escolar y Género, *Feminismo/s*, 25, 9-12.
- Iniesta, A & Invernón, A (2015) Violencia escolar y relaciones de género. Violencia escolar y Género, *Feminismo/s*, 25, 71-87.
- Jiménez Naranjo, Y., (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural, más allá de un contenido escolar* México: Coordinación Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Leyva, X., Buguete, A. & Speed, Sh. (coord.) (2008). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor.* México: Publicaciones de la Casa Chata, Ciesas, Flacso.
- Llevot, N. (2004). Conflictos culturales y mediación: el ejemplo de Cataluña. *Revista de educación*, (334), 415-430.
- Llevot, N. (2006). Los docentes de Cataluña y el recurso del mediador intercultural. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 55, 125-140.
- Masson, S. (2011). Sexo/género, clase, raza: feminismo descolonial frente a la globalización: Reflexiones inspiradas a partir de la lucha de las mujeres indígenas en Chiapas. *Andamios*, 8(17), 145-177.
- Muñoz, P. (2012). Dilemas de una antropología comprometida: entre autores y experiencias etnográficas, en B. Peña (eds) *Desarrollo Humano*. Madrid: Visión Libros.
- Muñoz, P. (2014a). Experiencias de construcción de resistencias e identidades de género en colectivos de mujeres en Tabasco. Dilemas de la antropología comprometida. ¿Cambios posibles?, en L. Rodríguez, S. E. Hernández y M. C. Ventura (coords.), *Democracia, cultura política y ciudadanía en el México de hoy*, (pp. 175-197), México: UNAM.

- Muñoz, P. (2014b). Investigaciones experienciales, una apuesta para descubrir la interculturalidad desde la educación política y la simbología comunitaria. En A. Mendieta y C. J. Santos (coord.): *Líneas emergentes en la investigación de vanguardia*, (pp. 449-459), Madrid: McGraw-Hill.
- Muñoz, P. y Álvarez, M. (2015). La escucha etnográfica en la violencia de género desde espacios educativos culturales. Reflexión para descolonizar el feminismo. *Feminismo/s* 25, 133-157.
- Oller, C. & Colome, E. (2010). *Alumnado de otras culturas. Acogida y escolarización*. Barcelona: Graó.
- Ruiz, S. (2009). La perspectiva transnacional de las migraciones: desafíos e implicaciones prácticas. *Cuadernos Bakeaz*, 93, 1-12.
- Seidler, V. J. (2000). *La Sinrazón Masculina Masculinidad y Teoría Social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Vinyamata, E. (2003). *La mediación y la solución de conflictos*. Barcelona: Paidós.
- Vitón, M. J. (2013a) “Diálogos con Raquel. Praxis Pedagógicas y reflexión de saberes para el desarrollo educativo en la diversidad cultural”. Madrid: Editorial Popular.
- Wallerstein, I. M (2004). *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos: un análisis de sistemas mundo*. Madrid: Akal.

CAPÍTULO QUINTO. Análisis del círculo y la herencia de la pobreza y la exclusión social de tres mujeres gitanas del Barrio de los Rosales del Palmar, Murcia

Ana Ortuño García y Práxedes Muñoz Sánchez
(Universidad Católica San Antonio de Murcia)

5.1. Introducción

La investigación que a continuación se presenta pretende profundizar en la realidad social, familiar y comunitaria de la población gitana, especialmente de mujeres, a partir de tres mujeres gitanas en el barrio de los Rosales en El Palmar, Murcia¹. Es un acercamiento a un análisis de la realidad a través de experiencias e inquietudes de tres mujeres gitanas pertenecientes a una misma familia de distintas generaciones.

La teoría del círculo de la pobreza y la exclusión social basada en la dinámica de reproducción de las causas y los efectos de la pobreza y la exclusión social sobre todo en la mujer gitana (Caselles, 2008), nos empuja a acercarnos a la realidad de estas mujeres con el fin de conocer hasta qué punto es real tal teoría y en el caso de que sea así, en qué nivel se presenta y cómo se lucha contra ella.

Para ello, comenzaremos analizando conceptos como pobreza y exclusión social, la relación que las une y las diferencias que entre ambas también se establecen. Autores como Tezanos (1999), nos ayudan a entender la complejidad de estos términos, ya que no hablamos de estados únicos y estáticos, sino más bien hablamos de procesos dinámicos y multidimensionales. Igualmente es importante conocer las distintas dimensiones de estudio, de las que algunas serán objeto de estudio de esta investigación.

Aunque el análisis se centra en un barrio en concreto, consideramos necesario que antes podamos presentar una realidad de la pobreza y de la exclusión social que, gracias

¹ Nomenclaturas usadas en este capítulo:

EAPN	At Risk Of Poverty and/or Exclución
FOESSA	Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada
FSG	Fundación Secretariado Gitano
INE	Instituto Nacional de Estadística
BAP	Barrio de Acción Preferente

a diferentes estudios muy recientes como los de EAPNo el VI Informe FOESSA, con sus cifras, porcentajes y análisis cualitativos, nos permite acercarnos a la situación española en la actualidad. Como veremos, esas cifras nos muestran un crecimiento en el porcentaje de personas que a día de hoy viven, no sólo en riesgo de pobreza o exclusión o ya en la exclusión social, sino que, cada vez es mayor el número de personas que viven en un estado de severa pobreza y exclusión social incluyendo a la población gitana y a las mujeres como uno de los grupos más afectados junto con los inmigrantes y los niños.

De la población gitana en su conjunto y de las mujeres gitanas concretamente también conoceremos, no sólo datos cuantitativos sobre la situación de exclusión social que están viviendo durante mucho tiempo (digamos siglos), sino que, además, gracias a aportaciones de FSG (2000, 2006, 2007, 2011, 2014 y 2015) o autores como Caselles (2008), conoceremos las dimensiones en las que más lo sufren y las dinámicas de reproducción de hábitos, conductas y capacidades que les hace encontrarse inmersos en lo que se denomina el círculo de la pobreza y la herencia de la exclusión social.

Destacamos el estudio de Pilar Monreal (2014) sobre la cultura de la pobreza y barrios con población gitana, sobre la necesidad de salir del concepto de pobreza permitiendo la autoría de sus protagonistas:

A través de la etnografía y de una teoría antropológica crítica, podemos concebir a los pobres más allá de una población a intervenir y a proteger, de víctimas a las que hay que ayudar, para verlos como seres humanos capaces de luchar y de hacer su historia (p. 179).

A continuación, nos adentraremos en la realidad de las tres mujeres gitanas enfocando la comparativa y el análisis en una serie de dimensiones que se considera importantes para investigar, pudiendo así identificar las carencias y necesidades que en cada una de ellas se manifiesta, además de las causas y consecuencias de las realidades que viven, reconociendo, igualmente, las posibles generalidades del barrio en el que viven.

5.2. Pobreza y exclusión social en torno al círculo vicioso de la pobreza

La relación entre la pobreza y la exclusión social existe, ya que posiblemente la una lleve a la otra y viceversa, pero no por ello son iguales.

Tezanos (1999), con la siguiente tabla nos muestra las diferencias entre la pobreza y la exclusión social de manera desglosada, lo que nos permite reconocer los rasgos más significativos de la diferenciación entre pobreza y exclusión social.

Tabla 1. RASGOS DE DIFERENCIACIÓN ENTRE POBREZA Y EXCLUSIÓN SOCIAL

Rasgos de diferenciación	Pobreza	Exclusión Social
Situación	Es un estado	Es un proceso
CarácterBásico	Personal	Estructural
Sujetosafectados	Individuos	Grupos sociales
Dimensión	Unidimensional (económico)	Multidimensional (laboral, económico, social, cultural)
Ámbitohistórico	Sociedades industriales y tradicionales	Sociedades postindustriales y/o tecnológicamente avanzadas
Enfoqueanalíticoaplicable	Sociología de la desviación	Sociología del conflicto
VARIABLES fundamentales	Culturales y económicas	Laborales
Tendenciasocialesasociadas	Peuperización	Dualización social
Riesgosañadidos	Marginación social	Crisis de los nexos sociales
Dimensionespersonales	Fracaso, pasividad	Desafiliación, resentimiento
Evolución	Residual, estática	En expansión, dinámica
Distanciasociales	Arriba-abajo	Dentro-fuera
VARIABLES ideológico-políticas que incluye	Liberalismo no asistencial	Neoliberalismo Desregulador

Fuente: Tezanos (1999, p. 32)

Podemos observar cómo la pobreza, mientras se muestra más individual, estática y está más enfocada a lo económico, la exclusión social aparece como un proceso dinámico con una gran carga social y multidimensional.

Una diferencia significativa es que “la exclusión social se entiende como un proceso estructural que afecta, más bien a colectivos sociales, mientras que la pobreza tiene un destacado componente personal” (Vidal, 2006, p.187). Pero, como decíamos, la relación entre ambas es muy estrecha, tanto es así que la pobreza puede desencadenar

mecanismos sociales que llegan a producir una desigualdad y una exclusión social, al igual que la pobreza también puede ser consecuencia de una exclusión social e incluso es una de las principales manifestaciones de la subalternidad estructural y sistémica en el ámbito político, social y/o cultural. Así que, este análisis será más válido para profundizar sobre las situaciones de carencias y privaciones más allá de lo monetario.

Es necesario pararnos a ver y analizar la situación en cuanto a pobreza y exclusión social en el panorama nacional. Informes como el que realizó EAPN en 2015 señala que no sólo no se ha avanzado en la lucha contra la pobreza, sino que, además, entre los años analizados (2009-2013) ha aumentado enormemente y que el 27,3 % de la población se encuentra en situación de exclusión social (12.866.000 de personas).

Otro de los informes más actuales que, entre otras cosas, trata la Exclusión Social Severa es el Informe FOESSA (2014). Sus cifras nos demuestran el preocupante crecimiento del porcentaje de la población que sufre la exclusión en su forma más severa pasando del 6,2% a en 2007 al 10,9% en 2013 siendo las dimensiones más afectadas las del empleo y la vivienda.

5.2.1. El pueblo gitano y el círculo vicioso de la pobreza y la exclusión social

En este apartado nos centramos en las características del círculo de la pobreza vinculado a la realidad de población gitana. García y Carrasco (2004, p. 127) indican que “la pobreza reproduce pobreza” y definen el círculo vicioso de la pobreza como “una dinámica circular de factores y carencias que se retroalimentan entre sí”(p.117).

Ya lo señalaba UNICEF (2014) con el Informe de bienestar infantil de los países ricos al destacar las nefastas consecuencias sociales ante la pobreza infantil explicando que ser pobre en la infancia pone en riesgo los derechos y el desarrollo de toda la vida de una persona: su educación, su salud, su nutrición, sus expectativas de trabajo, de ingresos y de desarrollo vital.

El hecho es que a través de las investigaciones que manejamos, los testimonios y las realidades que observamos, vamos viendo cómo la pobreza y la exclusión social se van heredando, afectando en dimensiones como educación, empleo, salud, vivienda y relaciones de pareja; interesantes de tener en cuenta por cuestiones culturales, históricas a la que sumamos de interés en esta investigación, la generacional. Además, dos de los colectivos que llegan a padecer este círculo de la exclusión, coincidiendo con el perfil

de las personas de esta investigación son, por un lado, el colectivo gitano y por otro las mujeres.

Debemos partir de la base de que la imagen de la población gitana está especialmente relacionada con la marginalidad y eso provoca un efecto negativo en las personas gitanas que para nada tienen que ver con ese concepto. Pero esa evidencia que “la historia y los dinamismos sociales han desplazado a más de la mitad del Pueblo Gitano a una situación marginal y de exclusión” (Caselles, 2008, p. 234).

El caso es que este círculo encierra, como Caselles (2008) señala, al 70% de las familias gitanas, haciendo referencia a varios factores que hacen que se mantengan esas dinámicas. Estos son:

- Factores internos: Vivienda, empleo, salud, justicia y derecho, opinión pública y acción social y educación.
- Factores externos: Historia de constantes agresiones y racismo con el pueblo gitano.

Pero, qué ocurre cuando analizamos la realidad de la mujer gitana. Pues que esta sufre una doble discriminación, por ser gitana y por ser mujer (IMIO, 2015) e incluso una triple discriminación si se le suman a estas el ser pobre (Barañí, 2001). Y como mujer gitana también sufre el círculo vicioso de la pobreza y la herencia de la exclusión social. Esta herencia afecta principalmente en los siguientes factores:

Tabla 2. FACTORES DEL CÍRCULO VICIOSO DE LA POBREZA Y EXCLUSIÓN SOCIAL DE LA MUJER GITANA

Salud	Educación	Cuidados	Empleo	Justicia
Envejecimiento prematuro, tendencia a enfermedades mentales y un alto porcentaje de embarazos juveniles y con edad muy avanzada	Abandono escolar por matrimonio y maternidad tempranas	Poseen fuertes lazos familiares	Sufren una mayor tasa de desempleo que el hombre gitano. Escasa formación laboral	El 25% de la población reclusa son gitanas. Representan su figura en las cárceles hasta un 20% superior a su presencia en la sociedad.
Menor esperanza de vida, estimada en 10 años menos que el resto de la población y menor que la de los hombres gitanos	Mayor tasa de analfabetismo en las mujeres que en hombres gitanos	Marcado rol de la mujer como responsable del cuidado de los mayores, crianza de los pequeños y tareas domésticas primero como hija, luego como esposas y madres.	Sufren un elevado nivel de prejuicios y hostilidad por parte de quienes las emplean y de sus compañeros en el trabajo.	En su mayoría es por tráfico de drogas (60%) y por delitos contra la propiedad (39,7%).
Escasa prevención de enfermedades	Las tasas de rendimiento en las			La mayoría de estas personas no han

ginecológicas	niñas escolarizadas mayor que la de los niños gitanos en la misma situación	gitanas es	golpeado, ni violado, ni asesinado a nadie.
---------------	---	---------------	--

Elaboración propia desde las fuentes: Caselles (2008), Esparcia, M.J (2009) FSG (2000, 2006 y 2015) y Barañí (2001)

5.3. Contexto del caso de estudio: El Barrio de los Rosales

El Barrio de los Rosales es un barrio que se ubica en la Pedanía del Palmar, a unos 5 km al suroeste de la ciudad de Murcia con una población de 22.897 habitantes en 2015 (CREM, 2015). Cuantificar con exactitud el número de habitantes en el Barrio es muy complicado, la Asociación Columbares (2015), asociación que desarrolla varios proyectos socioeducativos y comunitarios, los cuantifica en 4.500 habitantes, mientras que desde el Ayuntamiento de Murcia (2015) lo hace en 6.000 habitantes. Este contraste de cifras se debe a la ausencia de registro de los habitantes y la movilidad de las familias gitanas e inmigrantes entre barrios y comunidades.

La situación del barrio ha dado lugar a que, desde los Servicios Sociales, se le califique como un Barrio BAP que se define como una zona suburbana con una inadecuada planificación de asentamientos cuyas consecuencias pueden ser: el hacinamiento, la marginación, las disfunciones del desarrollo y las conductas delictivas.

A continuación, destacaremos los problemas más característicos del barrio:

- Dificultades de acceso al empleo debido a escasa formación y nivel educativo. Un elevado número de personas se dedican a las actividades marginales o a la economía sumergida. El número de desempleo es muy elevado y los pocos que trabajan lo hacen en el campo.
- Escasos ingresos familiares, agotando las prestaciones por desempleo o sólo con prestaciones no contributivas.
- La ocupación como alternativa al difícil acceso y mantenimiento de la vivienda y un elevado número de desahucios por impagos de la hipoteca o alquiler.
- Jóvenes y adultos con problemas de adicción. Muchas de las enfermedades que sufren tanto jóvenes como adultos (incluso niños) es debido al abuso de sustancias estupefacientes en embarazos, adolescencia y madurez.
- Dinámicas familiares basadas en la resolución de conflictos violenta, el

desprecio, el etiquetamiento al menor, la violencia machista, hace que los más pequeños reproduzcan esas dinámicas en su mismo entorno familiar, en el futuro (círculo vicioso) y en lo social.

- Población reclusa y con medidas judiciales por delitos contra la salud pública, agresiones, robos e incluso asesinatos. El porcentaje de los jóvenes con medidas judiciales (Servicios a la Comunidad) va en aumento ya que se van reproduciendo los hechos delictivos de los más mayores con edades cada vez más tempranas.
- Absentismo escolar sobre todo en los últimos años de primaria, convirtiéndose, en algunos casos, en un abandono escolar en la adolescencia.
- Segregación en los centros educativos. Los tres principales colegios del barrio presentan un 90%, 80% 60% de alumnado magrebí, concentrando sólo en uno de ellos al alumnado gitano.
- Conflicto intercultural entre las familias gitanas, no gitanas e inmigrante (principalmente magrebí) que conviven en el barrio llegando incluso a enfrentamientos violentos entre colectivos. Afortunadamente, en los centros donde los menores participan en las actividades lúdicas y comunitarias, lo hacen en igualdad con todos sus compañeros.

5.4. La etnografía a través de un diálogo intergeneracional. Historias de vida de tres mujeres gitanas.

La metodología cualitativa creemos que es la más adecuada para poder tratar las realidades sociales, la investigación aplicada se basa en una etnografía. La etnografía permite un acercamiento a la realidad de estudio, así como la implicación del propio investigador, en este caso las historias de vida han sido elegidas por un conocimiento de las mujeres tras un trabajo de intervención como trabajadora social de la Fundación Secretariado Gitano. Esto permite la realización de una etnografía reflexiva (Dietz, 2003), con un ir y venir del escenario, así como la sistematización revisando los propios símbolos del agente social y de las mujeres protagonistas de la investigación. El término reflexividad favorece la perspectiva autocrítica desde: una conciencia epistemológica, una reflexión sobre sus decisiones teóricas, metodológicas y éticas; una conciencia de los condicionantes externos que influyen en opiniones y

decisiones; una reflexión y conciencia de los determinantes teóricos (Gehriget *al*, 2014). También la etnografía reflexiva favorece un análisis descolonial y otra forma de entender el género a partir de nuevas conciencias colectivas e individuales de identidades (Muñoz, 2014).

En la metodología cualitativa existen conexiones, similitudes y diferencias entre los objetos de estudios (Ferrándiz, 2011), es la más adecuada para entender aspectos sociales, culturales y en definitiva sectores subalternos, o como también nos inspira Oscar Lewis (1982) con el concepto de cultura de pobreza donde el autor pasa a ser un observador de lo cotidiano.

En esta investigación, la perspectiva ética, está supeditada a un concepto propio de la pobreza, analizada considerando la perspectiva emic y la simbiología sobre qué se entiende por pobreza y exclusión social (aspecto que está cuestionada en toda la investigación). Clifford (1995) defiende la necesidad de los parámetros cultura, identidad y etnografía, y persiste en la idea de que la cultura contiene valores morales y políticos, los cuales hay que defender y resistir desde la “diferencia cultural”. En este caso, el autor lo relaciona con la identidad porque se retroalimenta, concede a la etnografía el método donde hallar una identidad en el “caos del mundo”, denominándolo “actividad híbrida” y la considera como una escritura cuyas verdades son importantes para optar por: “comunidades interpretativas específicas en circunstancias históricas limitadas” (Clifford 1995, p.112). En este ámbito donde ubicamos la etnografía, se crea un proceso cultural de etnogénesis de resistencia vinculado a relaciones existentes e hibridaciones culturales (Muñoz, 2014a, 2014b). El simbolismo de la cultura se apoya en la etnografía como epistemología para encontrar los conocimientos y para hacer del espacio de intervención, un espacio de reunión (Muñoz y Álvarez, 2015).

Los estudios de casos se han realizado a partir de historias de vida y observación participante desde un vínculo en un proyecto de intervención social en el que se desempeñó la labor como Educadora Social durante más de 7 años. Las técnicas a aplicar para la recogida de los datos han sido la observación participante y la entrevista en profundidad. Se han realizado en sus viviendas, en este caso se denominan: la nieta (3º generación), la hija (2ª generación) y la madre (1ª generación).

5.4.1. Guía de la entrevista y selección de las entrevistadas

La estructura de la entrevista se centra en ocho dimensiones: vivienda, salud, educación, empleo, interculturalidad, relación de pareja, justicia y participación social.

Y para poder recopilar la mayor información posible desde una amplia perspectiva, y sobre todo para poder realizar una comparativa entre ellas, las cuestiones que se realizan hacen referencia a su pasado, a su situación actual y a sus perspectivas de futuro, identificando igualmente los mecanismos de acción para su alcance.

Para la selección de las entrevistadas se tuvieron en cuenta cuatro indicadores:

- Que sean habitantes del Barrio de los Rosales.
- Que pertenezcan a una misma familia.
- Que cada una sea de una generación.
- Que sea mujer y no hombre. Esto es:
 - El interés por, centrar el análisis de la herencia de la exclusión de la población gitana desde la perspectiva de la mujer por ser ésta la que más lo sufre al ser mujer y gitana.
 - La facilidad, como mujer, para acceder a la información de otras mujeres y no tanto en los hombres, sobre todo para tratar las cuestiones personales.
 - Porque las mujeres de los Rosales muestran una mayor capacidad en las habilidades sociales que los hombres, ya que, como mujeres, madres y esposas, éstas suelen mantener una relación más constante en el trato hacia otras personas.

Para mantener la privacidad de cada una de las entrevistadas, nos referiremos a ellas en función del parentesco familiar, es decir, ABUELA, HIJA Y NIETA. Cabe destacar que hija y nieta no son madre e hija, ya que la madre de la nieta falleció hace cuatro.

5.4.2. Etnografía desde el encuentro del escenario intergeneracional

A la hora de realizar las entrevistas nos encontramos con algunas dificultades. Por un lado, la dificultad de poder contactar con ellas. Solicitamos la colaboración de Trabajador Social Comunitario para que mediase y concertase una cita y, a pesar de todo, en varias ocasiones no acudieron (se olvidaban o les surgía otra cosa que

consideraban más importante). Por otro lado, la dificultad de poder grabar la conversación. Primero manifestaron que no se sentían cómodas al sentirse grabadas y, efectivamente, al comenzar a grabar se les notaba tensas, incómodas, omitían mucha información e incluso realizaban afirmaciones que no eran verdaderas. Al pasar a transcribir la entrevista, al ser conscientes de ello, llegaban a dictar lo que se debía escribir. En general, el clima que se alcanzó fue de confianza (partiendo de que entrevistadas e investigadora se conocen desde hace años) pero no ha sido igual entre las tres mujeres. La abuela en ocasiones distorsionaba, omitía e incluso engañaba sobre la información que aportaba en la entrevista mientras que con la hija y la nieta se podía profundizar más sobre los sentimientos, las percepciones y reflexiones sobre las dimensiones tratadas en la entrevista.

En estos encuentros surgieron muchas de las confrontaciones con los conceptos a analizar, porque la cotidianidad era el espacio protagonista, único y propio de su contexto. Los objetivos de la investigación se trasladaban a la vivencia de lo observado, a una praxis cultural (Bauman, 1999), o como nos deleita Sabine Masson (2008) en su investigación acción posiblemente pretenciosa en la intervención y desde donde se replanteó todos los fantasmas académicos que podemos tener en escenarios que podemos conocer, pero no son los nuestros, y como ella afirma, “repensar el papel clásico de investigadora” (Massón, 2008, p. 19).

En este espacio se hará la exposición de un análisis de resultados n base al círculo de la pobreza, pero no está alejado de todo el aspecto reflexivo que todavía está inconcluso y estamos en el proceso de ir y venir al escenario.

5.5. Círculo de la exclusión social desde la perspectiva intergeneracional de tres mujeres gitanas.

A continuación, se presentan en forma de tabla un resumen de los resultados obtenidos de la investigación sobre los ítems del círculo de la exclusión social:

Tabla 3. RESUMEN DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN, CÍRCULO DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL EN LA REALIDAD ESTUDIADA

Vivienda	Salud	Educación	Empleo
Empeoramiento en la titularidad de las viviendas (abuela titular, hija alquiler social y nieta ocupación)	Todas han sufrido y/o han sido partícipes de los efectos del consumo de la droga en ella y sus familias.	Abandono precoz de los estudios de las tres	Ausencia de formación cualificada de las tres mujeres
Mejora en las dinámicas de habitabilidad e higiene de los hogares.(Hija y nieta)	Notable rechazo hacia esos hábitos (hija y nieta) Valor de la salud de la familia (prevención y revisiones médicas) y transmisión de hábitos saludables en los hijos (hija y sobre todo nieta)	Implicación y valor de la educación en la familia y en ellas mismas (hija y sobre todo nieta)	Importante dependencia de las prestaciones sociales enabuela e hija Economía sumergida de la abuela Desarrollo demecanismos de ruptura de dependencia a las prestaciones de la nieta Proyección en los más pequeños la importancia de la formación (hija y nieta)
Interculturalidad	Relación de pareja	Justicia	Participación Social
Mejora en la relación entre las familias gitanas, no gitanas e inmigrantes (hija y nieta)	Las tres han sido mujeres maltratadas	Todas tienen o han tenido un familiar preso (dos de ellas también lo han sido)	Mayor participación en actividades del barrio de las mujeres y los más pequeños
Tendencia a la multiculturalidad en vez de interculturalidad	Maltrato en cultura gitana frente al maltrato en la exclusión social (pensamiento generalizado)	Ilegalidad en diferentes sentidos(abuela reincidente, hija por ser dependiente y nieta por necesidad)	Mayor valor del desarrollo social y comunitario del barrio (hija y nieta)
Mayor valor de la diversidad en los más jóvenes y pequeños (nieta)	Tendencia a la ruptura de los roles femeninos más tradicionales de la cultura gitana (hija y nieta)		Diferencias en los intereses en la política (abuela no vota, hija lo hace por “la paga” y la nieta lo hace con criterio)

A partir del resumen de los principales aspectos identificados de interés como causas y consecuencias del círculo vicioso de la pobreza, destacamos algunos aspectos analizados. Por un lado, el valor de lo educativo, que se refleja, primero, en el abandono (aún precoz) de la nieta que, en comparación con las otras, fue mucho más tarde; segundo, en la necesidad de retomar sus estudios siendo adultas la hija y la nieta (esta última quiere seguir estudiando); y tercero, la implicación en el apoyo y refuerzo educativo a los hijos, acompañándolos todos los días, asistiendo a las reuniones en el centro educativo y llevándolos a los refuerzos educativos del barrio.

Igualmente destacamos que la ruptura de dinámicas familiares y del entorno en la hija y la nieta es signo del desarrollo de la capacidad de la libre elección y pensamiento crítico, acabando así con la herencia, por ejemplo, del consumo y venta de drogas y las lamentables consecuencias en la salud y con la justicia. Las mujeres del barrio, como miembros de un entorno en el que la drogadicción y el tráfico están a la orden del día, son conscientes de los efectos que llevan ese consumo y venta. Podríamos decir que todas las familias gitanas del barrio tienen o ha tenido a uno de sus miembros preso por tráfico de drogas y son o han sido drogodependientes. Lo que más les preocupa a estas mujeres es que los hijos de las familias gitanas consumen cada vez más jóvenes (no tanto en el caso de las jóvenes) por lo que su rechazo hacia estas sustancias sea cada vez más manifiesto.

Esta misma actitud crítica, y la capacidad de resolución de la que hablábamos, le ha llevado a la nieta a plantearse y cuestionar los roles femeninos establecidos por la cultura más tradicional gitana. Así, nos encontramos con una mujer que denuncia las injusticias, se enfrenta al problema y justifica su opinión. No por ello quiere renunciar a su identidad de mujer gitana, sino, más bien pretende unir progreso y tradición. Ella ha conseguido, no sólo que su marido ya no le maltrate, sino que se implique en la educación y el cuidado de sus hijos, al igual que en las tareas domésticas. En esta dimensión queda mucho por hacer. Las parejas jóvenes tienden a reproducir los mismos roles tradicionales de la cultura gitana inculcados por sus padres, en el que la mujer debe mostrarse sumisa ante cualquier decisión que tome el hombre, y ante cualquier atisbo de réplica el hombre maltrata a la mujer.

5.6. Conclusiones

Aunque resulta difícil, y arriesgado, generalizar los resultados de los análisis de las dimensiones de estas tres mujeres a la realidad de las demás mujeres gitanas, no solo del barrio sino fuera de él; sí podemos igualmente establecer una serie de conclusiones que nos puede ofrecer una aproximación a la tendencia de cambio de actitud y pensamiento de la mujer gitana de hoy en el barrio.

Es importante destacar las deficientes políticas sociales que se aplican para la ruptura del círculo de la pobreza y la exclusión social en el que se encuentran inmersas estas mujeres. Partimos de las carencias materiales y dificultades en el acceso a la vivienda junto a otros servicios básicos, sobre todo en la figura de la nieta, reflejo de los datos tan alarmantes que se han mostrado en el marco teórico, y que corrobora que no sólo el número de personas que sufren la exclusión social ha aumentado, sino que además, los que ya la sufrían han pasado a padecerla de manera severa. Así, nos atrevemos a decir que, si la ruptura del círculo de la exclusión social es muy difícil de conseguir, con el retroceso en las políticas sociales, que deben ayudar a eliminar esas dinámicas, conseguir salir de esa espiral de exclusión es prácticamente imposible. Se supone que esas políticas deben ir enfocadas a la mejora de calidad de vida de las personas que más atención requieren, pero ocurre todo lo contrario, lo que se ha podido avanzar en materia de asistencia social (vivienda, prestaciones, recursos sociales, becas, etc.) se desvanece como consecuencia de los recortes sociales.

Paralelamente, se está observando cómo la mentalidad de la mujer gitana del barrio va cambiando. Cuestiones como la educación, la salud, la legalidad y la formación están cobrando peso en ellas.

La participación social y los proyectos que se desarrollan en el barrio están ayudando a que no sólo los niños, sino también mujeres, hombres y mayores, pueden formar parte de una dinámica social cuyo fin es el desarrollo social comunitario. El crecimiento de asociaciones formadas por personas del barrio muestra la conciencia que tienen de que ellos son una parte importante e imprescindible en el cambio y la mejora del entorno.

Para afianzar el asociacionismo, desde la administración se debe velar por los proyectos y las personas que los llevan a cabo, no dando lugar a que muchas de ellas se marchen por la falta de financiación. Es igualmente importante es tener en cuenta las necesidades reales que desde las asociaciones y la gente del barrio detectan, y no las que se establecen desde las Cajas de Ahorros que condicionan a las asociaciones a llevar a

cabo un proyecto en concreto, cuando es necesario invertir en otra área y/o colectivo. Así ocurre con el refuerzo educativo. Casi la totalidad de las horas están dirigidas a realizar deberes, dejando a un lado tareas dedicadas al desarrollo de las Habilidades Sociales, la interculturalidad o la resolución de conflictos.

Un avance importante es el de la interculturalidad. Hace unos años la convivencia entre familias gitanas, no gitanas e inmigrantes era muy complicada. Gracias al esfuerzo de las asociaciones, con sus proyectos dirigidos a la interculturalidad y la plena convivencia, el trato entre las familias es más que cordial. Aunque queda mucho trabajo por hacer para lograr, entre otras cosas, que niños y niñas jueguen sin segregarse en las calles, el hecho es que la convivencia de los más pequeños en los locales de las asociaciones es fantástica y el uso de los comercios magrebíes por las familias gitanas dista mucho de los conflictos surgidos hace unos años.

Como vemos, la importancia de la búsqueda de la mejora de la calidad de vida de la mujer gitana, no sólo en su persona, sino en su familia y entorno, crece. El desarrollo de las capacidades y de mecanismos propios le lleva a desenvolverse con facilidad en el mundo que le rodea. Pero para ese pleno desarrollo, y la ruptura de la herencia de la exclusión social que viven, hace falta que todos los agentes responsables e implicados en la erradicación de la exclusión social ponga de su parte y logren así, que futuras generaciones puedan quedar libre de ese círculo, pero aún queda mucho por hacer.

5.7. Bibliografía

- Barañí (2001). *Mujeres gitanas y sistema penal*. pp. 168. Recuperado de: http://www.gea21.com/media/publicaciones/mujeres_gitanas_y_sistema_penal_resumen.pdf
- [Bauman, Z. \(1999\). *Culture as praxis*. London: Sage.](#)
- Centro Regional de Estadística de Murcia (2016) *Padrón Municipal de Habitantes*. Recuperado de: http://www.carm.es/econet/sicrem/PU_padron/series/sec5.html#
- Caselles, F. (2008). *Factores sociales de la exclusión del Pueblo Gitano* en Hernández, M. *Exclusión Social y Desigualdad*. Murcia: Edit: umClifford, J. (1995). *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada, CIESAS.
- EAPN ESPAÑA (2015) *El Estado de la Pobreza. 4º INFORME. Resumen Ejecutivo. Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2009-2013*. Recuperado de http://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/noticias/1423562383_20150121_el_estado_de_la_pobreza_seguimiento_del_aropec_2013_resumenejecutivo.pdf
- Esparcia Ortega, M.J (2009) *Mujer Gitana e Integración en Anales de la Historia Contemporánea*, 25, 223-224. Recuperado de: <http://revistas.um.es/analeshc/article/viewFile/71771/69261>
- Ferrándiz, F. (2011). *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. Barcelona: Anthropos.
- FOESSA (2014). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España. La fractura social se ensancha: intensificación de los procesos de exclusión en España durante siete años*. (pp. 156-158, 176) Recuperado de http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/descargas/VII_INFORME.pdf
- FSG (2000). *Educación. Gitanos. Pensamiento y Cultura, 1*, 28 – 33. Recuperado de http://www.gitanos.org/upload/93/95/Rev_07-08_-_Dossier.pdf, (21 de marzo de 2015)
- FSG (2006). *La comunidad gitana y la educación*. Recuperado de http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_3/40.%20T.pdf

- FSG (2015). *Una historia de persecuciones y sufrimiento*, recuperado de https://www.gitanos.org/la_comunidad_gitana/una_historia_de_persecuciones_y_sufrimiento.html.es
- García-Mina, A. y Carrasco Galán, M.J. (2004). *Género y desigualdad La feminización de la pobreza*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Gehrig, R., Palacios, J., Blesa, B., Cobo de Guzman, F., García, M., Muñoz, P., y Rodes, J. (2014). *Guía de criterios básicos de calidad en la investigación cualitativa*. Murcia: UCAM.
- IMIO (2015) *Programa de Inserción Sociolaboral*. Recuperado de: <http://www.inmujer.gob.es/gl/areasTematicas/multiDiscriminacion/home.htm>
- Lewis, O. (1959). *Antropología de la pobreza. Cinco familias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Masson, S. (2008). *TzomIxuk: una historia de mujeres tojolabales en lucha. Etnografía de una cooperativa en el contexto de los movimientos sociales de Chiapas*. México: Plaza y Valdés.
- Monreal, P. (2014). Imágenes y representaciones de un espacio urbano: el papel de los medios de comunicación en la reproducción de las desigualdades. *Anthropologica*, 32(33), 39-66.
- Muñoz, P. (2014a). Experiencias de construcción de resistencias e identidades de género en colectivos de mujeres en Tabasco. Dilemas de la antropología comprometida. ¿Cambios posibles?, en L. Rodríguez, S. E. Hernández y M. C. Ventura (coords.), *Democracia, cultura política y ciudadanía en el México de hoy*, (pp. 175-197), México: UNAM.
- Muñoz, P. (2014b). Investigaciones experienciales, una apuesta para descubrir la interculturalidad desde la educación política y la simbología comunitaria. En A. Mendieta y C. J. Santos (coord.): *Líneas emergentes en la investigación de vanguardia*, (pp. 449-459), Madrid: McGraw-Hill.
- Muñoz, P. y Álvarez M. (2015). La escucha etnográfica en la violencia de género desde espacios educativos culturales. Reflexión para descolonizar el feminismo. *Feminismo/s* 25, 133-157.

UNICEF (2014). *Informe de Bienestar infantil de los países ricos*. Recuperado de http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Bienestarinfantil_UNICEF.pdf

Vidal, F. (2006).) La escucha etnográfica en la violencia de género desde espacios educativos culturales. Reflexión para descolonizar el feminismo. *Exclusión Social y Estado de Bienestar en España*. Barcelona: Icaria.

CAPÍTULO SEXTO. La Universidad como ámbito de desarrollo de las competencias socioemocionales

Lina M^a Tomás Pastor (Universidad Católica San Antonio, Murcia)

Loida M^a López Mondéjar (Universidad Católica San Antonio, Murcia)

6.1. Introducción

La Universidad que hoy tenemos frente a nosotros es cada vez más diversa, tanto por el origen de las personas que la componen -distintos países y culturas-, de su nivel socioeconómico, como de sus características o intereses. Esta diversidad en las aulas, junto con el desarrollo permanente de las tecnologías, ha requerido que estudiantes y profesores tengan que aumentar su grado de adaptación y flexibilidad a una realidad en continuo cambio. Además, la incorporación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha llevado a adoptar unas metodologías que, junto al incremento en las asignaturas del número de prácticas, impulsan la combinación del trabajo autónomo con la interacción interpersonal y al trabajo en equipo, siendo éste último una de las competencias genéricas a desarrollar en los alumnos.

Sin embargo, esta diversidad y este modelo metodológico parece que no está exento de dificultades. Hay una percepción generalizada entre el profesorado de la existencia en las aulas “de un clima de relación interpersonal y en el desempeño de las tareas entre los alumnos con un marcado carácter individualista, competitivo, escasamente colaborativo y solidario, así como poco orientado a la ayuda mutua” (Sánchez Marín et al., 2015, p. 177). Parece que los conflictos normales de todo trabajo en colaboración se acentúan en jóvenes con muchos recursos emocionales y afectivos, pero en ocasiones poco entrenados para darles cauce y adecuarlos a las situaciones de la forma más conveniente. Asimismo, se refleja un aumento de procesos de ansiedad en personas cada vez más jóvenes, a veces con pocas herramientas psicológicas y emocionales para hacer frente a las dificultades personales y de relación que se les presentan. Este aspecto queda reflejado de forma evidente a la hora de realizar los trabajos en equipo y en la gestión de los exámenes.

Cada vez son mayores las evidencias empíricas que nos llevan a pensar que el potenciar en los estudiantes las competencias socioemocionales “puede resultar una herramienta útil para afrontar emociones negativas emergentes en diversos contextos sociales y/o de aprendizaje y convertirse en un elemento facilitador de su efectividad en la resolución de problemas y en el procesamiento de la información” (Cassullo y García, 2015, p. 215). Incluso hay autores que apuntan a la necesidad de introducir en el currículo la enseñanza de aspectos emocionales y sociales. Gutiérrez y Expósito (2015) apuntan que son diversos los ámbitos de la vida en los que desarrollamos un trabajo en equipo o colaborativo, por lo que “si una persona tiende a ser de carácter individualista, difícilmente desarrollará habilidades sociales para ser emocionalmente competente en las relaciones con los demás, y en consecuencia, no tendrá tanto autocontrol de sí mismo como control en los demás cuando se encuentre en situaciones de interacción social” (p. 43).

Y es que, es una realidad que las demandas del mundo laboral han cambiado respecto a unos años. Ahora ya no es suficiente un brillante expediente académico, sino que el perfil de los profesionales requiere haber desarrollado unas competencias con un carácter más integral, que sean adquiridas en el contexto de la institución escolar y familiar. Es por ello preciso que los contextos escolares pongan en marcha experiencias formativas globales que desarrollen en los alumnos otras competencias, además de las tradicionales académicas y cognitivas, así como también experiencias dirigidas al profesorado, con la finalidad de que se encuentre preparado para responder a estos nuevos desafíos (Díaz, 2014).

Para intentar paliar las dificultades encontradas, en la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM) se ha puesto en marcha un proyecto de innovación basado en la mejora de las competencias socioemocionales de los alumnos a través de la utilización de la estrategia metodológica del Aprendizaje Cooperativo en el aula, pues existen evidencias en la literatura (Johnson, Johnson, y Holubec, 1999; De Miguel (Coord.), 2006a, 2006b; Gil Montoya et al, 2007; Rendón, 2015), que relacionan la incorporación sistemática y explícita de estructuras de aprendizaje en equipo cooperativo eficaz con la mejora de las competencias socioemocionales de las personas, generando una educación más comprensiva, atenta a la diversidad intercultural y que

ofrece respuesta a las necesidades heterogéneas que identifican a los alumnos universitarios hoy.

En este capítulo presentamos el análisis de resultados de una de las asignaturas que participaron en el proyecto, de 4º de Grado de Educación Infantil y de Grado de Educación Primaria.

Colaborar pues a que en las aulas universitarias se mejore en estas competencias no es una cuestión de menor relevancia pues, además de tener ciudadanos más colaborativos y felices, les llevará a participar e involucrarse activamente en los diferentes sectores de la sociedad, para su beneficio y desarrollo. Es ésta otra de las tareas- dentro del marco de la atención personalizada-, que la Universidad actual tiene delante de sí.

6.2. Metodología

El trabajo empírico del estudio se encuentra basado en un enfoque de tipo cuantitativo y enmarcado dentro de una metodología de Aprendizaje Cooperativo. Dicha metodología se encuentra fundamentada en un proyecto ya implementado en la etapa de Educación Primaria, desarrollado por Arnaiz y Linares (2010) a través del cual los autores plantean una serie de criterios que se han seguido en el aula para el correcto desarrollo metodológico:

1º) Formación a los alumnos: Antes de dar comienzo a la tarea se realizó una explicación, por parte del profesor a los estudiantes, sobre los aspectos claves del aprendizaje cooperativo.

2º) Elaboración de grupos de trabajo: Una vez concretados los puntos metodológicos clave, se pasó a elaborar los grupos de trabajo para la realización de la actividad. Para su formación se tuvo en cuenta que debían ser grupos reducidos y estables, además de heterogéneos y formados por el propio profesor.

Puesto que no se tenía conocimiento previo de los alumnos, se estableció un periodo de toma de contacto docente-alumnos antes de dar comienzo a la actividad de aprendizaje cooperativo -alrededor de 1 mes-. De esta manera el profesor pudo observar y registrar la forma de trabajar, así como los diferentes perfiles de los estudiantes.

Además de la observación, se utilizó un cuestionario sobre perfiles de trabajo en equipo, con la finalidad de conocer algunas características relacionadas con la forma de trabajar de los estudiantes y poder proceder entonces a la formación de grupos con perfiles diversos. Aparte del modo de trabajar, también fue un dato importante el conocimiento de la nota media del curso anterior al que se encontraban, reflejando también aquella/s materia/s en la/s que más habían destacado en su última trayectoria académica - ESO, Bachillerato, Formación Profesional o Universidad-.

Para la obtención de información de los diferentes perfiles en la manera de trabajar de forma conjunta, realizamos una adaptación del diagrama del Sistema DISC y AEC -herramientas que permiten identificar y evaluar el comportamiento de una persona en la relación con los demás, así como facilitar el autoconocimiento- (Pérez Fernández, 2010). A través de este diagrama se trató de identificar cuatro perfiles distintos de alumnos, de manera que se complementaran para trabajar en un mismo grupo:

- El observador/perfilador de la tarea: Su perfil permite terminar la tarea hasta los pequeños detalles, siguiendo las normas establecidas.
- Impulsor: Un perfil adecuado para dar impulso al comienzo de la tarea, aunque necesita complementarse con otros perfiles cuando pierde la fuerza primera.
- Coordinador/Facilitador –armonizador: Presenta cualidades para unificar al grupo y para mediar de forma pacífica cuando se producen conflictos.
- Secretario/búsqueda de información relevante: Perfil adecuado para recoger las distintas sugerencias del grupo y para buscar información relevante para la tarea, aunque luego le cuesta más plasmarla en el trabajo y llevarla hasta el final.

3º) Explicación de la tarea y cronograma de trabajo: Una vez establecidos los grupos de trabajo, se realizó una explicación de la tarea, así como un cronograma de trabajo de la misma, donde se especificaron las horas de trabajo individual por parte de cada integrante del grupo, las horas de trabajo en clase de cada grupo, así como las horas dedicadas a la puesta en común del trabajo individual por cada integrante a su grupo y al resto de compañeros del aula. Dentro de este cronograma de trabajo, también se elaboró un registro de los materiales y recursos necesarios para cada sesión de trabajo, facilitando a los alumnos el acceso a los mismos.

4º) Desarrollo de la actividad y seguimiento de la misma por parte del profesor: En esta etapa se trató en todo momento de mantener una relación fluida entre el profesor y los grupos de trabajo, así como elaborar un registro de observación y de seguimiento para cada grupo de trabajo, donde se anotaron las impresiones de cada alumno con respecto a la evolución del trabajo en el aula, la cooperación entre los integrantes del grupo, habilidades sociales, interacción positiva, forma de resolver posibles problemas que fueron surgiendo, etc.

5º) Evaluación del desarrollo de la experiencia de trabajo cooperativo: Una vez finalizada la metodología de Aprendizaje Cooperativo en el aula, se evaluó el desarrollo de competencias relacionadas con la inteligencia socioemocional en el alumnado participante en dicha metodología.

El instrumento utilizado para la evaluación del desarrollo de competencias socioemocionales mediante una metodología de Aprendizaje Cooperativo ha sido un cuestionario de escala tipo Likert en un intervalo de frecuencias de 1 a 5, donde 1 equivale a “nunca” y 5 a “siempre”. Dicho cuestionario está compuesto por 41 ítems referidos a tres capacidades (Empatía, Asertividad y Consenso) con diferentes habilidades a desarrollar por el alumnado en cada una.

La fiabilidad del instrumento analizada a partir del grado de consistencia interna Alfa de Cronbach muestra un valor de .965, lo que confirma una alta consistencia interna del cuestionario (Gadermann, Guhn & Zumbo, 2012).

Para el tratamiento de los datos se utilizó un análisis estadístico de frecuencias a través del paquete estadístico IBM SPSS Statistics 21.

La investigación ha sido desarrollada en el alumnado el 4º curso de los grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad Católica San Antonio de Murcia matriculados en una asignatura optativa durante el segundo semestre del curso 2014-2015.

El universo total de alumnado matriculado en la asignatura optativa y participante en la metodología de Aprendizaje Cooperativo ha sido de 113 estudiantes, colaborando en la realización de la encuesta sobre adquisición de habilidades relacionadas con la competencia socioemocional un 78.8% de ese total y obteniéndose así una muestra de

89 cuestionarios. Se establece de esta forma un nivel de confianza del 95%, una heterogeneidad del 50% y un error de estimación máximo del 5%. Datos que muestran una adecuada representación de la población estudiada (Bugeda, 1974).

6.3. Análisis y resultados

Como se aprecia en la tabla 1, los resultados muestran una valoración muy positiva por parte del alumnado en todas las capacidades analizadas a través del cuestionario (empatía, asertividad y consenso). En todas ellas se aprecia una puntuación media superior a 4 (dentro de la escala de puntuación de 1 a 5 del cuestionario). Hecho que confirma que una metodología basada en el Aprendizaje Cooperativo “casi siempre” o “siempre” permite desarrollar en el alumnado competencias socioemocionales y así lo reconocen los propios estudiantes.

Tabla 1. Capacidades evaluadas

Capacidad	Puntuación media
Empatía	4.33
Asertividad	4.23
Consenso	4.26

En cuanto a la capacidad de la “empatía”, los resultados que se muestran en la tabla 2, reflejan que es la más valorada por los estudiantes. En este sentido, los alumnos señalan las habilidades de “escuchar al otro”, “Analizar las diferentes opiniones propuestas”, así como “sentir que se aprende y que se abre la mente escuchando otras soluciones” como las más desarrolladas a través de la metodología del aprendizaje cooperativo. Por el contrario, la utilización de “lenguaje gestual para apoyar los argumentos esgrimidos”, así como “evitar prejuicios” son las que presentan mayor dificultad para ser desarrolladas.

En definitiva, podemos observar que, tras la valoración de las diferentes habilidades relacionadas con la capacidad de la empatía, los alumnos reflejan una actitud muy positiva, pues todas las habilidades son puntuadas por los estudiantes con una media superior a 4 puntos sobre 5, mostrando así una mayor comprensión, interés y simpatía por los sentimientos y experiencias de los compañeros, y mejorando de esta forma su responsabilidad y relación con los demás.

Tabla 2. Empatía

Habilidad	Puntuación media	Desviación Típica	% de puntuaciones entre 4 y 5
Aceptar y valorar otras opiniones o ideas diferentes a las propias	4.23	.869	79.7%
Escuchar al otro	4.66	.668	91.9%
Analizar las diferentes opciones propuestas por otros	4.54	.725	89.2%
Evitar prejuicios	4.19	1.016	81.9%
Utilizar el lenguaje gestual para apoyar los argumentos esgrimidos	4.01	.958	70.3%
Ponerse en el lugar de los demás	4.31	.757	85.1%
Enriquecerse entendiendo otros puntos de vista	4.39	.679	91.9%
Sentir que se aprende y se abre la mente escuchando otras soluciones	4.41	.775	87.8%
Entender mejor otros modos de sentir y emocionarse ante lo mismo	4.24	.808	79.7%

En relación al desarrollo de la asertividad, se observa que es la capacidad menos valorada por los estudiantes a nivel general, aunque las diferencias con las otras dos capacidades evaluadas no resultan muy significativas.

Las habilidades más desarrolladas a través de esta metodología, en relación con la asertividad, son “comunicar mediante gestos suaves no invasivos”, “defender el derecho a participar sin atacar los derechos de los demás”, “participar con naturalidad, no de forma cohibida o pasiva por comodidad o por sentir que otros son más capaces o dominantes” y “participar con un estado emocional de calma, evitando actitudes

agresivas y dominantes”. Sin embargo, “adoptar decisiones considerando previamente todas las opiniones y posturas al respecto”, “emplear un tono de voz relajado, sin tensión”, así como “defender la propia postura considerando el impacto emocional que puede tener en el otro”, son las menos puestas en práctica mediante el aprendizaje cooperativo, según los alumnos.

Observamos de esta forma cómo los estudiantes, a través de la metodología de Aprendizaje Cooperativo seguida en el aula, mejoran su capacidad de autoestima y de relación con los demás de igual a igual, apreciándose y valorándose a sí mismos y, por consiguiente, a los demás.

Tabla 3. Asertividad

Habilidad	Puntuación media	Desviación Típica	% de puntuaciones entre 4 y 5
Hablar en primera persona cuando no se representa a los demás para no repercutir negativamente sobre la imagen del grupo	4.18	.834	85.1%
Expresar sentimientos de acuerdo a las decisiones adoptadas	4.16	.754	83.8%
Evitar la adopción de posturas a la defensiva	4.31	.875	81.1%
Adoptar decisiones considerando previamente todas las opiniones y posturas al respecto	4.07	.941	71.6%
Comprender lo que siente la otra persona	4.18	.850	78.4%
Mostrar una actitud comprensiva, no sojuzgar (someter con	4.27	.983	82.4%

violencia)			
Emplear un tono de voz relajado, sin tensión	4.09	.814	77%
Utilizar un ritmo de habla pausado y tranquilo	4.24	.791	78.4%
Comunicar mediante gestos suaves, no invasivos	4.43	.723	86.5%
Prever conflictos expresando de forma tranquila lo que no gusta o no parece bien	4.22	.832	83.8%
Defender el derecho a participar sin atacar los derechos de los demás	4.34	.763	85.1%
Participar con naturalidad, no de forma cohibida o pasiva por comodidad o por sentir que otros son más capaces o dominantes	4.32	.742	86.5%
Participar con un estado emocional de calma, evitando actitudes agresivas y dominantes	4.32	.938	83.8%
Defender la propia postura considerando el impacto emocional que puede tener en el otro	4.07	.881	75.7%

La capacidad de consenso es la segunda más valorada por los estudiantes. Así, tal y como se observa en la tabla 4, habilidades como “utilizar un tono de voz bajo y calmado, pese a creer que se tiene la razón, estando convencido que, de lo contrario, la otra persona podría sentirse agredida o cohibida”, “respetar el turno de palabra, no interrumpir cuando otro habla”, “reconocerse el mismo derecho que los demás a opinar

y ser escuchado” y “comprender al otro y tener una buena retroalimentación en las conversaciones”, han mejorado en ellos, mientras que “evitar contrarrestar argumentos” o “admitir el fracaso de equipo, a pesar de creer que no se tiene la culpa directamente” presentan una puntuación menor en relación al resto. En este sentido, a la luz de los resultados se aprecia cómo el trabajo cooperativo mejora la relación con los demás a la hora de tomar acuerdos grupales de manera unánime, tratando de, además de estimular la participación de todos los miembros, trabajar para que todas las posturas y argumentos sean tenidos en cuenta en igualdad de condiciones.

Tabla 4.Consenso

Consenso	Puntuación media	Desviación Típica	% de puntuaciones entre 4 y 5
Escuchar a los demás mirando a los ojos, estando convencido que así inspira confianza y que realmente se está comunicando	4.20	.758	82.4%
Favorecer una interacción fluida	4.27	.746	85.1%
Satisfacer los intereses de todas las partes	4.28	.836	86.5%
Evitar contrarrestar argumentos	3.91	.953	71.6%
Realizar concesiones: ceder ante posturas u opiniones diferentes	4.15	.855	83.8%
Confiar unos en otros	4.30	.918	82.4%
Respetar el turno de palabra, no interrumpir cuando otro habla	4.39	.873	85.1%
Incentivar la participación de todos	4.24	1.057	78.4%
Mostrar una actitud corporal de apertura: relajada, tranquila y confiada	4.03	.891	73%

Utilizar un tono de voz bajo y calmado, pese a creer que se tiene la razón, estando convencido que, de lo contrario, la otra persona podría sentirse agredida o cohibida	4.38	.871	83.8%
Exponer las opiniones de manera razonada	4.27	.782	82.4%
Comprender al otro y tener una buena retroalimentación en las conversaciones	4.38	.771	85.1%
Reconocerse el mismo derecho que los demás a opinar y ser escuchado	4.50	.745	91.9%
Apreciar que todos tienen el mismo poder y que nadie es dominante, ni se sale con la suya	4.34	.880	86.5%
Sentir que se aprende más en equipo que en solitario, en la convicción de que se multiplica la percepción de la realidad	4.34	.816	83.8%
Admitir el fracaso de equipo, a pesar de creer que no se tiene la culpa directamente	4.05	1.058	74.3%
Sentir la necesidad de conocer más a los otros	4.32	.893	85.1%
Dejarse corregir, revisar por los demás, admitir sugerencias de mejora	4.38	.839	86.5%

6.4. Conclusiones

A la luz de los resultados se observa que la utilización en el aula universitaria de la metodología del Aprendizaje Cooperativo favorece el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales en el alumnado tales como la empatía, la asertividad y el consenso, siendo la capacidad de ponerse en el lugar de los demás o empatía la más valorada en este estudio. Resultan significativas las altas puntuaciones obtenidas a través del cuestionario que demuestran cómo los propios estudiantes valoran y reconocen en ellos una mejora en sus relaciones con los demás, lo que se traduce en un trabajo grupal más exitoso y satisfactorio.

Los alumnos universitarios están habituados a realizar unas prácticas de clase basadas en trabajos en equipo, pero su forma de trabajo parte del reparto de las tareas, dividiendo la práctica en las partes correspondientes al número de miembros. El resultado de esta forma de proceder son trabajos en los que se busca sobre todo el resultado, y éste, en numerosas ocasiones, consiste en unir los distintos fragmentos sin un criterio integrador, quedando en evidencia trabajos inconexos y deslavazados. Además, los estudiantes dominan fundamentalmente aquella parte que les ha tocado trabajar, pero no las otras partes de la tarea, perdiendo la visión de conjunto. A esto hay que añadir que muchos miembros de los grupos prefieren ante todo que el resultado sea exitoso, por lo que asumen ellos la mayor carga de tarea, en detrimento de otros miembros, que no saben, no quieren, o sus perfiles temperamentales no se complementan con los otros miembros y quedan a la retaguardia del grupo. Y es que las tensiones dentro de los grupos por diferencias de temperamento y formas de trabajar es también una de las mayores dificultades que se presentan a la hora de realizar una práctica grupal. La cuestión fundamental es que los alumnos desconocen que es normal que en un grupo de diversos miembros haya modos de ser y de trabajar diferentes, así como los distintos perfiles que pueden darse, y lejos de buscar la complementariedad de estos perfiles y el enriquecimiento del grupo, se crean distanciamientos, tensiones e incluso enemistades, en muchas ocasiones difíciles de solventar.

Es cierto que los docentes están ya buscando metodologías que ayuden a paliar estos inconvenientes, por ejemplo exposiciones de las prácticas realizadas, en las que se pregunte a cada uno de los componentes por cualquier parte de su tarea, por lo que es necesario que la conozcan de forma completa, o bien que los alumnos lleven a cabo las prácticas en clase, de tal modo que los docentes puedan llevar un seguimiento, no solo del resultado, sino también de la selección de recursos y de los caminos que los alumnos escogen en su desarrollo.

Se trata en definitiva de cambiar la mentalidad de estudiantes y profesores de forma que se comprenda que lo más importante no son –o al menos no lo único importante- los resultados de los trabajos universitarios, sino también el proceso de aprendizaje que se produce durante el camino, así como que haya un mayor conocimiento de las diferentes formas de ser y de abordar las tareas, basadas en los perfiles temperamentales, los cuales pueden complementarse y beneficiar a todos.

Los resultados de nuestra investigación confirman que la metodología del Aprendizaje Cooperativo es una herramienta idónea para conseguir todos estos objetivos. Los estudiantes han logrado percibir que habilidades como ponerse en el lugar de los demás, llegar a acuerdos tras escuchar las distintas opiniones, así como complementar las diferentes formas de ser y de trabajar de los distintos miembros del grupo, además de mejorar de forma sustancial el proceso de aprendizaje, optimiza también los resultados de la tarea, a la vez que desarrolla en ellos cualidades necesarias para cualquier profesión futura.

Las mejoras de las competencias socioemocionales en las habilidades estudiadas corroboran pues las investigaciones previas realizadas en este campo, así como la necesidad de desarrollar esta metodología en el ámbito universitario dentro de proyectos de investigación e innovación docente. La universidad prepara a ciudadanos que en un futuro se involucren activamente en la sociedad, siendo por ello de especial relevancia el progreso en estas competencias en los jóvenes. Pero al mismo tiempo, es preciso que estos proyectos vayan acompañados por una formación continua del profesorado. Casullo (1991) define la función docente como la de un mediador entre el alumno y la materia o disciplina que intenta explicar un aspecto de la realidad natural, social o cultural, lo que implica una puesta en práctica permanente de las capacidades de relación con otros seres humanos (alumnos, padres, colegas, autoridades, etc.). Es cierto que desde finales del siglo XX ha aumentado de manera paulatina el interés por el desarrollo socioemocional de los alumnos, de la importancia que tienen no solo los aspectos cognitivos, sino también las emociones y afectos del estudiante, pero también es necesario que esta concienciación se extienda al desarrollo de estas competencias en los docentes, con la finalidad de favorecer su propio bienestar y su adecuado rendimiento laboral (Díaz, 2014).

Por lo tanto, no es posible dejar de lado el importante papel del profesorado en este campo, de participar en las experiencias formativas de su propia madurez emocional, así como en su capacitación en el uso de metodologías que favorezcan el desarrollo de competencias integrales.

En definitiva, la Universidad tiene ante sí la tarea de ampliar la variedad de sus métodos de enseñanza con el fin de que, además de alcanzar los contenidos de especialización propios de cada materia, posibiliten el desarrollo de competencias en los

estudiantes que les permitan participar en la sociedad de una manera activa, creativa y transformadora.

6.5. Bibliografía

Arnaiz, P., y Linares, J.E. (2010). *Proyecto ACOOP*. Murcia: Universidad de Murcia y Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Casullo, M. M. (1991). *Psicología para docentes*. Buenos Aires: Guadalupe.

Casullo, G. L. y García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 213-228.
Recuperado de:

http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1422578705.pdf

Díaz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 64, 73-98.

Gadermann, A. M., Guhn, M., & Zumbo, B. D. (2012). Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(3), 1-13.

Gutiérrez Carmona, M. y Expósito López, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 26, nº2, 2º Cuatrimestre, 42-58.

Pérez Fernández, (2010). William Moulton Marston: polígrafos, cómics y psicología de la normalidad. *Revista de Historia de la Psicología*, Vol. 31, Nº 2-3, 151-166.

Sánchez Marín, F.J. et al. (2015). Desarrollo de la Inteligencia Social a través del Aprendizaje Cooperativo en alumnos de Grados universitarios y Ciclos Formativos de Grado Superior. En , J.J. González y A. González, *La universidad*

como comunidad de innovación y cambio (pp. 174-182). Murcia: Fundación universitaria San Antonio.

CAPÍTULO SÉPTIMO. La competencia cultural como referente para el fomento del pensamiento crítico y creativo en estudiantes universitarios

Patricia Gutiérrez Rivas y José María Sesé Alegre
(Universidad Católica de Murcia)

7.1. Introducción

El trabajo que presentamos se incluye en la línea del “*enseñar a pensar*” a los estudiantes universitarios utilizando los contenidos propios de las diversas titulaciones que ofrece la universidad española. En este caso, nos queremos centrar en la formación de los futuros maestros tomando como referencia la enseñanza de las Ciencias Sociales, por ser ésta un área idónea para potenciar y favorecer habilidades intelectuales, es decir para “*pensar históricamente*”. Nos moveremos por tanto en el marco de la enseñanza de las habilidades de pensamiento partiendo de la base de un significativo repertorio de conocimientos, que, en este caso, lo proporcionará el currículo oficial.

Para llevar a cabo este planteamiento, y por la naturaleza de la asignatura que se imparte, la base del conocimiento que los estudiantes van a aprender será la competencia cultural y artística manifestada en el patrimonio histórico artístico de España. La competencia cultural, incluida en los resultados de aprendizaje de todos los niveles educativos: desde educación Primaria a la universidad supone conocer, comprender, apreciar y valorar las diversas manifestaciones culturales y artísticas del entorno. El aprendizaje no se agota allí, sino que además de ser concebida como fuente de enriquecimiento cultural supone también una formación de la identidad cultural de los estudiantes.

La realidad observada en las aulas universitarias es la ausencia de pensamiento crítico y creativo en los estudiantes, acentuado en los últimos años a raíz de los constantes cambios en los planes de estudios. Con cada reforma educativa se empuja al docente universitario no solo a explicar menos horas de clase y que el aprendizaje sea meramente práctico. Precisamente asistimos cada vez más a que se le deja poco margen de actuación al profesorado, una situación que se agrava en primaria y secundaria donde no solo los planes curriculares son cerrados, sino que incluso se le propone al maestro el

uso de unas metodologías concretas. Precisamente, una de las críticas a aquellos modelos o programas educativos que proponen el desarrollo del pensamiento crítico es su desvinculación del currículum.

Por tanto, nos queda la impresión de que se está desaprovechando la oportunidad de potenciar las habilidades intelectuales propias de cada edad en favor de la aplicación de nuevas metodologías, primando únicamente las estrategias activas y lúdicas por encima de los contenidos conceptuales con el argumento de que los niños se aburren fácilmente y que no son capaces de retener mucha información. Pareciera que los contenidos no importan y que solo son un instrumento para tener alumnos felices y motivados, llegando a primar metodologías como la del juego, el trabajo cooperativo, el debate o visionando vídeos de los temas más variopintos, lo que no estaría mal si utilizáramos estos recursos y metodologías para *enseñarles a pensar*, lo que en la mayoría de situaciones no ocurre. Cuántas veces no hemos sido testigos que los maestros programan el visionado de una película o documental y al finalizar no saben qué hacer con los alumnos, o se limitan únicamente en preguntarles si les ha gustado o no lo que han visto o que hagan un resumen. Reconocemos que es probable que exageremos la realidad, pero desgraciadamente en muchas aulas es usual esta situación.

Como tan acertadamente propone el pedagogo y filósofo español Pablo Pérez Sánchez, en una entrevista realizada a un periódico peruano, es necesario *volver a humanizar la educación* en una sociedad donde prima la técnica y las metodologías por encima del conocimiento y la formación de las personas. Pérez Sánchez plantea que hace falta que la educación sea exigente en todos los aspectos: personalidad, valores, inteligencia, y conocimientos porque de lo contrario se “origina un país con gente mediocre intelectualmente, pobre en valores y sentimentalmente superficial, incapaz de grandes tareas” (Pérez, P., El reto del nuevo gobierno: Humanizar la educación. El Tiempo).

Igual de interesante es su propuesta para recuperar el verdadero sentido de la educación, en la que alumnos y profesores recuperen su enorme capacidad de pensar, su libertad para poder hacer cosas nuevas, así como para investigar. En cuanto a la urgencia de volver los ojos al profesorado, que también concierne a los futuros docentes, recalca la necesidad de recuperar el aspecto científico y humano de los maestros para que su relación con los alumnos sea formativa en todos los niveles: científico, humano y cultural. Precisamente por las continuas reformas a las que se

viene sometiendo el sistema educativo, tanto peruano como español, es necesario se comprenda que “lo más importante es la categoría humana de los profesores, el conocimiento científico de lo que enseñan y el modo de hacerlo” (Pérez, P., El reto del nuevo gobierno: Humanizar la educación. El Tiempo).

La apreciación del mencionado especialista se ajusta perfectamente a la propuesta que realizamos, la de enseñar a pensar a los estudiantes y a potenciar su curiosidad por aprender. Este objetivo adquiere más urgencia por la concepción del mundo moderno en el que cada vez más se tiende a la hiperespecialización, en la que los conocimientos del profesor, y del futuro maestro también, se reducen a una sola área o a una materia concreta. Desgraciadamente asistimos a una realidad en la que los estudiantes universitarios ya no tienen sed de conocimiento, no tienen curiosidad por aprender por el solo hecho de saber más, sino hay una calificación de por medio.

Los proyectos que llevamos trabajando algunos años en la facultad de Educación de la Universidad Católica de Murcia pretenden desarrollar la idea de enseñar a los futuros maestros a *saber pensar*, pero también a *querer aprender*. No solo pretendemos potenciar la actitud del alumno por querer aprender una tarea concreta o unos contenidos específicos, sino desarrollar una motivación intrínseca, aquella que lleva al estudiante a sentir curiosidad por el aprendizaje en sí mismo.

7.2. Estado de la cuestión

Para iniciar la explicación de este proyecto, nada mejor que traer a la memoria las palabras del poeta Antonio Machado que en una ocasión afirmó que un maestro debe fundamentar su trabajo *en el amor y la provocación*. Hacía referencia a un maestro que ame su trabajo y que *provoque* y estimule a sus alumnos a que piensen por sí mismos. Una labor muy encomiable si el maestro es capaz de inducir esa actitud en sus estudiantes. Pero qué ocurre cuándo el docente no está preparado o no sabe estimular la curiosidad de sus alumnos, ni su creatividad, ni su razonamiento crítico, en definitiva, si no le *enseña a pensar* por sí mismo.

Esta condición requerida en el maestro se fundamenta también en los nuevos modelos educativos en el que se le asigna el papel de *mediador o facilitador* del aprendizaje de los estudiantes. Aunque no compartamos del todo esta visión, no como

se viene aplicando en las aulas, es cierto que, incluso siendo testigo del nuevo aprendizaje, el maestro debe presentarlo de manera significativa, estructurando los contenidos y planificando estrategias que se ajusten a la edad de los alumnos, a los objetivos de aprendizaje y a la materia en sí. En definitiva, debe saber despertar en los estudiantes el gusto por aprender y descubrir aprendizajes nuevos cada día por sí solos.

Precisamente porque la sociedad de hoy va tan deprisa y que la información bombardea a los niños y el conocimiento se les ofrece cerrado, nuestros alumnos se están perdiendo la posibilidad de descubrir el mundo con los ojos de la imaginación y la curiosidad, característica distintiva del ser humano. Cuantas veces recordamos con cierta añoranza que en nuestra niñez nos bastaba una mesa, una escoba y un pedazo de tela para recrear un mundo de indios y vaqueros. O recreábamos un mundo imaginario en el que cada hermano/a asumía un rol concreto: policía, enfermera, bombero, etc. Sin embargo, así como la creatividad e imaginación se deben potenciar desde la temprana edad en el hogar y la escuela infantil, las habilidades de pensamiento también requieren el mismo proceso y en la que el maestro adquiere un papel destacado.

Volviendo al tema que nos ocupa, de cómo conseguir que los futuros maestros pongan en práctica sus habilidades intelectuales y su pensamiento crítico, tan necesarios no solo para preguntarse el origen de lo que sucede a su alrededor sino para cuestionarse lo que leen, observan y sobre todo para discriminar lo que deben enseñar a los alumnos. Y es que en muchas ocasiones nuestros estudiantes ni siquiera se plantean el por qué de las cosas, y en el caso de la enseñanza de la Historia no se cuestionan si lo que está impreso en los libros de texto es la visión más objetiva del hecho histórico o si pueden existir varias interpretaciones del suceso histórico. Pero para ser justos, cuando se les inicia en el proceso de razonar y se les lleva de la mano en su razonamiento crítico son capaces de deducir, analizar e incluso plantear soluciones distintas a lo que en un principio se les planteó. Pero este escenario que debería ser habitual en las aulas universitarias, no lo es.

A esta realidad de falta de pensamiento crítico en nuestros estudiantes se unen los escasísimos conocimientos conceptuales y de cultura general que son capaces de recordar de su paso por la educación secundaria y bachillerato. En los últimos años, antes de iniciar la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales y de

Medio Sociocultural en los grados de Primaria e Infantil respectivamente, materias de las que hemos partido para realizar este estudio, se les ha aplicado a los estudiantes una prueba de reconocimiento de saberes básicos centrados en el conocimiento de su entorno cercano: historia, patrimonio, costumbres y tradiciones de Murcia y España; así como de geografía y espacios naturales. Los resultados no sólo son desalentadores, sino que año tras año los conocimientos se ven más reducidos. A un 80% de estos estudiantes no les interesa ni le ven utilidad a la enseñanza de la Historia y Geografía; de ese mismo porcentaje sólo un 18% reconoce “*saber*” algo de Historia, exceptuando el conocimiento de algunos hechos recientes como la guerra civil española (por cierto, solo una visión de ella, la que reflejan los libros de texto o lo que interesa enseñar de ella) o de algún personaje relevante como García Lorca o Miguel Hernández, cuya enseñanza ha sido repetitiva desde primaria hasta bachillerato.

En un porcentaje elevado, casi un 70%, la enseñanza de la Historia que recibieron fue, según sus propias respuestas, repetitiva y memorística. En ningún momento se les enseñó a analizar hechos, a compararlos con la realidad, a descubrir dónde se encuentra el origen de acontecimientos de actualidad ni mucho menos analizar por qué ocurrieron o están ocurriendo. En otras palabras, no se les enseñó *a pensar por sí mismos*. Una actividad que realizamos para poner en práctica algunas habilidades intelectuales con la clase de 2º de Primaria fue sobre *La situación de los refugiados sirios y sus consecuencias en Europa actual*. El trabajo grupal lo debían realizar con documentación de prensa impresa y consultada online. Debían identificar el origen histórico de este suceso de actualidad, además analizar sus consecuencias y emitir un juicio crítico. Enlazamos el tema con la puesta en marcha de un debate en el aula. Así aprovechamos para aclarar que “*debatir*”, o lo que ellos entienden por debate en realidad es solo la expresión de una opinión o punto de vista sin una base conceptual (conocimiento) de fondo. Un inconveniente que ya habíamos previsto es que un alto porcentaje de alumnos no sabían nada del tema que se iba a trabajar, a otros algo les sonaba, y un pequeño grupo no solo conocía el tema, sino que seguía las noticias con interés. Esta situación volvía a reafirmarnos en la importancia del conocimiento como punto de partida para el desarrollo del pensamiento crítico. Sin el primero, el segundo carece de valor o en todo caso es más difícil de adquirir.

Por otro lado, y como consecuencia de que en los currículos actuales los contenidos de Ciencias Sociales se centran fundamentalmente en la región o comunidad autónoma donde viven los estudiantes, ha ocasionado que conozcan únicamente lo referido a su entorno cercano. Por ello cuando se les interroga por la historia y geografía de otras regiones no lo saben; así si son de Alicante no son capaces de mencionar cinco lugares históricos de Murcia y viceversa. Conocemos las limitaciones de los currículos de secundaria, aunque se podría esperar que esta falta de conocimiento se viera compensada con la curiosidad natural de los alumnos por explorar y conocer su entorno cercano y lejano, pero tampoco eso ocurre. Como parte de la valoración inicial que realizamos antes de dar comienzo a la asignatura, interrogamos también a los universitarios sobre los lugares históricos que conocen o que les ha llamado la atención, comprobamos, contrario a lo que la sociedad nos vende de que son un grupo que viaja mucho y son más activos y curiosos que generaciones anteriores, que no lo son. Es muy sorprendente que un importante número de alumnos jamás ha viajado fuera de su ciudad natal ni siquiera a ciudades importantes como Madrid o Barcelona.

Ante esta situación descrita, una primera medida sería plantear un currículo más abierto y flexible que permita a los profesores incorporar más contenidos de los que están establecidos. Otro aspecto tiene que ver con la evaluación de los aprendizajes, por otro lado, reflejo de la importancia que se le concede a la adquisición de los conocimientos conceptuales, especialmente en el área de Ciencias Sociales. Diversas investigaciones sobre la enseñanza de la Historia muestran que en esta materia el uso del examen tiene una supremacía casi incontestable como instrumento de medición en el que se priman unos contenidos excesivamente conceptuales y descontextualizados de la realidad social (Calatayud 2000; Gómez y Miralles 2013; Trepal 2011). Y aunque se introducen en el aula metodologías que buscan el análisis y crítica de los alumnos, las evaluaciones no se modifican a pesar de que los docentes son conscientes de que ese tipo de evaluación no es la adecuada. Por otro lado, la evaluación tipo test o con preguntas de respuestas intuitivas más que razonadas tampoco desarrolla las habilidades lingüísticas ni demanda una elevada capacidad de expresión escrita en los alumnos. Esta situación también se observa en la universidad donde un gran porcentaje de estudiantes son incapaces de elaborar una respuesta razonada, siguiendo un orden lógico y con un vocabulario adecuado. Si no se les pregunta por definiciones, hechos concretos e incluso fechas no son capaces de discriminar la información quedándose con aquella que es más

significativa. Tampoco son capaces de transferir el conocimiento a otras realidades, o de plantear ejemplos a partir de la teoría. Desgraciadamente ayudar a los estudiantes universitarios a que aprendan a utilizar todas sus capacidades intelectuales se hace cada vez más difícil en una universidad donde se observa cada vez menos exigencia en los estudios, menos material para estudiar y con exámenes que solo evalúan algunos contenidos conceptuales, incidiendo sobre todo en un aprendizaje especializado e instrumental.

A este panorama hay que añadir también la escasísima motivación por aprender de un gran porcentaje de estudiantes, no son capaces de plantearse el *por qué* del conocimiento y de la ciencia. Esta situación, generalizada en casi todas las titulaciones, ha llevado a que los docentes universitarios incorporen metodologías más activas e incluso lúdicas para captar el interés de los estudiantes y que al mismo tiempo sean capaces de adquirir un aprendizaje autónomo y significativo. Aunque no siempre con los resultados esperados.

Centrados en la propuesta que planteamos y que va relacionada con la formación inicial de los futuros maestros, estamos convencidos de que esta debe ser *integral* basada en el profundo conocimiento de su materia, en el dominio de una gran variedad de metodologías y en el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo. La didáctica de las Ciencias Sociales nos facilita variadas oportunidades para potenciar y desarrollar las habilidades intelectuales que venimos describiendo como la capacidad de análisis y síntesis, el razonamiento crítico, la comparación y deducción; además de competencias básicas que les serán de utilidad en la vida diaria como la capacidad de gestión de la información, el trabajo en equipo y por supuesto la competencia cultural.

Estamos de acuerdo en que, para cambiar la situación de la educación española, los maestros y futuros maestros se deben convertir en la piedra angular de un eficiente sistema educativo y de cualquier reforma que se plantee. Pero no solo se requiere de un maestro líder, con una adecuada educación emocional, tan voceada en los últimos tiempos, sino también con un pensamiento complejo y crítico y con una amplia cultura general.

El desarrollo de la competencia cultural nos servirá de excusa para plantear actividades que desarrollen el pensamiento crítico y creativo de los futuros maestros.

Esta competencia supone no solo el conocimiento teórico del patrimonio histórico artístico sino también aprender a apreciarlo y disfrutarlo, emitiendo además una opinión crítica. Por otro lado, aprovechamos también la importancia que le conceden los currículos escolares al patrimonio en los distintos niveles educativos para proponer el diseño de estrategias didácticas que permitan la enseñanza y divulgación del patrimonio histórico artístico de España.

7.3. El pensamiento crítico y creativo en la enseñanza universitaria

En los últimos tiempos se ha planteado la urgencia de que las metodologías actuales deben favorecer el pensamiento crítico de los estudiantes especialmente en secundaria, y universitaria. No vamos a insistir ni a analizar las razones de su urgente implementación porque los resultados del sistema educativo son bastante evidentes. Pero, qué se entiende por *pensamiento crítico*. Sabemos que este tipo de pensamiento forma parte de las llamadas capacidades intelectuales superiores, aquellas que se refieren al análisis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición (Hervás y Miralles, 2004).

Todas estas habilidades intelectuales no se desarrollan por sí solas, aunque son innatas en todas las personas, sino que necesitan ser potenciadas, desarrolladas y puestas en práctica para que tengan existencia. En el campo educativo se hace necesario poner en situación a los niños para que poco a poco vayan adquiriéndolas. De ahí que el lugar idóneo sigue siendo la escuela y el entorno educativo ya sea a través de lo que le trasmite el maestro o utilizando la vía del aprendizaje autónomo que pueda realizar el estudiante por sí mismo. En definitiva, si pretendemos orientar la enseñanza a este propósito desvinculándonos del aprendizaje memorístico y sin conexión con la realidad, la educación debe ayudar al estudiante a desarrollar las destrezas intelectuales que le permitan actuar en cualquier entorno con las herramientas adecuadas.

La definición de pensamiento crítico que señalan Hervás y Miralles (2004) citando a E. Glaser (1985) constituye el punto de referencia de este estudio. Afirman los autores que este tipo de pensamiento además de reconocer una realidad y evaluarla, conoce el lenguaje y lo usa adecuadamente, evalúa los argumentos y valora las

evidencias extrayendo inferencias y examinándolas y revisando juicios a partir de esas evidencias. Coincidimos con los autores en que lo ideal sería empezar a desarrollarlo desde educación primaria, que es donde realmente se sientan las bases del pensamiento y desde todas las áreas curriculares, pero especialmente la Historia es la que procura más posibilidades para ponerla en práctica como veremos a continuación. Hay que reconocer que los maestros de Educación Primaria son cada vez más conscientes de la importancia del desarrollo de estas habilidades cognitivas, sino que proponen nuevas metodologías para desarrollarlas en sus aulas. Ejemplo de ello son las siguientes propuestas educativas de varios investigadores del área de Educación Primaria: El acercamiento de Murcia medieval a las aulas de Primaria a través de la actividad artística; El fomento de la lectura a través de los mitos; El museo como recurso didáctico dentro y fuera del aula o El cuento y cómic como recurso para trabajar la inclusión en las aulas.

Hervás y Miralles (2004) reconocen que hoy día se apuesta cada vez más en las escuelas por innovar en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales a partir de *enseñar a pensar* desde el currículo, a pesar de que cada año, y debido a las reformas, los contenidos de Historia e Historia del Arte se ven cada vez más reducidos. Ante este panorama se recurre o mejor dicho se espera que el maestro recurra a su creatividad e imaginación para vincular contenidos de otras materias, siempre y cuando lo permitan, a contenidos de Historia. Un ejemplo puede ser la unidad didáctica dedicada a la localidad: *conformación física de pueblos y ciudades* se puede incluir el origen histórico de esos pueblos, el nombre de las calles, las leyendas que el imaginario colectivo conserva sobre su fundación, etc.

Por otro lado, la creatividad o pensamiento creativo, que no se relaciona únicamente con creatividad artística, consiste en una serie de habilidades para generar el conocimiento y desarrollar la imaginación, pero también para elegir la solución más adecuada y resolver cualquier problema, sea de forma individual o colectivamente. El desarrollo de la creatividad pretende que los estudiantes realicen trabajos originales, que sean capaces de generar ideas nuevas a partir de las ya existentes. Tiene aún mayor alcance porque si la llevamos al campo de la vida diaria consiste en aportar nuevas formas de solucionar un problema. Y en esto último, en dar soluciones a problemas cotidianos es donde mayores dificultades tienen nuestros estudiantes.

Si tan importante es enseñarles a pensar también lo es que relacionen el aprendizaje con su entorno diario, con la vida diaria. Como destacan Sternberg y Spear-Swerlig (1999) estamos preparando a los alumnos para que traten con problemas, que en la mayoría de casos, no se van a parecer en nada a los que se enfrentarán cuando sean mayores. Tanto Stenberg (1999) como Feuerstein (1980) llevan ya unas décadas proponiendo programas para enseñar a pensar a los estudiantes de cualquier nivel educativo aprovechando el contexto escolar y relacionándolo con el entorno en el que se mueven.

Uno de los modelos propuestos desde Iberoamérica y que se ajusta al proyecto que venimos trabajando con estudiantes universitarios es el modelo MIAP (Modelo Integrado de Aprendizaje Profundo) diseñado en los años 2000-2001 en la Universidad Católica de Chile (Beas, Santa Cruz, Thomsen & Utreras, 2001). Este grupo de investigación propone un aprendizaje significativo partiendo de la motivación intrínseca del estudiante. En definitiva, que los alumnos sepan *cómo* aprender, pero también que *quieran* aprender. El aprendizaje profundo implica el dominio, la transformación y la utilización del conocimiento para resolver problemas reales, y no porque lo exijan los planes curriculares (Beas, Santa Cruz, Thomsen, & Utreras, 2001). Hay que tener en cuenta que para el alumno realice este tipo de aprendizaje el proceso se debe implementar a largo plazo y los objetivos no se agotan en un curso escolar ni tampoco en un nivel educativo concreto.

La propuesta de incorporar la motivación intrínseca y perdurable al proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel universitario es muy interesante porque muchas veces damos por sentado que el estudiante viene motivado por la asignatura de turno o por la titulación que estudia. Pero no es así, no como debería esperarse. Ante la evidente desmotivación de los alumnos, los profesores nos preguntamos constantemente ¿qué hacer para que los universitarios se interesen en aprender?, ¿cómo motivarlos? Esta realidad se hace más evidente en los estudiantes de Magisterio, sobre todo en los futuros maestros de Primaria donde la vocación no es el factor más destacable en los primeros cursos. Al interrogárseles por las razones de haber escogido esta profesión, la vocación docente no es uno de los motivos predominante sino porque es relativamente fácil encontrar trabajo o porque no es complicado estudiar esa carrera, etc.

Estamos convencidos que la Historia y las Ciencias Sociales en general son una magnífica vía para *aprender a pensar por sí mismos*, pero en la práctica cómo podemos implementarla en las aulas universitarias. En realidad, es mucho más sencillo de lo que parece, aunque las habilidades que pretendamos conseguir son de gran valor intelectual, no obstante, puede costar algún esfuerzo extra a los estudiantes que no están acostumbrados a su práctica. Para *pensar históricamente* hay que desarrollar una conciencia de la temporalidad, que los estudiantes entiendan el pasado como herramienta para conocer el presente, pero que no se quede en lo meramente teórico, sino que sea capaz de deducir y analizar el origen de sucesos actuales en hechos del pasado. Asimismo, el pensamiento histórico requiere de capacidades relacionadas con la imaginación y la empatía histórica, así como saber interpretar fuentes históricas. Una manera muy eficaz para trabajar el pensamiento histórico es recurriendo al uso de las fuentes para que los alumnos puedan deducir y entender la causalidad de los procesos históricos. La digitalización de documentos, fotografías, posters de propaganda política y una gran variedad de fuentes escritas constituyen una excelente herramienta para trabajar en las aulas para que los estudiantes aprendan a interpretar fuentes históricas y ver la causalidad de los sucesos históricos.

Llevar a la práctica la enseñanza del pensamiento crítico significa orientar a los alumnos a adquirir destrezas para procesar la información, así como analizar las fuentes de donde ha sido extraída, no aceptando lo obvio o lo que la bibliografía nos dice. En este sentido, los estudiantes de Didáctica de las Ciencias Sociales realizaron un análisis de los libros de texto de 3º a 6º de Primaria con el propósito de identificar el tratamiento de la información que plantean diversas editoriales; asimismo analizaron las actividades de evaluación que se presentan al final de cada unidad didáctica. Este ejercicio les permitió realizar un proceso reflexivo y metacognitivo de los contenidos históricos que se enseñan en las aulas de Primaria. Además, propusieron nuevos contenidos y otras formas de evaluar a las analizadas.

Por otro lado, este pensamiento complejo conlleva de forma espontánea a que los maestros sean innovadores y creativos en la enseñanza, porque buscarán actividades de aprendizaje que les permita desarrollar estas capacidades. Como los libros de texto son muy limitados dejarán de ser el centro del proceso de aprendizaje. No está de más decir

que esta metodología es fácilmente aplicable a todos los niveles educativos, desde Infantil hasta bachillerato atendiendo al desarrollo evolutivo de cada etapa.

7.4. La competencia cultural como estrategia para desarrollar el pensamiento crítico y creativo.

Diversas investigaciones ponen de manifiesto que, en los últimos años, aunque han proliferado y se han introducido nuevas metodologías y estrategias didácticas en la enseñanza de la Historia, éstas no van acompañadas de las habilidades intelectuales de las que estamos hablando. Por el contrario, continúa primando la memorización y la repetición de datos y conceptos. Y lo que es más preocupante tampoco se pone en práctica en la vida diaria, existiendo por tanto una total desconexión de lo que se aprende en las aulas y lo que necesitan los estudiantes para desenvolverse con eficacia en la realidad cotidiana. Hervás y Miralles (2004) realizan un análisis de las investigaciones que plantean la introducción de la perspectiva de “*enseñar a pensar*”, presentes ya desde la década del 90 del siglo pasado, y que hoy en día se hace más urgente su aplicación en las aulas españolas; entre ellos Tulchin (1998), Piette (1998), Pagès (1997) o desde la psicología cognitiva como Swartz y Parks (1994).

Ya hemos mencionado que potenciar todas estas habilidades del pensamiento, unida a la curiosidad y la motivación por aprender, se puede realizar desde cualquier área del curriculum. Incluso podemos afirmar que en todas las asignaturas del plan de estudios de cualquier titulación se puede motivar a los alumnos a *pensar* e incluso de dejarles la curiosidad por querer saber más del tema. En este caso, en la propuesta que desarrollamos nos vamos a centrar en la enseñanza de la Historia, aprovechando el desarrollo de la competencia cultural con contenidos del patrimonio histórico artístico de España.

Es conocido que el patrimonio histórico y artístico de España es de una gran riqueza cultural recibiendo cada año un número importante de turistas que quieren conocer la enorme variedad que ofrece cada provincia española. No vamos a analizar aquí las ventajas del aprendizaje del patrimonio en cualquier nivel educativo que vas más allá del simple conocimiento. La importancia de incluirlo en los programas educativos conlleva también desarrollar en los alumnos una identidad nacional, que en el caso de España es difícil de plantear porque se identifica inmediatamente con un

patriotismo pasado de moda. El conocimiento y difusión del patrimonio se refleja en los programas curriculares de los distintos niveles educativos, especialmente en Primaria y Secundaria en los que se le concede un lugar destacado. Hay que destacar que en Educación Primaria solo va identificado a la adquisición de conductas o a conocimientos actitudinales como que el alumno *asuma* un determinado comportamiento en un espacio público (museo, instalaciones arqueológicas, monumentos históricos, etc.), o que *valore* su importancia *adoptando* una actitud de respeto y sea *consciente* de que se trata de un lugar donde se enseña y aprende. Precisamente la propuesta que detallamos va encaminada a ampliar el aprendizaje del patrimonio hacia contenidos relacionados con el campo de las Ciencias Sociales: Historia, Geografía y Arte.

Por otro lado, tomando en cuenta que la formación en Ciencias Sociales es cada vez más deficiente en los futuros docentes, consideramos vital que nuestros estudiantes conozcan el patrimonio (tangible e intangible) como primer paso para posteriormente diseñar estrategias didácticas que le permitan su enseñanza y divulgación en los distintos ciclos de Primaria. Con este propósito, los proyectos que venimos implementando en las aulas de 2º curso del grado de Educación Primaria se articularon en torno a los siguientes objetivos:

- Desarrollar y potenciar habilidades de pensamiento en los estudiantes universitarios que les ayuden a actuar, con las herramientas adecuadas, en cualquier entorno.
- Diseñar estrategias para la enseñanza de la Historia centradas en el conocimiento del patrimonio histórico y que propicien en los estudiantes su capacidad de análisis y síntesis, el trabajo en grupo, toma de decisiones, gestión de la información e iniciativa personal.
- Conocer el patrimonio cultural del entorno en que viven los estudiantes de Magisterio y recuperar su legado histórico transformándolos en herramientas didácticas para la enseñanza de la Historia.

Los proyectos trabajados que se mencionan líneas abajo se orientaron además del conocimiento de la estrategia específica, a ayudar a los estudiantes a que adquirieran las habilidades intelectuales necesarias para realizar con eficacia la enseñanza del

patrimonio en educación primaria y la adquisición de la competencia cultural. De entre una gran variedad de proyectos se escogieron los siguientes:

- Diseño de *carteles publicitarios* para el conocimiento y difusión de patrimonio histórico artístico.
- Elaboración de *guías turísticas* para el conocimiento de diversos pueblos de Murcia, Almería o Alicante.
- Diseño de *vídeos didácticos* para la enseñanza del patrimonio monumental de la Región de Murcia.
- Conocimiento y análisis del patrimonio artístico a través de la *pintura* y pintores destacados.

Hay que subrayar que en todos los proyectos desarrollados la metodología utilizada fue la del trabajo cooperativo, pero también se pudieron trabajar diversas competencias que serán de utilidad a los estudiantes universitarios en su vida diaria como la capacidad de gestión de la información (apoyándose especialmente en el manejo de las TIC), el trabajo en equipo y por supuesto la competencia cultural.

Insistimos en que el punto de partida para diseñar una herramienta, recurso o estrategia didáctica es el conocimiento de aquello que queremos enseñar, es decir el conocimiento conceptual del patrimonio histórico-artístico que será objeto de enseñanza. Por ello, como labor previa los estudiantes debían realizar una revisión de sus conocimientos teóricos sobre el patrimonio seleccionado. Esta primera fase fue fundamental porque no solo les permitió hacer una revisión de lo poco o muy poco que sabían del tema, sino también para valorar si lo que se edita en los libros de texto es la visión más cercana a la realidad. En algunos casos, en vista de que había muy poca información sobre el patrimonio artístico escogido, se debió recoger la información a partir de la observación sistemática de la realidad o recurriendo a fuentes orales principalmente a entrevistas.

El argumento principal para diseñar carteles publicitarios, vídeos, guías turísticas y adaptarlos a la enseñanza de la Historia (patrimonio) además de introducir nuevos recursos en esta área, permitió a los estudiantes el conocimiento y dominio de las TIC, herramientas que en la sociedad actual empiezan a ser de uso obligado para los maestros. La forma como los estudiantes trabajaron con las herramientas informáticas

fue una metodología similar para todos los proyectos: búsqueda de información, adaptación a la edad requerida (3º a 6º curso de Educación Primaria), y el diseño creativo y original del recurso didáctico. En esta ocasión vamos a detallar únicamente la forma cómo hemos diseñado las guías turísticas como recurso para el conocimiento del patrimonio histórico artístico de España favoreciendo el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes de Magisterio.

La idea de elaborar guías didácticas turísticas para el conocimiento de lugares o monumentos históricos artísticos que sirvan de apoyo a los maestros en las salidas escolares, se vio reforzada porque al investigar sobre su uso en el campo educativo percibimos que no se utiliza en ningún nivel de enseñanza. La búsqueda nos llevó a localizar guías de viajes sobre ciudades de gran interés turístico mundial. Es el caso de *Me mola viajar* que propone recorridos por Roma, París, Londres, Barcelona y Nueva York destacando información básica del lugar usando un lenguaje sencillo y recurriendo a datos curiosos. Quizá el punto más flojo son las actividades en las que los niños solo pintan y recortan algún personaje o sitio representativo del lugar visitado a pesar de que van dirigidas a niños de 8 a 10 años. Igual fin tienen las guías infantiles de *Lonely Planet* de la serie *Mi viaje a...* para niños de idénticas edades a las guías mencionadas. Con similar objetivo se editan las guías de la editorial *Nórdica* o de la editorial *Gaesa*, o *Susaeta*.

Una idea que se asemeja un poco más al proyecto que llevamos a cabo con los estudiantes de Magisterio es la colección *Madrid oculto para niños* (Besas, 2011). El autor propone un recorrido en el que el niño puede ir interactuando con juegos y acertijos a medida que va descubriendo lugares como *El Palacio Real*, la *Puerta del Sol* o *El Retiro*. Las actividades están adaptadas a la edad de los pequeños permitiendo un aprendizaje innovador, por ejemplo, si los llevamos al Museo del Prado se sugiere se compre antes algunas postales que le pudieran interesar al niño y jugar a encontrarlas durante el recorrido. En este caso se pondría en práctica la observación, el análisis y la discriminación de la información.

Volviendo al proyecto que explicamos, fue necesario que los estudiantes de Magisterio seleccionaran un pueblo de Murcia, Almería, Alicante o Valencia, atendiendo a sus intereses particulares o por ser el lugar de procedencia natal de los

integrantes del grupo. En la primera fase de búsqueda de información se incidió especialmente en que aprendieran a discriminar la información más significativa de la que no lo era, y sobre todo la que les ayudaría a cumplir los objetivos de aprendizaje propuestos. La principal dificultad de esta fase fue que no todos los estudiantes supieron trabajar con fuentes diversas ni tampoco excluir la información realizando el análisis y síntesis de la misma.

En la siguiente fase, los estudiantes debían poner en práctica su capacidad de simplificar los contenidos seleccionados y adaptarlos a la edad y lenguaje de los niños. Asimismo, para poner en práctica su creatividad se les sugirió que pusieran un nombre a la guía con la que captar la atención de los niños. Aunque al principio también se registraron algunas dificultades principalmente porque no se veían capaces de desplegar su lado más creativo, al final con un poco de esfuerzo el resultado fue magnífico planteando títulos como: *Saltando la muralla llegamos a Moratalla*, *Las nuevas aventuras de Tintín en Cartagena* o *Grandes secretos para pequeños viajeros*, entre otros. En esa misma línea se idearon juegos de palabras, adivinanzas, crucigramas, búsquedas del tesoro con el fin de verificar la adquisición de los aprendizajes. Todas las actividades debían ser lúdicas, creativas y que no incidieran únicamente en los aprendizajes teóricos o puramente conceptuales.

En este aspecto, en el aprendizaje de contenidos históricos, es donde también queríamos introducir alguna innovación en la metodología propuesta. Y es que contrario a lo que se piensa que los niños de Primaria, e incluso los de Infantil, tienen mucha dificultad en aprender conceptos históricos esta experiencia nos ha demostrado que más que la aridez de los contenidos propios de las Ciencias Sociales en lo que se tiene que incidir es en la metodología que utiliza el maestro, y aún más en la creatividad y motivación de este para transmitir los nuevos aprendizajes. Por otro lado, ninguno de los recursos didácticos propuestos, buscan reemplazar la presencia del maestro en el aula sino de servir de apoyo, y en el caso de las guías turísticas, principalmente cuando se use la metodología de salidas escolares o investigación en el medio. Con este fin la información que llegue al niño debía ser clara, sencilla y no demasiado abundante.

Se acordó presentar el contenido del patrimonio histórico artístico de manera informal tratando de captar la atención de los niños, haciendo uso de curiosidades o

anécdotas que los estudiantes habían recogido en la primera fase de la investigación. Esta parte del proyecto fue muy interesante de realizar porque los futuros maestros pudieron poner en práctica y sacar su lado más creativo y original. Esta idea fue la que guió todo el diseño de las guías didácticas y que también se puede apreciar en el diseño de los mapas y planos que se incluyeron. La descripción de los lugares emblemáticos de cada ciudad se realizó incidiendo en su origen histórico. Así, de una manera lúdica y divertida orientamos a los niños que descubran el nombre de las principales calles de la localidad y que conozcan su origen histórico de la calle de *Trapería*, *Platería*, *Jabonerías*, *calle del moro*, y desde cuándo se usa ese nombre y por qué. Como hemos afirmado la labor del maestro debe seguir siendo fundamental, por ello además de trabajar con el recurso mencionado puede complementar la clase por ejemplo con documentos que describan situaciones diarias de estas mismas calles en la época medieval o en otras épocas. O que los niños recreen situaciones propias de la época medieval teniendo como referencia y marco histórico estas calles. En este caso, además del conocimiento se enseñará a los niños a que comparen, analicen y deduzcan información, asimismo se podrá trabajar la empatía histórica, necesaria para entender los hechos históricos en su verdadera dimensión.

La gastronomía es un punto que consideramos importante de desarrollar en las guías turísticas porque nos permitió incorporar intereses actuales de los niños de Primaria (nos referimos a la emisión de *Masterchef Junior*), y porque nos daba la oportunidad de que los estudiantes de Magisterio realicen una labor de investigación (utilizando la metodología de investigación histórica) para descubrir el origen de recetas tradicionales o que conozcan y recuperen recetas de la cocina y repostería de épocas antiguas. En definitiva, el objetivo era aprovechar diversos elementos de la vida cotidiana para realizar aprendizajes de patrimonio histórico artístico, pero sin perder de vista el desarrollo de las habilidades intelectuales.

En el desarrollo de la asignatura de Ciencias Sociales se ha considerado que parte esencial en la formación del estudiante de Educación es el manejo de un amplio y variado vocabulario que les permita estar en posesión de un discurso rico y adecuado a la profesión que van a desempeñar. Con este propósito, el vocabulario propio de la Historia debía formar parte también del diseño de la guía turística, y del resto de

recursos didácticos mencionados arriba, insistiendo por ejemplo en el conocimiento y origen de palabras de contenido histórico, artístico, de habla popular, etc.

Pensamos que poner en marcha este tipo de metodologías y estrategias didácticas es una excelente ocasión, especialmente para los futuros maestros, para iniciarles con el trabajo del método de investigación histórica y para desarrollar su pensamiento crítico y creativo. Partimos del hecho de que, aunque los niños tienen poca edad (9 a 12 años) no por ello la información que le presentemos tiene que ser irrelevante o superficial. Por el contrario, tenemos la certeza de que para conseguir aprendizajes significativos en Historia debemos centrarnos en la forma en que vamos a presentar los contenidos (metodología) y por supuesto en los objetivos que planteemos (resultados de aprendizaje) adecuados a la edad.

7.5. Conclusiones

En definitiva, las habilidades intelectuales superiores que hemos descrito, y que son tan importantes para la formación de las personas y en especial de los futuros docentes, no se desarrollan por sí solas, sino que necesitan ser potenciadas, desarrolladas y puestas en práctica para que tengan existencia. De ahí la imperiosa necesidad que los estudiantes universitarios vayan poco a poco adquiriéndolas desde cada una de las materias de que se compone el currículum.

Con las propuestas de los proyectos de innovación que venimos desarrollando hay que destacar que su ejecución ha supuesto no sólo que los futuros maestros de Educación Primaria conozcan la variedad de estrategias y recursos didácticos que se pueden implementar en el aula para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, más allá del uso del libro de texto y de las visitas esporádicas a algún centro de interés histórico, sino también se puede ayudar a los niños a *pensar*, a potenciar y desarrollar sus habilidades intelectuales.

Asimismo, ha permitido a los estudiantes universitarios trabajar de forma interrelacionada recurriendo a otras áreas de conocimiento. Para la recogida de información utilizaron la metodología científica propia de un investigador de la Historia; realizaron una observación sistemática de la realidad; investigaron en el lugar, recogieron información, la seleccionaron y adaptaron al lenguaje e intereses del público

al que va dirigido. Además del contenido histórico recurrieron a conocimientos de didáctica y de planificación del proceso de enseñanza aprendizaje.

De igual forma, se llevaron a la práctica diversas competencias básicas necesarias para su formación profesional como docentes. Destacamos la competencia cultural y artística ya que muchos estudiantes no conocían los hechos y personajes más relevantes de la Historia o los diversos movimientos artísticos; de igual forma la del conocimiento y la interacción con el mundo físico a partir de la observación y análisis de la realidad que les llevó a tomar decisiones de qué lugares, personajes o sucesos incluir en el trabajo y cuáles dejar de lado. Cumplieron objetivos referidos al tratamiento de la información y la competencia digital con el diseño y diagramación de las guías turísticas desde el tipo de letra, el formato y hasta el papel en que iba a ser impreso.

Finalmente se puede concluir que es importante que continuemos introduciendo nuevas metodologías en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales, por otro lado, un área fundamental en la formación de los niños, principalmente por las ventajas añadidas de su puesta en marcha como la adquisición de un pensamiento crítico y creativo, así como el conocimiento del entorno propio y lejano (competencia cultural).

7.6. Bibliografía

- Besas Martínez, Marco (2011). *Madrid oculto para niños*. Madrid. Ediciones La Librería.
- Cooper H., (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata S. L. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Domínguez Garrido, M^a. C. (coord.) (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Gómez C. J.; Ortuño J. y Molina S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento* 6, (11). 5-27.
- Gutiérrez R., P. (2014). Las Guías Turísticas, nueva estrategia para la enseñanza de la Historia en Educación Primaria. En Gómez C. y A. Escarbajal (Eds). *Calidad e Innovación en Educación Primaria*. Murcia. Editum. 49-59.

- Hervás, R. y Miralles, P. (2004). Nuevas formas de enseñar a pensar. El desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 42. 89-99.
- Hervás, R. y Miralles, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educación en el 2000*, 9. 34-40. Consultado en: http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2000-ENSEÑAR-PENSAR-EDUCAR-miralles.pdf
- Pérez, P., (21 de febrero de 2016). El reto del nuevo gobierno: Humanizar la educación. Suplemento Dominical Semana. El Tiempo. Consultado en: <http://eltiempo.pe/wp-content/uploads/2016/02/PDF-Semana-210216.pdf>
- Prats, J. y Santacana J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona Graó. 13-29.
- Santacana, J. y otros (2010). *Recursos y estrategias para estudiar Ciencias Sociales*. Barcelona: Editorial Graó.
- Sesé A., J.M. y Gutiérrez R., P. (2015). La formación inicial de los estudiantes de Magisterio españoles en Ciencias Sociales. Enseñar a pensar críticamente con juegos de mesa y de ordenador como recurso didáctico. *VI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano* (en prensa).
- Sternberg R. y Spear-Swerling, L. (1999). *Enseñar a pensar*. Aula XXI. Editorial Santillana.
- Valenzuela C., Jorge (2006). *Enseñanza de habilidades de pensamiento y motivación escolar*. Tesis doctoral. Universidad Católica de Chile. Consultada en <https://www.researchgate.net/publication/215451229>

CAPÍTULO OCTAVO. Promoción y liberación de la mujer renacentista a través de la enfermería española

Aarón Muñoz Devesa (Universidad Católica San Antonio, Murcia)

8.1. Introducción

Leninger, a través de la teoría de la Enfermería Transcultural, estructuró los cuidados enfermeros en base a la cultura, pues sin ella es imposible otorgar unos cuidados significativos y de calidad. Para ello, es necesario conocer la cultura de cada persona, ese ambiente en el cual la persona echa raíces vinculándose a una comunidad (Raile & Marriner, 2011). Cuando el ser humano viene a la vida se le presta una serie de valores y creencias que marcan su personalidad, la cual va rehaciéndose a lo largo del tiempo recreando la cultura adquirida, modificándola y superándola en base a sus necesidades. La única dimensión del ser humano que viene preestablecida y predeterminación es la biológica por el componente genético; mientras tanto, es la cultura la que modula lo psico-socio-espiritual (Estrada, 2008).

Para Weil, el arraigo es una de las necesidades de la persona, la más sagrada de todas; por esta necesidad, la persona requiere de una cultura, de una memoria histórica que le vincule a una sociedad (Weil, 1996). Dice Serratore, que la persona es un ser histórico, puesto que sus acciones vienen determinadas por el pasado de la comunidad (2009). En esto se observa la necesidad de comprender la memoria histórica de la mujer, en qué comunidad se halla inserta, para poder interpretar de dónde viene y a dónde se dispone a ir, si es que requiere de algún cambio social.

Como objetivo general nos propusimos describir las representaciones y prácticas en torno a la mujer del renacimiento español para conocer cómo fueron los cuidados de este colectivo en el modelo enfermero de Juan de Dios.

Para ello, se realizó un estudio de análisis histórico estructural diacrónico retrospectivo basado en fuentes primarias en escritos de San Juan de Dios y la persona que le guió en su actuación, San Juan de Ávila.

Las fuentes que se utilizaron fueron la biografía de San Juan de Dios escrita por F. Castro, las Cartas de San Juan de Dios, el proceso de beatificación del mismo y el pleito por la propiedad del hospital que lleva su nombre. A su vez, las fuentes para conocer el pensamiento de San Juan de Ávila fueron el *Audi, Filia*, obra paradigmática del predicador y sus epístolas. Como categorías de análisis se establecieron la libertad, el honor, el orden, responsabilidad e igualdad.

8.2. La sociedad del honor sin dignidad

En la actualidad, a nivel teórico, todas las personas son iguales en cuanto a dignidad y derechos, según indica el art. 1 de la Declaración de Derechos Humanos de la ONU de 1948; pero al contemplar la realidad, a efectos prácticos, aún queda un largo camino para alcanzar el respeto total de la dignidad humana. Sin embargo, al contrastar el hoy con el pasado reciente, se observa que ha habido claros avances, especialmente en cuanto a libertad e igualdad de la mujer.

En el S. XVI español, toda la cristiandad tenía asumida la Biblia como su Carta Magna, de ella emergían todos los derechos y deberes de los ciudadanos; en el libro del Génesis se reconoce la igualdad de toda persona al ser imagen y semejanza de Dios y siendo abolidas todas las clases sociales entre cristianos por Pablo de Tarso en una de sus cartas donde indica que “*ya no hay judío ni griego, ni esclavo ni libre, ni hombre ni mujer, pues todos sois uno en Cristo Jesús*”. Sabemos por este mismo libro, que la mujer en la Iglesia primitiva gozaba de una gran relevancia dentro de la Iglesia, pero con la romanización de la misma, la evolución declinó hacia el paradigma patriarcal quedando recluida al ámbito doméstico y estratificándose la sociedad en diversas clases.

La primera diferenciación entre personas en el S. XVI español la encontramos en el linaje, entre cristianos-no cristianos; la fe fue utilizada como dispositivo de poder

creyéndose que la ascendencia cristiana te convertía en un potencial a virtuoso en contraposición al resto de credos que predisponían a la maldad. Se creía que por la sangre se transmitía estas disposiciones internas, por lo que se establecieron los Estatutos de Limpieza de Sangre por los que se excluía a ciertos puestos de mando o profesiones. A su vez, se estableció el Tribunal de la Santa Inquisición para perseguir la herejía de, especialmente, los conversos al cristianismo, los llamados marranos por parte del judaísmo y los moriscos, por los musulmanes. Aunque era la espiritualidad el dispositivo de control, el verdadero motivo era promocionar a los cristianos (Hering , 2003-04; Salazar, 1991; Lynch, 2009). Solamente se podría hacer carrera a través del clero, pues reconocía a todos los hombres iguales como bien se aprecia en la bula del papa Nicolás V donde defendía a los cristianos nuevos (Salazar, 1991).

Muy similar a la España actual, entre cristianos también se daba una clasificación de personas. Todos envidiaban a la clase dominante por ser aquellos que no pagaban impuestos, ser personas cultas y supuestamente virtuosas, y con un alto sentido del honor; esto clasificó a las personas entre buenos y malos, puesto que, como ya decíamos, era la sangre la que transmitía las disposiciones para ser virtuoso. Así, los pobres eran despreciados puesto que se creía que para estar en dicho estado de desgracia habrían cometido algún mal o bien, sus ancestros; de tal forma que, si un noble caía en pobreza por la precariedad de la vida, debería llevarlo en secreto aparentando su honor y denominándose *pobres vergonzantes*.

Siguiendo la previa clasificación social, dentro de cada estamento encontramos un sector que, aun pudiendo ser de clase alta, era excluido de la vida pública: la mujer. Esta, por la concepción aristotélica, era considerada inferior al hombre, incapacitada para el raciocinio por ser considerada débil y emocional, inclinada por naturaleza al mal. Aunque el Renacimiento heredaba esta concepción, el humanismo abrió puertas a su inclusión social a través de la educación (Díaz de Greñu, 2010). Estas creencias sobre la mujer llevaron a establecer una sociedad diferenciada en cuanto al sexo marcada por la funcionalidad de cada uno de ellos; hombre y mujer cada uno cumplía con una función determinada por el componente biológico, siendo el sexo masculino de mayor relevancia y visibilidad al cumplir con la función pública y laboral (Busto, 1996) quedando la mujer recluida al ámbito doméstico y piadoso.

Y esta reclusión estuvo marcada por la consideración social de la mujer, marcada por dos arquetipos contrapuesto. Uno ideal al cual tenía que tender toda mujer: la Virgen María, mujer abnegada, generosa, sencilla y sumisa a Dios, representando las virtudes que la sociedad renacentista había normalizado desde el patriarcado para controlarlas y sujetarlas privándolas de toda subjetividad (Fernández, 1989). El mayor dispositivo de control que se establecerá será el honor, el cual viene de la mujer por medio de la sexualidad; mientras el hombre podía ser adúltero, la mujer no debía mantener relaciones sexuales a excepción de con su pareja tras el matrimonio (Fernández, 1970), por lo que la sexualidad se va a convertir en un dispositivo de control social cuyo poder pastoral será llevado a cabo por la Iglesia y la familia (Foucault, 2005).

8.3. La honra como dispositivo de control

Siendo la honra una de las obsesiones renacentistas en España, la mujer se vio bajo una fuerte presión por parte de la sociedad, ya que esta no depende del honor, el cual proviene de la persona individual, sino de la opinión ajena; en caso de caer en deshonor, esta se debía recuperar, pero no siempre era posible.

El principal motivo de deshonor de la mujer era a través de la sexualidad; la teología de la época establece la prioridad de la vida humana en su dimensión espiritual infravalorando la carnal considerando esta como mala, debiendo ser regida por el espíritu que debe controlar los instintos del cuerpo para alcanzar la virtud. Sin embargo, no a todos se les juzgaba por igual puesto que al hombre se le toleran sus relaciones sexuales tanto fuera como dentro del matrimonio (Busto, 1996). Al igual que pasaba en la antigua Grecia donde los efebos eran objetos pasivos de adoctrinamiento sexual para llegados un día ser autónomos, la mujer era un objeto pasivo frente al hombre del cual nunca se emanciparía para poder ejercer el poder sobre ella. Del hombre se esperaba que se dominase a sí mismo para ser libre y así poder dominar a otros por lo que a él todo le estaba permitido (Pujal & Amigot, 2009).

Por este motivo, la función procreadora fue exaltada frente a la unitiva, cuya consecuencia fue que toda relación extramatrimonial fuera condenada moralmente en la mujer. La causa de ello es el signo del embarazo de la mujer en contraposición a la invisibilidad de las relaciones sexuales del hombre. En caso de que la mujer quedase embarazada fuera del matrimonio, esta era deshonrada afectando al ámbito familiar (Busto, 1996). Por lo tanto, para prevenir posibles deshonras, la mujer fue supervisada en todo momento desde el mismo momento del parto. Primero sería a través del padre, luego del hermano mayor para pasar a la vigilancia del marido utilizando la pedagogía del miedo. Parece ser que fue tal el miedo a la deshonra que las hijas fueron poco deseadas por los padres, incluso al llegar a la edad mínima eran desposadas o enviadas al convento (Fernández, 1989).

Pero ¿por qué tanto control a la mujer? Porque de ellas dependía la honra de la familia, la pureza de sangre del linaje. De ahí que, por evitar deshonras, eran recluidas en el ámbito doméstico y a las obras de piedad (Pitt-Rivers, 1970). Había que mantener el cuerpo de la mujer, es decir, se desacraliza la mujer considerándola sólo un instrumento de crianza. El hombre, a través del dispositivo persona, extirpa de la mujer aquello que considera indigno fragmentando a la mujer y despreciando su cuerpo, siendo su única misión dar descendencia al marido (Espósito, 2012).

8.4. Emancipación de la mujer

La costumbre de la época era pagar una dote para que la mujer pudiese acceder al matrimonio siendo este el problema en la población más desfavorecida; los matrimonios con personas muy mayores se convirtieron en una salida para las mujeres de pocos recursos e incluso se hizo un llamamiento a la población general para que las ayudase en esta dote (Fernández, 1989). A esto hay que añadir que aquellas familias que tenían que redistribuir sus recursos entre sus diferentes hijos e hijas, recurrían a entregar alguna hija a algún convento siendo para ello necesaria una dote muy inferior. Esto convirtió los conventos en una jaula de mujeres sin vocación, por lo que Teresa de Jesús tuvo que enfrentarse para regenerar la vida monástica (Fernández, 1970).

Estas dos salidas, matrimonio o vida conventual, eran sus únicas formas honradas de subsistencia, ya que el acceso al mundo laboral era prácticamente imposible, debido a los pocos trabajos donde se les permitía acceder; la mujer solo tenía acceso a oficios como el de confitera, panadera o pastelera, lavandera e hilandera o asistente de servicios domésticos, en resumidas cuentas, oficios de carácter subalterno. Así, en este círculo vicioso, la mujer pasará a depender económicamente de los hombres, siendo necesario el matrimonio para vivir.

Sin embargo, había mujeres que por sus circunstancias podían incurrir en algunas actividades poco morales para la época y ser deshonradas. En este grupo encontramos las mujeres pobres, doncellas, viudas y huérfanas, mujeres que Juan de Dios buscaba para darles educación y medios para poder trabajar en casa y así tener recursos económicos (Sánchez Martínez, 1573, p. 275; Martínez Gil, 2006).

Debido a la escasa participación activa de la mujer en la vida pública, en algunas ocasiones la mujer buscó estrategias para su inclusión; parece ser que hubo mujeres que se hacían pasar por hombres mediante el vestido, de tal forma pudiese eludir el control patriarcal sobre ella. Así, la mujer podía participar en la vida pública y evitar el acoso que sufría, a nivel incluso de violación (Brown & Picón, 2004). Juan de Dios también tuvo que hacer frente a esta situación con una mujer que vestía como hombre y llevaba un estilo de vida masculino; no podemos afirmar el motivo de este comportamiento al carecer de información, pero sí que podemos observar cómo Juan de Dios colabora con ella buscándole ropa femenina y dándole charlas espirituales, de tal forma que la mujer pudiendo ser mujer fuese más libre (J. Martínez Gil, 2006, pp. 196; 199).

En una mirada retrospectiva, estas medidas no serían significativamente promocionales de la mujer; sin embargo, en la época, eran liberadoras al poder disfrutar independencia económica a través del trabajo realizado.

Para una mayor comprensión de la obra de Juan de Dios en la promoción de la mujer, no podemos obviar la influencia de su director espiritual: Juan de Ávila. A este se le ha tildado de machista, en cuanto se aprecia en su obra una actitud igualitaria. En sus cartas se observa que gran parte de ellas son destinadas a dirección espiritual de

mujeres, como por ejemplo Teresa de Jesús, a la cual ayuda en la redacción final del libro de su vida para impedir problemas teológicos con el Tribunal de la Santa Inquisición. Otro dato es que la obra de mayor relevancia de este gran maestro espiritual, el *Audi, Filia*, fue destinado a la dirección espiritual de Doña Sancha Carrillo (Esquerda, 1999), aunque en su prólogo indica que, aunque fuese destinado a una mujer, esta obra es de carácter universal, con lo que afirma que en cuanto al espíritu, ambos sexos son iguales. Se refiere en cuanto a la espiritualidad puesto que Juan de Ávila si diferencia en cuanto a sexos manteniendo la opinión de la época sobre la mujer como persona inclinada a lo sentimental, mientras que el hombre es el destinatario de la fortaleza y la disciplina (de Ávila, 2007, p. 537). Pero sería infravalorar la obra del Maestro para con la mujer debido a su gran promoción a través de su formación alcanzando el mismo nivel que el hombre, ya que esta no tenía acceso a educación espiritual fuera del ámbito monástico (Rincón , 2011).

En cuanto a naturaleza todo hombre es igual, naturaleza personal, ya bien sea hombre, mujer, cristiano viejo o nuevo, judío o musulmán; todos son iguales en cuanto a que todos, según el Maestro, hemos salido del no ser al ser y llamados a la Bienaventuranza; y sin embargo, toda persona es débil pues, inclinada al mal aunque mantiene toda su dignidad como imagen y semejanza de Dios y llamado a ser su hijo por adopción (de Ávila, 2007, p. 741). Juan de Dios, en esta misma línea, manifiesta la igualdad de todo hombre en cuanto a dignidad, pero diferentes en cuanto a modos de ser:

“si bien todos persiguen un mismo fin, cada uno va por el camino que Dios le traza” (Martínez Gil, 2002, p. 589)

Juan de Dios, reconociendo la dignidad de la mujer, sale al encuentro de la mujer para su promoción, de ahí que se encuentre entre viudas, huérfanas, pobres vergonzantes, prostitutas, doncellas, ricas o pobres... él no mira la corporalidad, sino su ser personal y su dignidad (Martínez Gil, 2006, pp. 190; 193; 207; 209; 505).

Al no clasificar a las personas en cuanto a su sexo, le permite el acercarse, mediante la empatía, a la mujer desde el respeto y su escala jerárquica de prioridades. Esto se puede observar en las cartas que destina a la Duquesa de Sessa, siendo en una de ellas donde la elogia como madre y esposa ante la ausencia de su marido. En este estado, la duquesa se aisló de la Corte para dedicarse a la gestión de su patrimonio y trabajadores, como era tradicional. Era una medida semejante al duelo por el cual la mujer se retraía de la esfera pública para salvaguardar la honra. Sin embargo, Juan de Dios la mira desde su interioridad, viendo sus deseos más profundos como son el dar descendencia a su marido y la supervivencia del mismo en la guerra en la que se encontraba:

“¡Oh, buena Duquesa! Como la casta tortolica estáis sola y apartada en esa villa, fuera de la conversación de la Corte, esperando al buen Duque, vuestro generoso y humilde marido, en continuas oraciones y limosnas, haciendo siempre caridad, porque le alcance parte a vuestro virtuoso marido, el buen Duque de Sesa, y le guarde Cristo el cuerpo de peligro y el alma de pecado. Quiera Dios traerle presto a vuestra presencia y os de hijos de bendición, para que siempre le sirváis, le améis y le ofrezcáis el fruto que os diere para que de ello se sirva” (Martínez Gil, 2002, pp. 579-580).

Pero no queda en el elogio en cuanto a la vocación a ser madre y esposa, sino que también la elogia por su trabajo manual como tejedora, cosa despreciada por los españoles al ser cosa vil. El motivo por el que Juan de Dios admira su labor es claramente de corte religioso, al asemejarse a la Virgen María, pero detrás de ello se observa su carácter liberador y emancipador del patriarcado (Martínez Gil, 2006, pp. 50; 55; 127;137; 237; 296):

“queréis tomar ejemplo de nuestra Señora la Inmaculada Virgen María, la cual siendo Madre de Dios, Reina de los Ángeles y Señora del mundo, tejía y trabajaba todo el día para su sustento” (Martínez Gil, 2002, p. 585)

En consecuencia, podríamos afirmar que Juan de Dios pretende responsabilizar a la mujer de su propia vida haciéndolas autónomas para que puedan ser las protagonistas de su vida y sentirse útiles, dentro de las connotaciones culturales de la época y las posibilidades en las que se encuadran, salvaguardando la individualidad de la persona hombre-mujer sin la imposición y el dogmatismo que puede ejercer el poder pastoral para que cada uno se haga a sí mismo.

8.5. La prostitución: esclavitud de la mujer

Para salvaguardar la honra de la mujer en cuanto a su sexualidad, la sociedad tuvo la necesidad de establecer un mecanismo mediante el cual los hombres pudiesen mantener relaciones sexuales impunemente; este mecanismo es la prostitución. La sociedad no las aceptaba pero las toleraba al cumplir una función social al mantener a los hombres alejados de las mujeres solteras o casadas, incluso las cuidaba haciéndoles regalos en el día de la boda para pedir su favor en la nueva vida que la pareja comenzaba (Rheinheimer, 2009). A este factor funcional hay que añadir el elemento clave causante de la prostitución: la pobreza (Fernández, 1989).

La causa de la existencia de la prostitución para Juan de Ávila no son las anteriores. El cree que la responsabilidad se halla en la incontinencia de los hombres, de sus pasiones desordenadas, en la gula y la lujuria. E incluso afirma que cuanto más se recurra a ellas, mayores serán los instintos. Para controlar este fenómeno, el Maestro indica dos mecanismos: controlar a los consumidores y controlar los prostíbulos (de Ávila, 2003, p. 84).

La vida de las prostitutas no debió ser nada fácil para las mujeres debido a sus altas deudas, siempre dependiendo del patrón de mujeres que les demandaba un alto precio por su inclusión en el prostíbulo; quedaban tan dependientes que pasaban a convertirse en esclavas, tal como hoy se podría observar en ese ámbito en la trata de blancas. A su vez, no contaban con alimentación ni vestido suficiente, e incluso a veces no podían ni salir del lugar para que no huyeran.

La mujer recurría a la prostitución por causa de fuerza mayor, por motivos de deshonor y abandono familiar, o bien por motivos de pobreza; en caso de querer abandonar ese estado de vida y poder pagar sus deudas, el pasado de estas personas les

perseguiría, incluso se les llegaba a prohibir el derecho a ciudadanía. La prostitución, a nivel legal, estaba prohibida aunque se tolerase por su función social siendo la ambulante la única que se perseguía (Rheinheimer, 2009). Sin embargo, conforme el siglo iba avanzando, comenzará un debate moralizante por el mal de la sífilis demonizando a estas mujeres como causa y problema a extirpar (Fernández Sobremazas, 2006; Scheper-Hughes, 1997).

Para Juan de Dios la prostitución no era una elección de la mujer, sino una necesidad para poder sobrevivir a nivel personal e incluso familiar. Mientras algunos consideraban que estas mujeres se prostituían por falta de moralidad, Juan de Dios lo consideraba un desorden social; el mal se encontraba en la pobreza y la exclusión de la vida pública y labora de la mujer.

Juan de Dios, para poder ayudar a la liberación de la mujer previa solicitud de ellas, atendió a la principal causa de la esclavitud de las prostitutas: las deudas contraídas. *“Mas estoy empeñada y no me dexaran ir con vos”* (Castro, 1995, p. 39), le indica una prostituta a Juan de Dios. Por ello, recurrió a mujeres con recursos para que, tras incitarlas a la virtud, hiciesen donativos en solidaridad como si fueran para ellas mismas:

“Hermanas mias en Iesu Cristo, sabed que esta una cautiva en poder del demonio; ayudadme por amor de Dios a rescatalla, y saquemosla de tan miserable cautiverio” (Castro, 1995, p. 40).

Otras, sin embargo, se hallaban *“empedernidas en sus vicios”* (Castro, 1995, p. 39), por lo que:

“como por la mayor parte son mujeres tan obstinadas y perdidas y endurecidas en su pecado, de suerte que por esta causa muchos siervos de Dios se abstienen de tratar con ellas, aunque les duele su perdición” (Castro, 1995, p. 41).

En estos textos se puede observar una concepción peyorativa de las prostitutas a través de la palabra *vicios* y *perdidas*. Cabría preguntarse el motivo por el cual estas

mujeres no querían abandonar ese estado de vida, sin embargo, no tenemos datos para poder realizar un análisis del objeto puesto que no hay historia redactada por ellas siendo sesgado lo que nos ha llegado hasta nuestros días al ser redactado por el patriarcado y las clases dominantes. La misma Iglesia, quien defendía a los pobres y los tenía bajo su custodia, juzga a estas mujeres como “*mujeres malmiradas*” o “*mujeres de mal exemplo y que son perjudiciales*” (Castro, 1995, pp. 71-72). Por eso criticaban a Juan de Dios, por ir con ellas para honrarlas y buscarles una vida donde puedan vivir con dignidad (Castro, 1995, pp. 38-43; Martínez Gil, 2006, p. 99).

No debió ser nada fácil ayudar a aquellas que, siendo juzgadas y utilizadas por la sociedad, desconfiarían de toda ayuda externa. Juan de Dios, por pura compasión a ellas, presenta un deseo de ir a su encuentro y proponerle una libertad, la cual, sin un cambio interno, a través de la reestructuración axiológica, no podría ser real (Castro, 1995, pp. 41-43). Para ello, tomó por costumbre acudir todos los viernes a los prostíbulos, lo que en la época se llamaban casas públicas. Una vez allí, escogía la que creía más necesitada, y tras pagar el tiempo del servicio, hincado de rodillas con una cruz en la mano, comenzaba a acusarse de sus pecados como si de él fuese la culpa del estado de esta mujer, tras lo cual relataba la pasión de Cristo; el motivo era mover a la oyente al reconocimiento de su dignidad al ver a un dios que se hace hombre y muere por amor a cada una de las personas. Tras esto, la invitaba a dejar esa forma de vivir, como ya indicábamos reconociéndola como persona portadora de la imagen de Dios sin hacer clasificación social en base a la moral como hacía la gente de su época (Castro, 1995, pp. 38-43). Como se observa, a través de la espiritualidad Juan de Dios intenta promocionar a las mujeres, de lo interno a lo externo.

8.6. Gubernamentalidad en el ámbito de la prostitución

Conociendo el Estado la situación de las prostitutas en relación al abuso que les sometía los amos, la legislación del Renacimiento español intentó proteger a las mujeres prostitutas. Juan de Ávila, como teólogo y sacerdote, no aceptaba la práctica de la prostitución por motivos éticos, pero sí la toleraba y aconsejó su regulación para evitar males mayores y minimizar los riesgos que padecían las mujeres, especialmente en relación con el proxeneta. Así aconseja en una de sus cartas algunas medidas que se podrían tomar:

“El que se llama padre de ellas es muy perjudicial, porque éste las trae quando no las ay, y otras vezes las recibe en empeño, y otras les empresta él más cantidad de lo que la pregmática real manda, y de aquí viene impedir él la conversión de ellas, y también lo mucho que deven. La escusa que para esto dan los dichos padres de ellas es lo mucho que les cuesta el arrendamiento de la casa pública, como hazen los escrivanos que tienen arrendadas escrivanías de los señores por tales precios, que, si ellos no roban, no pueden pagar la renta y comer. Y desta manera están los señores debaxo de aquella grave reprehensión del profeta Isaías, que dize: Principes tui infideles, sociifurum: y está claro, pues ellos y escrivano reparten entre sí lo que el uno hurta y el otro dió ocasión de hurtar. Y assí parece acá, que llevándoles tal cantidad qual no puedan pagar sin hazer estos peccados, son participantes en ellos, como si ellos los hiziesen. Convernía que se buscasse un hombre temeroso de Dios, y fuesse puesto en aquel officio, y le pagassen suficiente salario sin que pudiesse llevar más, ora oviessse muchas mugeres ora pocas, y no interessando éste nada, cessarían los inconvenientes ya dichos, y también daría noticia de los rufianes, que no es pequeño provecho. Y mírese que no se les preste más á las dichas mugeres de lo que manda la pregmática” (de Ávila, 2003, pp. 54-55).

Ante la oleada de sífilis y otras enfermedades de transmisión sexual, el Estado revalorizó la salud pública por motivos de prevención. Entre estas medidas, las prostitutas tenían derecho a revisiones sanitarias periódicas y a tratamientos hospitalarios. A su vez, se crearon las casas de arrepentidas o recogidas, siendo la primera en Valladolid en 1530 donde se podrían rehabilitar y comenzar una nueva vida. Al igual ocurrió con los hospitales donde se dispuso una sala para ellas con el mismo motivo ya dicho (Santolaria, 1997).

Juan de Dios, una vez salían las mujeres del prostíbulo, las llevaba a su hospital y allí las cuidaba y curaba para reinsertarlas respetando su vocación. A unas las ayudaba a casar, a otras a trabajar en servicios domésticos o hilanderas, unos otros oficios, y

aquellas que querían llevar una vida de recogidas las ayudaba a conseguir la dote para entrar en algún convento; algunas, en cambio, decidían permanecer en su hospital ayudando en él como cuidadoras informales (Martínez Gil, 2006, pp. 51; 55; 80; 86; 132; Castro, 1995, pp. 38-44).

8.7. Conclusión

La mujer, en la actualidad, ya tiene libertad legal en el acceso a la educación y al trabajo; sin embargo, se conserva la idea finalista de la mujer como madre y cuidadora principal que impiden la conciliación de lo social sujetándola al ámbito doméstico. En caso contrario de optar por una de estas dos facetas, fragmentando a la única persona mujer, la sociedad del honor en la que aún vivimos puede etiquetarla controlando su proceder, o al menos intentándolo. De tal manera, esta dicotomía puede ocasionar en la salud de la mujer cierto afrontamiento ineficaz ante la toma de decisiones puesto que la verdad de la honra sigue predominando, como bien se observa en los últimos estudios sociológicos donde los jóvenes tienen asumido los roles tradicionales en las relaciones de pareja.

8.8. Bibliografía

- Brown, C. & Picón, C. (2004). La problemática barroca en el Quijote de 1603: Figura y representación de la mujer. *Cyber Humanitatis*(31).
- Castro, F. (1995). *Historia de la vida y santas obras de San Juan de Dios y de la Institución de su orden y principios de su Hospital*. Córdoba: Obra Cultural Cajasur.
- de Ávila, J. (2003). *Obras completas de San Juan de Ávila. IV: Epistolario*. Madrid: BAC.
- de Ávila, J. (2007). *Obras completas de San Juan de Ávila. I: Audi, filia. Pláticas. Tratados*. Madrid: BAC.

- Díaz de Greñu, S. (2010). *Discriminación o Igualdad. La educación en el respeto a la diferencia a través de la enseñanza de la Historia*. Segovia: Universidad de Valladolid.
- Espósito, R. (2012). *El dispositivo de la persona*. Buenos Aires / Madrid: Amorrortu.
- Esquerda, J. (1999). *Diccionario de San Juan de Ávila*. Burgos: Monte Carmelo.
- Estrada, J. (2008). Antropología, cultura y religión. *Convivium*(21), 99-120.
- Fernández Sobremazas, A. (2006). Prostitutas en la España moderna. *Historia* 16(357), 8-37.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad* (30 ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hering, M. (2003-04). "Limpieza de Sangre": ¿Racismo en la Edad Moderna? *Tiempos modernos*(9), 1-16.
- Lynch, J. (2009). *Los Austrias. 1516-1700* (4ª ed.). Barcelona: Crítica.
- Martínez Gil, J. (2002). *San Juan de Dios: Fundador de la Fraternidad Hospitalaria*. Madrid: BAC.
- Martínez Gil, J. (Ed.). (2006). *Proceso de beatificación de San Juan de Dios*.
- Moreno, A. & Vázquez, F. (2007). Formas y funciones de la prostitución hispana en la Edad Moderna: el caso andaluz. *Norba. Revista de Historia*, 20, 53-84.
- Pitt-Rivers, J. (1970). La enfermedad del honor. *Archives européennes de sociologie*, XI(2), 235-245.
- Pujal, M. & Amigot, P. (2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. *Sociológica*, 24(70), 115-151.
- Raile, M., & Marriner, A. (2011). *Modelos y teorías en enfermería* (7ª ed.). Barcelona: Elsevier.
- Rincón, M. (2011). Juan de Ávila y la Espiritualidad de la mujer. En *Entre todos, Juan de Ávila* (págs. 233-236). Madrid: BAC.
- Salazar, J. (1991). La limpieza de sangre. *Revista de la Inquisición*(1), 289-308.

Pleito entre los hermanos del "ospital de Juan de Dios" y "los frayles e convento del monasterio de San Gerónimo". En J. Sánchez Martínez, (1573). *Hospital San Juan de Dios: Construcción y propiedad histórica (1543-1593)* (pp. 133-436). Granada: Archivo Museo San Juan de Dios.

Scheper-Hughes, N. (1997). Nervoso. En *La muerte sin llanto* (págs. 167-212). Barcelon: Ariel.

Serratore, C. (2009). Simone Weil: La "Malheur" y el "Arraigo" dos conceptos para leer el presente. *Pléyade*(4), 36-67.

Weil, S. (1996). *Echar raíces*. Madrid: Trotta.

Weil, S. (2000). *Escritos de Londres y últimas cartas*. Madrid: Trotta.

CAPÍTULO NOVENO. Competencia cultural y sistema sanitario. La gestión de la salud reproductiva de las mujeres inmigrantes de la Región de Murcia

M^a Dolores Pereñíguez Olmo y Raúl López Cárceles (Universidad Católica San Antonio, Murcia)

9.1. Introducción

Mujer e inmigración son de por sí dos términos que unidos remiten directamente a pensar en la vulnerabilidad de este colectivo. Si ser mujer conlleva un mayor riesgo de padecer exclusión, cuando sumamos que ésta sea inmigrante, la situación se agrava. Para comenzar este texto parece necesario abordar de manera contextual, las relaciones entre migraciones, mujer migrada y salud reproductiva. Partiremos para ello del fenómeno las migraciones de carácter económico en la Región de Murcia, siendo ésta una de las regiones españolas con mayor proporción de población extranjera² (INE, 2012). La realidad de esta región muestra la coexistencia de distintas culturas y sus diferentes lenguas, religiones, costumbres y valores, siendo un reto para el Estado el gobierno de la diversidad dentro del régimen liberal avanzado (Estupinán, 2014). En este sentido es importante destacar el papel de la mujer en estos procesos, en tanto que pilar fundamental de los sistemas familiar y económico en los países de origen y acogida y principal objeto de estrategias de objetivación y explotación en el mundo contemporáneo (Cárdenas, Monreal & Pérez, 2008; Herrera, 2011).

La literatura científica habla desde hace años de una tendencia creciente de la feminización del fenómeno migratorio, que se traduce en términos de atención a la que se enfrenta la sociedad receptora. Si bien es cierto que las mujeres han aumentado su visibilidad en los diferentes espacios de la vida cotidiana, aún no han logrado en la misma medida aumentar su reconocimiento social, de manera que las violencias estructurales y las diferencias entre ambos sexos están también presentes en la inmigración (Parella, 2007; Pedone, 2008). Afirmamos, por tanto, que género,

² Alcanzando en 2011 sus cifras más elevadas, constituyendo un 16,4% de la población total (INE, 2012)

inmigración y pertenencia a otras minorías étnicas son variables significativas presentes en los procesos de exclusión y discriminación social (Fundeso, 2008).

Este fenómeno migratorio da lugar a desajustes que no se preveían en el sistema sanitario nacional y regional, entre los que podemos destacar la escasa preparación de los profesionales de la salud para llevar a cabo unos cuidados culturalmente competentes, fundamentalmente por desconocimiento (Comelles & Bernal, 2007; Rico, 2009; Cortés y González, 2014). Uno de estos *desajustes* producidos por el gran aumento poblacional en poco tiempo y la llegada de un gran porcentaje de mujeres en edad fértil (Oliva & Pérez, 2009), se refiere precisamente a los asuntos relativos a la salud sexual y reproductiva de las mujeres inmigrantes, donde el sistema sanitario ha de garantizar la atención a la salud reproductiva y la preparación de los profesionales de la salud ante estas situaciones. Un claro ejemplo de medida estatal de regulación de esta salud reproductiva de las mujeres es la creación de la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo, la cual deja ver ya en su preámbulo la relevancia de este aspecto de la salud: *“el desarrollo de la sexualidad y la capacidad de procreación están directamente vinculados a la dignidad de la persona y al libre desarrollo de la personalidad y son objeto de protección a través de distintos derechos fundamentales, señaladamente, de aquellos que garantizan la integridad física y moral y la intimidad personal y familiar”* (España, 2010). Al hilo de esto podemos hablar de que el dispositivo Interrupción Voluntaria del Embarazo (en adelante IVE) aparece para proteger determinados aspectos de la salud sexual y reproductiva de la mujer aunque a la misma vez se convierte, por un lado, en un instrumento de control, en tanto que administración estatal de la vida y la muerte (Foucault, 2007) y, por otro, en un elemento de controversia y conflicto de intereses, por las implicaciones ético/políticas donde se genera un campo discursivo de posiciones excluyentes, que no aceptan a las otras. Parece importante señalar la complejidad de los elementos en juego: inmigración, mujer y salud sexual y reproductiva conforman un *triple* de elementos *“problemáticos”* en términos políticos, culturales y sociales. Aún más si añadimos que todo esto surge en un contexto en el que los profesionales sanitarios, en muchas ocasiones, no se encuentran formados o preparados en materia de competencia cultural. Todo lo anterior hace que resulte de especial interés centrar el estudio en la articulación entre prácticas de salud, género y cultura y analizar los procesos de atención sanitaria a la salud reproductiva y a la IVE de

las mujeres inmigrantes y cómo los profesionales sociosanitarios construyen y gestionan este *hecho social*.

Para encuadrar esta propuesta teórica partimos de la idea de que la IVE es un dispositivo estatal de regulación sexual-reproductiva, que se enmarca dentro del entramado de relaciones de saber-poder que se han construido en la historia de la modernidad, refiriéndonos con esto a las relaciones entre economía-Estado-población-medicina y demografía (Foucault, 2007). Esto nos lleva a la idea foucaultiana de *biopoder*, entendida como formas de poder que se ejercen de manera *positiva* sobre la vida, “*que procura administrarla, aumentarla, multiplicarla, ejercer sobre ella controles precisos y regulaciones generales*” y en el que juega un papel fundamental la emergencia de la institución estatal (Foucault, 2002). Dentro de este concepto habrían de distinguirse dos dimensiones que nos aproximarán a la comprensión del fenómeno que estamos analizando: por un lado, una biopolítica de poblaciones, asentada en intervenciones y controles reguladores sobre los procesos biológicos de lo que las incipientes ciencias estadística, demográfica van a encargarse de constituir como población. Las biopolíticas pues se refieren a cómo cada territorio en cada época diferente pone en juego ese biopoder y lo convierte en realidad (Rabinow & Rose, 2006; Foucault, 2007). Para ejemplificar este monopolio de la vida, es importante hablar de la medicina, como elemento que juega un papel principal en el desarrollo de las sociedades modernas, en tanto que ciencia centrada en el interés por la salud de las poblaciones y en la gestión de ese monopolio al que nos venimos refiriendo. En este sentido, la constitución del modelo biomédico es clave desde la perspectiva del interés por la vida y por el dominio sobre ésta. La implantación hegemónica de este modelo fue haciendo a la medicina más dependiente de parámetros biológicos y más centrada en la curación-cuidado que, en la prevención, reforzando así los procesos de medicalización (Menéndez, 1988). Por otro lado, las tecnologías o dispositivos de regulación de la natalidad. La IVE y la problemática de su uso desde la perspectiva del sistema sanitario, pueden ser mejor explicadas a partir de las modificaciones que Foucault establece en su concepto de poder, que trae consigo la introducción del concepto de *gobierno* y *gubernamentalidad*, basándose ahora en nuevas relaciones entre poder y libertad (De Marinis, 1999). Esta nueva idea se centra en el propósito de guiar a los sujetos libres y capaces de decidir por sí mismos. Ahora el poder se ejercería sobre los que tienen capacidad de decidir, siendo el objetivo último influir en lo que elijan los individuos

“libres”. *La gubernamentalidad* se caracterizaría pues por el desarrollo de aparatos de poder-saber, cuya finalidad reside en mejorar el destino de las poblaciones, la duración de su vida, su salud y su actividad en general, ejerciendo el control (Grinberg, 1997).

Para entender el objeto de estudio desde este marco de referencia, en la explicación del concepto de gubernamentalidad hay que destacar sus tres dimensiones (Rose y Miller, tomado de De Marinis, 1999):

- Racionalidades políticas: Rose y Miller se refieren a ellas como campos discursivos de configuración cambiante en los que se produce una conceptualización del ejercicio del poder. Se refieren a modos de concordancia entre reglas, formas de pensar, procedimientos técnicos que permiten pensar algo como un problema y generar alternativas prácticas de resolución del mismo.
- Tecnologías de gobierno: referidas a cuestiones prácticas orientadas a resolver problemas de los sujetos que intervienen en las relaciones de poder. Se trata de mecanismos prácticos a través de los cuales las autoridades buscan ejercer la práctica del gobierno, tales como técnicas de contaje, procedimientos de examen y evaluación, informes y auditorias, entre otros. Éstas sirven además para producir sujetos sociales duales: normal-patológico, enfermo-sano, “loco-cuerdo”.
- Formas de subjetivación: procesos de asunción de los elementos anteriores por parte de los individuos, es decir, el modo en cómo los individuos “juegan” al juego de la problematización moral, pero a la misma vez lo hacen suyo, estableciéndose como sujeto de su acción moral.

El uso de la IVE en mujeres inmigrantes se enmarca dentro de esta propuesta por ser una tecnología humana, un ensamblaje de tecnologías-racionalidades y subjetividades, que tiene componentes del liberalismo clásico, del Welfare State (más concretamente en la situación española, del Estado providencia franquista) y del intento socio-demócrata de los años 80, pero también del liberalismo avanzado, siendo etapas que no se suceden, sino que permanecen y se solapan en determinados momentos y para gestionar determinadas situaciones, donde conviven *realidades* como la liberación de la mujer en los años 60, con los procesos de individualización comentados anteriormente (Beck & Giddens, 1997); campañas de información y prevención de corte pastoral y tecnologías de control de la natalidad (anticonceptivos, píldora del día después, entre

otras); Individualización pero a la misma vez responsabilización de sí mismo, característica definitoria de la racionalidad liberal avanzada (Rose, 1997).

A partir de esta propuesta teórica el interés de este estudio ha sido aproximarnos a la construcción del fenómeno, a la visión que los profesionales sociosanitarios tienen acerca del uso de tecnologías de regulación de la reproducción (y más concretamente acerca de las situaciones de IVE) por parte de mujeres migrantes, en el marco de la introducción de la racionalidad liberal avanzada en el ámbito de la salud. Por ello el objetivo de esta investigación se centró en analizar la construcción y gestión del *hecho social* de las interrupciones voluntarias del embarazo llevadas a cabo por las mujeres inmigrantes desde la perspectiva de los profesionales sociosanitarios de Murcia que participan en este proceso.

9.2. Metodología

Empleamos una metodología cualitativa, utilizando como estrategia de estudio el análisis del discurso. Se pretendía así llegar a la comprensión del fenómeno desde *dentro*, recogiendo los discursos de los actores a partir de cómo es vivido y conceptualizado por sus protagonistas (Taylor y Bogdan, 1987). La técnica principal empleada para la recogida de datos fue la entrevista semiestructurada (Valles, 1993).

Este estudio se llevó a cabo en la ciudad de Murcia durante el año 2013, en diversos centros sanitarios, concretamente en las siguientes áreas y zonas básicas de salud: Área de Salud I (Murcia/Oeste): Zona Básica de Salud 10: Murcia/San Andrés y Área de Salud VII (Murcia/Este): Zona Básica de Salud 17: Murcia/Barrio del Carmen.

La muestra se seleccionó de manera intencional, incluyendo a profesionales de la salud que participaran en el itinerario IVE. Así, la muestra quedó configurada por cinco sujetos: un médico de familia, un médico, especialista en ginecología, un profesional de enfermería comunitaria, un enfermero, especialista en obstetricia y un profesional del trabajo social. Para garantizar la protección de sus derechos personales se utilizaron códigos que evitaran identificar la identidad de los participantes. Las grabaciones de las entrevistas se realizaron bajo el consentimiento de los informantes y antes de comenzar las entrevistas, se explicó que éstas iban a ser grabadas, incidiendo en la confidencialidad de los datos.

Tras la codificación, emergieron 4 categorías de análisis, referidas al posicionamiento de los informantes ante el fenómeno migratorio, la población atendida, el contexto del embarazo y la decisión de hacer IVE.

9.3. Resultados y discusión

Resaltaremos en este apartado algunas de las cuestiones más significativas extraídas en el análisis del discurso de nuestros informantes. Con relación a la primera categoría, la idea que emana es que la inmigración es, de por sí, un tema polémico en el cual no existen posiciones intermedias, quedando divididas en las posturas a favor o en contra. En estas dos posiciones se puede ver como las posturas en contra parecen apoyarse en ideas preconcebidas que circulan *a pie de calle*, donde se refleja cierta reticencia con respecto a la población migrante y se deja entrever la idea generalizada de que “vienen a aprovecharse y a consumir nuestros recursos”, especialmente con determinadas nacionalidades. Además de esta dualidad, los informantes refieren varias cuestiones comunes, independientemente de su posición respecto al fenómeno migratorio. La primera cuestión se refiere a una tendencia de naturalización de los procesos migratorios de carácter económico, característica que muestra el auge de las lógicas postsociales en el ámbito sanitario (Rose, 1997; (Walton-Roberts, 2008). La segunda cuestión que se pone de manifiesto es que este discurso se apoya en argumentos simplistas, que esencializando las culturas de los migrantes, positiva o negativamente, esconden los mecanismos reales de producción de la diferencia, donde muchos de estos estereotipos aparecen formando parte del juego cotidiano del profesional. Veámoslo en uno de los fragmentos tomados de las entrevistas realizadas a los sanitarios:

E2: “Yo en principio, supongo que viene la gente para mejorar sus condiciones económicas y lo veo bien, y utilizan nuestros servicios, pues también lo veo normal, tienen sus derechos. Y sí que he de decir que empecé a volverme un pelín racista en algún momento, sobre todo con las mujeres ecuatorianas, porque se aprovechan un poco de los servicios”.

Con relación a los dispositivos de salud, la idea predominante es la sobrecarga del trabajo, que se pone de manifiesto a través de diferentes argumentos, donde se distinguen aspectos de la racionalidad liberal avanzada (Rose, 1997), como señalábamos en apartados anteriores: sobreesfuerzo de los profesionales para adaptarse a la nueva situación, con correspondientes cambios en la praxis; falta de tiempo; deficiencias en la formación en materia de diversidad cultural; escasez de personal, que se traduce en una diversificación de sus tareas más allá de sus ocupaciones reales, adquiriendo roles de profesionales de los social y/o psicológico, abogando desde la institución por una responsabilización para cubrir los déficits del sistema y flexibilidad en las intervenciones y gran margen para la toma de decisiones. Esto se pone de manifiesto en las palabras de los informantes:

E4: “Yo creo que no se ha organizado nada el tema sanitario porque al final, ¿qué es lo que nos pasa a los profesionales? Que estamos cansados. Cuando viene una persona inmigrante a mi despacho requiere una atención muy grande, muchísimo tiempo y eso yo lo estoy pudiendo de momento sostener, pero si fuera más no sé qué sería de nosotros”.

Sobre el perfil de la mujer atendida es interesante destacar el discurso estereotipado sobre determinados “rasgos” de las mujeres inmigrantes que realizan IVE, fundamentalmente reflejado en dos argumentos: por un lado, la IVE se relaciona directamente, en muchos casos, con marginalidad, dejando entrever que este dispositivo es usado por “grupos conflictivos”, remitiendo esto –de nuevo- al auge de las lógicas liberales avanzadas en el ámbito sanitario, señalando así a los grupos sobre los que hay que vigilar potencialmente y coincidiendo con la propuesta de Ávila y Malo (2009). Por otro lado, las mujeres “latinas” quedan asociadas a la idea de promiscuas y mentirosas, que lleva a pensar en la detección de estos grupos peligrosos. No se trata tanto de intentar resolver el problema como de localizarlo:

E3: “Las sudamericanas, me hace mucha gracia, porque sabes cuándo te están metiendo una milonga (...), muchas veces

te cuentan la película de que se han dejado a la pareja en el otro país, y que aquí tienen otra pareja (...)”.

Todo esto parece reflejar una enorme presencia de la vulnerabilidad estructural en la situación de estas mujeres migrantes: género y pertenencia a otras minorías étnicas, condiciones de vida, entre otros, coincidiendo con la propuesta de Parella (2007).

En general puede decirse que se aprecia la percepción por parte de los profesionales de las duras condiciones de vida de las mujeres migrantes. Pero también, de manera generalizada, la posición de vulnerabilidad y exclusión de las mujeres migrantes queda en cierta forma minimizada, invisibilizada dentro del discurso de la libertad y la responsabilidad (Estupiñán, 2014). Ante estas situaciones, sólo algunos profesionales optan por hacer un seguimiento más exhaustivo, ampliando así sus obligaciones, más allá de su campo habitual de conocimiento, adquiriendo en ocasiones cierto perfil paternalista e intentando reconducir, de algún modo, a las mujeres que acuden al servicio. Todo depende, en última instancia, del nivel de compromiso y responsabilización del profesional y de su grado de implicación, lo cual lleva a pensar que los márgenes de actuación de los sanitarios son confusos:

E1: “Hubo una racha que teníamos muchos (embarazos) y además en la misma mujer y que acababan en IVE. Entonces, de alguna manera, lo que haces con estas mujeres es intentar ver qué pasa, cómo viven, con quién viven, si no desean embarazo pueden usar algún método”.

En el caso de la IVE algunos profesionales minimizan las violencias sociales mencionadas y consideran que, en ocasiones, esta cuestión se convierte en un mero trámite:

E2: “¿Sabes lo que pasa?, ves alguna mujer que viene afectada pero la mayoría vienen, «pues ya está, vamos a hacer esto», no se les ve afectadas. Entonces piensas que les da igual. Muchas veces te da un poco de rabia, vienen cantando o riéndose”.

Tal y como se ha puesto de manifiesto con anterioridad, el papel que juega la decisión de la mujer migrante de llevar a cabo una IVE en el posicionamiento de los profesionales es clara muestra del auge de las lógicas del liberalismo avanzado, llevada a cabo a través de discursos y prácticas destinadas a promover procesos de responsabilización de los individuos, sin tener en cuenta la situación social de la mujer (Rose, 2007). Además de manera general, de los juicios de los profesionales entrevistados sobre el de la decisión de las migrantes de solicitar un IVE, dejan clara la posición de subalternidad de estas mujeres con relación a la sociedad de acogida, sean los juicios de estos más o menos favorables hacia ellas y/o hacia la decisión en sí, coincidiendo con las propuestas de Llácer, Morales, Castillo, Mazarrasa & Martínez (2011) y Reed & Saukko (2011). Pruebas de ello son el escaso peso que tiene la voz de estas mujeres fuera de decidir si o no y la frialdad con la que algunos sanitarios se refieren a estas cuestiones:

E2: “Normalmente no suelen contar por qué suelen hacer la IVE. Sí, es que ya te digo ellas vienen entregan el papel del médico de cabecera se le hace la eco, si te quieres enterar de algo le preguntas y si no le preguntas, tampoco te cuentan nada. Un mero trámite que tienen que pasar. Un poco frío el contacto, en estos temas, sí”.

Desde la percepción de los profesionales, la IVE y lo que ésta conlleva (conocimiento exhaustivo del circuito, de las características del dispositivo o de la legislación que lo regula) parecen estar en “terreno de nadie”, donde todo el mundo opina y nadie percibe que interviene de una manera real en el asunto, quedando desamparados y adquiriendo un rol de “mediadores” entre el sistema sanitario y la población atendida, coincidiendo así con los postulados de Irigoyen (2011):

E5: “Estamos en medio de todo, y los que recibimos por un lado y por otro somos nosotros (...) Nos vemos desamparados, porque yo no tengo la culpa de que haya una sobrecarga de

trabajo porque faltan sanitarios, y que yo salga a la puerta, que me peguen o que me insulten cuando estoy trabajando”.

Este “desamparo” refleja como la administración, intenta “contentar” a todos, profesionales y población atendida para posteriormente desentenderse, dejando el amplio margen de acción y decisión que se ha comentado.

Al igual que sucedía con el tema de la migración, la cuestión del IVE es también un asunto de posiciones divididas, lo cual es visible en el modo en que los profesionales “construyen” su esquema al respecto. Pese a la complejidad de las situaciones que se dan tras esa decisión, la visión de los profesionales tiende a proyectar estos dos esquemas de la siguiente manera:

- La mujer migrante quiere tener a su hijo, pero no puede por su peculiar situación (personal, económica, entre otras). En esta línea las profesionales muestran más preocupación por la mujer en cuestión, optando por hacer un mayor seguimiento y por ampliar sus obligaciones como profesional (muchas veces, por una cuestión de comprensión como mujer) (Orbegozo, 2009). Desde esta perspectiva se asume cierta desventaja o atraso por parte de las mujeres, optando por desempeñar con ellas un rol protector y tutelar:

E1: “Es que ya la situación de inmigración es un estado de fragilidad (...). Yo intento hablarlo un poquito, cómo se encuentran después de una IVE, si están tranquilas, si desearían decir algo sobre lo que ha pasado (...), es tan gordo, es muy difícil”.

- La mujer migrante es irresponsable, promiscua y/o mentirosa, no parece sufrir por su decisión ni por el proceso, reflejando una insensibilidad clara, que recorta el contexto de la decisión y le resta casi toda su complejidad a la situación:

E5: “No vienen afectadas (...). Incluso cuando están ahí y le haces la eco. Ni han mirado la pantalla, ni les sale una lagrimilla no sé, como que es un mero trámite y ya está”.

La mayor parte de los profesionales responden con cierto rechazo a las implicaciones inherentes a la transformación del sujeto profesional sanitario, a la emergencia de nuevas responsabilidades y desempeños que suponen implicación personal, responsabilización por parte del profesional. Frente al discurso de *soy un mediador* aparecen también, a menudo, del lado de los posicionados como promigración, las ideas de: *“hasta ahí no quiero meterme”* o *“yo también tengo que protegerme”*

Desde las dos posiciones, los juicios morales que emiten sobre las mujeres migrantes y su decisión, por más que éstas estén apoyadas en una vía legal, están salvaguardados por un marco de jurisdicción institucionalizado, que los convierten en casi inapelables, pues bajo ninguna circunstancia dicho juicio puede ser contestado por las mujeres migrantes. A su vez las prácticas, normas y dispositivos sanitarios les permiten construir posiciones ambiguas y contradictorias que tampoco pueden ser interpeladas. Es el caso de la objeción de conciencia y sus límites, donde aparece la cuestión de la doble moral, perceptible en la coexistencia de lo público y privado:

E1: “En este circuito, aquí en la región, las clínicas son concertadas, porque en el sistema público no hay ningún profesional que quiera hacer la interrupción, todos objetan. En el privado, en estas clínicas concertadas no sucede eso, curioso. Seguramente profesionales que trabajan esas clínicas también trabajan en el sistema público. Eso me parece muy grave”

9.4. Conclusiones

Tras el desarrollo de este trabajo y los resultados obtenidos podemos afirmar que existe una clara superposición de tecnologías y racionalidades regulatorias de gubernamentalidades distintas, que no encajan: vemos como conviven IVE con planificación familiar y anticonceptivos; libertad y responsabilización de la mujer; más poder y autonomía para los profesionales de la salud, pero a la misma vez nuevos problemas y más responsabilidades. Se pone de manifiesto que no existe una relación homológica entre las racionalidades de la institución sanitaria y las subjetividades profesionales, distinguiéndose una gran distancia entre ambas. Este enfoque servirá para

ver las paradojas y los costes en los individuos de los cambios en las subjetividades profesionales, el dispositivo de la sexualidad, los nuevos límites entre economía y asistencia estatal y cómo estos nuevos problemas afectan a los grupos más vulnerables, entre los cuales destacan los inmigrantes y también los cambios en la institución sanitaria y su racionalidad en cuanto a cómo afecta a las subjetividades profesionales.

Observamos además, a lo largo del desarrollo de este trabajo, la clara influencia de las lógicas postsociales en el ámbito sanitario, poniéndose de manifiesto a través de la externalización del sector público (con gran presencia del sector privado), los cambios en los perfiles profesionales, donde el profesional de la salud se convierte en un mediador de cara al «cliente», con una función más encaminada a responsabilizar a la mujer y, sin duda, una clara inclusión diferencial a partir de la naturalización de los procesos migratorios. La neoliberalización de lo sanitario supone una asunción de la organización de este sistema según un modelo de empresa, en términos de eficiencia y eficacia. Así, en la práctica se impone el interés por la eficiencia, reduciendo la valoración de los efectos a la cuantificación de las atenciones realizadas, restando importancia a la incidencia real de los recursos. Pensemos, ¿cuántas noticias hemos oído acerca de cómo se ha atendido a estas mujeres, qué necesidades reales tenían y a cuáles se les ha dado respuesta?

Los discursos de los profesionales entrevistados comparten espacios comunes, referidos a una tendencia de naturalización de los procesos migratorios y argumentos simplistas que esencializando la cultura de los migrantes, esconden los mecanismos reales de la producción de la diferencia, donde muchos de los estereotipos que surgen hacia estos grupos, aparecen formando parte del juego cotidiano del profesional.

Ante las situaciones estudiadas, sólo algunos profesionales optan por hacer un seguimiento más exhaustivo, ampliando así sus obligaciones, más allá de su campo habitual de conocimiento, intentando reconducir, de algún modo, a las mujeres que acuden al servicio. Todo depende, en última instancia del nivel de compromiso y responsabilización del profesional y de su grado de implicación, lo cual lleva a pensar que los márgenes de actuación de los sanitarios son confusos, configurándose así un gran margen de decisión para interesarse más o menos por la situación de la mujer. Al final, parece quedar todo reducido a una cuestión personal.

Esto nos lleva a pensar que los profesionales de la salud han tenido que afrontar y gestionar estas situaciones sin ser, en muchas ocasiones, culturalmente competentes,

sintiéndose desamparados por la administración. Tengamos en cuenta que, desde el ámbito de la salud, para dar cuenta de determinadas situaciones o conflictos interculturales, no son suficientes los tópicos generalizados sobre las culturas, ni el hecho de estar familiarizado con algunos aspectos de la cultura del otro y con la del grupo mayoritario. Lo que hará que un profesional de la salud sea competente culturalmente será su capacidad de entender y de responder eficazmente a estas situaciones donde las protagonistas serán mujeres de otras culturas, implicando ésta una combinación de conocimiento, pero también de habilidades y actitudes y donde la comunicación intercultural y eficaz y la habilidad de establecer relaciones funcionales con personas de diferentes culturas serán piezas clave de esta competencia cultural.

9.5. Bibliografía

- Ávila, D., & Malo, M. (2009). *Manos Invisibles. De la lógica neoliberal en lo social*. Recuperado el 12 de 02 de 2015, de Manos invisibles: <http://manosinvisibles.net/2009/05/manos-invisibles-de-la-logica-neoliberal-en-lo-social/>
- Beck, U., & Giddens, A. (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Barcelona: Anthopos.
- Cárdenas, R., Monreal, C., & Pérez, I. (2008). La inmigración femenina en España. *Revista de humanidades*, 15, 115-138.
- Comelles, J., & Bernal, M. (2007). El hecho migratorio y la vulnerabilidad del sistema sanitario en España. *Humanitas. Humanidades médicas*, 13, 11-25.
- Cortés, I., & González, B. (2014). Crisis económico-financiera y salud en España. Evidencia y perspectivas. Informe SESPAS 2014. *Gaceta Sanitaria*, 28(1), 1-6.
- De Marinis, P. (1999). Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). En R. Ramos, & F. García, *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea* (págs. 73-104). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- España. Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. Boletín Oficial del Estado, BOE, 4 de marzo de 2010, núm 55, pp. 21001-21014.
- Estupiñán, M. (2014). La gestión internacional de las migraciones como una racionalidad política. *Migraciones internacionales*, 7(3), 249-259.
- Estupiñán, M. (2014). Migration management: a propósito del gobierno de las migraciones a escala global. *Sociológica*, 29(81), 263-281.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso del Collège de France (1978-1979)*. México DF: FCE.
- Foucault, M. (2002). *La voluntad de saber. Historia de la sexualidad*. México DF: Siglo XXI.
- Fundesó, E. (2008). *La feminización de la migración. Mitos y realidades*. Recuperado el 02 de 05 de 2012, de Fundeso: <http://www.fundesó.org/programas/es/fundesóeuskadi/62/56/>
- Grinberg, S. (1997). Gubernamentalidad: estudios y perspectivas. *Revista argentina de sociología*, 5(8), 95-110.
- Herrera, G. (2011). Cuidados globalizados y desigualdad social. Reflexiones sobre la feminización de la migración andina. *Nueva Sociedad*, 1(233), 87-97.
- Instituto Nacional de Estadística. (2012). *Notas de prensa INE. Estadística de migraciones 2012*. Recuperado el 25 de 08 de 2015, de Instituto Nacional de Estadística: <http://www.ine.es/prensa/np788.pdf>
- Irigoyen, J. (2011). La reestructuración de la profesión médica. *Política y Sociedad*, 48(2), 277-293.
- Llácer, A., Morales, C., Castillo, S., Mazarrasa, L., & Martínez, M. (2006). EL aborto en las mujeres inmigrantes. Una perspectiva desde los profesionales sociosanitarios que atienden la demanda en Madrid. *Index de Enfermería*, 15(55), 13-17.
- Menéndez, E. (1988). Modelo Médico Hegemónico y Atención Primaria. *II Jornadas de Atención Primaria de Salud*, (págs. 451-464). Buenos Aires.

- Mollejo, J., & Negre, A. (2010). *La Verdad de Murcia*. Recuperado el 16 de 02 de 2011, de Murcia no aplicará la nueva ley del aborto hasta que no se pronuncie el Constitucional: <http://www.laverdad.es/murcia/v/20100706/region/murcia-aplicara-nueva-aborto-20100706.html>
- Oliva, J., & Pérez, G. (2009). Inmigración y salud. *Gaceta Sanitaria*, 23(1), 1-3.
- Orbegozo, I. (2009). La mujer inmigrante desde la victimología. *Eguzkilore*(23), 45-57.
- Parella, S. (2007). Los vínculos afectivos y de cuidado en las familias transnacionales. migrantes ecuatorianos y peruanos en España. *Migraciones Internacionales*, 4(2), 151-188.
- Pedone, C. (2008). "Varones aventureros" VS. "madres que abandonan": reconstrucción de las relaciones familiares a partir de la migración ecuatoriana. *Revista Interdisciplinar de Movilidad Humana*, 1(30), 45-64.
- Rabinow, P., & Rose, N. (2006). Biopower today. *BioSocieties*, 1, 195-217.
- Reed, L., & Saukko, P. (2011). *Governing the female body: gender, health and networks of power*. State University of New York: Sunny press.
- Rico, J. (2009). *"El inmigrante enfermo"*. *Apuntes y reflexiones desde un trabajo antropológico*. Murcia: Isabor.
- Rose, N. (1997). El gobierno en las democracias liberales "avanzadas": del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago*, 29, 25-40.
- Rose, N. (2007). *The politics of lifelself. Biomedicine, power and subjetivity in the twenty first century*. Princeton: Princeton University Press.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona : Paidós.
- Valles, M. (1993). *Cuadernos metodológicos. Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Walton-Roberts, M. (2008). Weak ties, immigrant women and neoliberal states: Moving. *Geoforum*(39), 499-510.

CAPÍTULO DÉCIMO. Estudio de caso acerca de los procesos migratorios femeninos desde la inteligencia emocional y la etnomedicina

Carmen Gaona Pisonero (Universidad Rey Juan Carlos, Madrid),

Beatriz Peña-Acuña (Universidad San Antonio, Murcia)

10.1. Introducción y marco teórico

Daniel Goleman considera que ser inteligente es saber resolver problemas de la manera más satisfactoria posible para el organismo cuestión que exige una capacidad de pensar y decidir estrategias para resolver el problema. Se resalta la originalidad y el pensamiento creativo en la constitución de la inteligencia. Desde el punto de vista de la psicología, la inteligencia está relacionada con la capacidad de razonamiento, la curiosidad, la adaptación, la atención, la habilidad para solucionar problemas, la memoria, la elaboración de juicios o la exhibición de determinados talentos que nos diferencian y caracterizan. Así mismo juega un papel importante en el desarrollo de las habilidades organizativas, analíticas y visuales.

La Inteligencia Interpersonal es un subtipo de Inteligencia que se encuentra entre las ocho que propone Howard Gardner (1985) en su Teoría de las Inteligencias Múltiples, en la que más tarde profundizaron Salovey y Mayer (1990) hasta desarrollar el constructo de “Inteligencia Emocional”. Ésta la definen como “habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p.4).

La inteligencia emocional como concepto acuñado nuevo alcanzaría su máximo grado de difusión e impacto con la obra de Daniel Goleman en 1995. Existen cinco tipos de emociones consideradas primarias: el miedo, la ira, la alegría, la sorpresa, y la tristeza. Y a partir de la mezcla o fusión se consideran toda la variedad de ellas. Tradicionalmente se han dividido las emociones como positivas y negativas,

contribuyendo así al intento de supresión de las emociones que supuestamente eran negativas, y por tanto perjudiciales y no válidas para los individuos. Sin embargo, todas las emociones, incluidas las llamadas negativas, son útiles y adaptativas (Mayer, Savoley y Caruso, 2002). Ser emocionalmente inteligente implica identificar y saber reconocer las emociones que uno siente, identificar la causa y saber gestionar mejor el estado emocional para expresarlo, cambiar y de este modo autorregular la ansiedad, los impulsos y los estados de ánimo, así como percibir y comprender las emociones de los demás.

Tras una investigación (Peña, Díez y García, 2012) entendimos que las personas emocionalmente desarrolladas saben estar motivadas, se preservan ante frustraciones y desarrollan positivismo. También éstos desarrollan la empatía e inspiran confianza a los demás; saben escuchar a los demás, se ponen en la piel de los demás y son buscados por sus amigos porque saben dar buenos consejos; en definitiva, las personas con ie tienen capacidad de adaptarse e interactuar con el mundo de forma receptiva y con adecuación. De este modo, esta habilidad está conectada asimismo con la potenciación de la inteligencia social difundida por Daniel Goleman en 2006 donde comparten la capacidad empática y conocer, conectar con los demás y su mundo. Las habilidades de la inteligencia social se detectan cuando las personas saben tratar a los demás y desarrollan una especial sensibilidad para atender a los miembros desfavorecidos. La inteligencia emocional en el mundo educativo se ha abierto un lugar destacado por el beneficio que supone la gestión emocional a nivel humano y ser una técnica más asequible. Pensamos que precisamente la formación de la mujer inmigrante en I.E. pueda ser beneficiosa y necesaria, pues le permitirá superar obstáculos sociales y adaptarse socialmente mejor.

Existe otro artículo que viene a fundamentar esta cuestión, Fernández Berrocal, Salovey y otros autores (1997) también han realizado un estudio financiado por el Ministerio en varios países España, Chile y EE.UU. con referencia a que los aspectos culturales pueden moderar la relación existente entre la IEP y el ajuste emocional. Concluyen que, en este estudio transcultural, el Ajuste Emocional se asocia primordialmente con la IEP (un 23% de la varianza) y con dimensiones culturales (aproximadamente un 7%). Asimismo, que las personas se crean y se perciban como muy hábiles en cuanto a su capacidad de comprensión emocional y en cuanto a su

destreza para regular sus estados emocionales, es un buen indicador de su equilibrio emocional y de su capacidad de adaptación en muchas culturas. La dimensión Masculinidad-Feminidad sí moderó la relación entre IEP y Ajuste Emocional tal como se pronostican en el estudio. Por una parte, la masculinidad cultural se asocia con mayores índices de ansiedad y depresión, lo cual coincide con otros estudios en los que la feminidad cultural se asocia a bajos niveles de neuroticismo y a una frecuencia menor de emociones negativas (Lynn y Martin, 1995). Por otra, las personas de las culturas femeninas vieron acentuadas las relaciones entre IEP y Ajuste Emocional. Un efecto potenciador que se relaciona con la mayor intensidad emocional asociada a las culturas femeninas.

Mesquita, una académica con bagaje árabe y viviendo en Holanda, es otra autora que indaga sobre nexos e inferencias existentes entre planteamientos transculturales, emoción, esquemas y modelos sociales. En concreto el estudio realizado en (1992) tras una exhaustiva revisión de la literatura científica sobre dichos nexos, concluye que las diferencias culturales en las emociones parecen deberse a las diferencias contextuales o marcos, puesto que desde éstos se configuran las propensiones de evaluación emocional específicos de la cultura, los repertorios de conducta, y los procesos de regulación. Esta misma autora, dispone otro artículo si cabe todavía más interesante para esta disertación en 2003. En este artículo se sugiere que la evaluación transcultural de los trastornos emocionales se beneficiaría de la consideración de las diferencias culturales en la manera de afrontarlas y de la normativa social respecto a las emociones. Se proporciona una base bibliográfica de las principales investigaciones que constatan las diferencias culturales acerca de las emociones, en particular en eventos antecedentes, la sensación subjetiva, la valoración y comportamiento. Estas diferencias se entienden funcionalmente, de tal manera que la mayoría de los fenómenos emocionales que prevalecen en una cultura son los que ajustan y refuerzan los modelos culturales de referencia (es decir, los objetivos y prácticas) de uno mismo y las relaciones sociales. Se argumenta por tanto la necesidad de integrar los referentes culturales al fenómeno emocional perturbador, con el objetivo de alcanzar una aproximación más sensible y global que implicaría la evaluación de los fenómenos emocionales que son disfuncionales a modelos culturales de autoafirmación y de relación social.

10.2. Objetivos y metodología

En esta disertación se pretende analizar un estudio de caso de una mujer inmigrante bajo el marco teórico de la inteligencia cultural y ver cómo los modelos emocionales sobre la autoafirmación y las relaciones sociales le pueden condicionar a la hora de afrontar su situación familiar y la socialización en un país de acogida. La innovación de este texto es que la aproximación de este estudio es interdisciplinar conectando los estudios de la Psicología y de la Antropología.

La metodología en la primera parte de la disertación es de revisión de la literatura acerca de la inteligencia emocional y otros estudios con relación a modelos y esquemas culturales que afectan al imaginario y a la vivencia emocional de los individuos. En la segunda parte se atiende a la descripción de una entrevista en profundidad de un caso, de forma pormenorizada y cualitativa. El estudio de caso es instrumental, que por sus características se estudia como un caso curioso que pone de relevancia hasta qué punto la referencia cultural mística le condiciona emocionalmente, seleccionado a partir de una muestra de estudio de campo etnográfico. Esta metodología cualitativa nos permite concretar la abstracción en un ejemplo, sin embargo, las conclusiones son menores pues atañen solamente a este caso (Peña, 2011, 91-96).

10.3. Resultados

El duelo vivenciado por las personas que inician un proceso de inmigración, no debe quedar circunscrito a un mero episodio de cierto desorden mental o negatividad emotiva (grief), sino que debe ser aprehendido como el inicio de un nuevo pero dialéctico proceso de pérdida/reconstrucción identitaria (mourning). En dicha reconstrucción, el inmigrante se encuentra con el agravante del desanclaje (disembedding) (Giddens 2009) de sus referentes culturales, que tal y como señalaban Fernández Berrocal, y Salvoy (1997), revierte en un desajuste emocional y una mayor incidencia en la IEP, hasta que se finalice el largo proceso migratorio.

En nuestro estudio de caso, nos centraremos en la cultura femenina de la mujer inmigrante en el proceso de maternidad, un estado que vivenciado desde unas condiciones de precariedad económica y emocional materno-filial, se vive desde la doble dimensión de embarazo/ y de grief/morning en el quel. Esta problemática ya ha sido señalada y ampliamente analizada desde un enfoque interdisciplinar por M. R.

Moro (1998) (2010) (2011) autora que ha estudiado las distintas interacciones que se establecen entre madre e hijo en procesos migratorios franceses. El contexto cultural evidentemente estructura la interacción madre-hijo, además de que la inicia en su estatus de madre. Desde que el niño nace, ese contexto cultural se hace cargo de la madre en forma de guía; le enseña cómo alimentar al niño, cómo lavarle, masajearle, cómo adaptarse a él, a sus peticiones, a su personalidad. La conduce por donde debe ella a su vez conducir al pequeño. En el exilio, la madre se queda sin el contacto directo con ese contexto. El parir es un hecho en igualdad biológica, pero en diversidad cultural/social da lugar a las desigualdades.

La mujer inmigrante embarazada desde el comienzo de su viaje, su llegada a un primer destino, búsqueda de un primer trabajo y vivienda, de toma de contacto con esa nueva realidad en medio de un ambiente en el cual se siente amenazada y sola (al estar lejos de su grupo familiar de apoyo), inicia en el fondo un auténtico *grief* en el que va a experimentar profundas tematizaciones de la angustia, tristeza, ensimismamiento y temor. Son éstas las emociones que verbalizan las madres inmigrantes procedentes de la zona del Magreb y de África subsahariana, entrevistadas a lo largo del trabajo de campo (2009-2014) realizado en el municipio almeriense de Campo de Níjar (España), un paisaje todavía extraño y lejano para ellas. Por cuestiones de espacio, reproducimos un único estudio de caso, en el que las auténticas identidades se han mantenido ocultas tras falsos nombres.

10.4. Maternidad y duelo en la población inmigrante: el caso de Kadidia (Cabo Verde) en Almería

Kadidia nacida en Burkina Faso, procedente de la etnia dioula, matrilineal. Lengua materna dioula. Y como quiere dejar muy claro, al principio de la entrevista, ella es musulmana, al igual que su etnia, su madre, su marido, sus hermanas y toda su familia. Llegó a Almería para reunirse con su marido, él ya había inmigrado cuatro años antes a España. Su marido se dedica a trabajos de invernadero en El Ejido y ahora está trabajando en el municipio de Campo de Níjar. Kadidia, desde que llegó no ha trabajado, primero como ella misma comenta, porque quería cuidar su hogar y a su marido, tenía la dificultad del idioma y además enseguida se quedó embarazada de su primera hija Animata.

Animata es una pequeña de quince meses, menuda, muy inquieta y de mirada apagada. En el Hospital de Torrecárdenas (Almería) nos refieren este caso de esta niña a quién están prestando asistencia las Psicólogas. El diagnóstico es que la Animata presenta una “angustia de separación masiva”. El distanciamiento y desapego de la madre hacia su hija producen una desesperación extrema tanto para la niña como para la madre, inclusive hablan de terror en la pequeña. No es que madre e hija vivan o estén separadas, todo lo contrario, puesto que toda la pequeña familia (padre, madre e hija) viven en Balsaseca, pero desde el punto de vista clínico, los lazos entre madre e hija son desarmoniosos, hasta el punto de que la madre está bajo tratamiento médico, calmantes según nos da a entender la psicóloga. También nos refieren como las relaciones comportamentales, así como las interacciones afectivas entre madre e hija son pobres, poco recíprocas y muy atípicas: “*ella toca muy poco a su hija, no la estimula, no la lleva a la espalda, no la masajea.... si comparamos con los estereotipos imperantes sobre las madres africanas, Kadidia tiene una relación táctil mínima con la pequeña. Parece como si tuviera miedo de esta niña. De hecho, un día ella misma nos lo dijo*” (Teresa, Psicóloga, Hospital de Torrecárdenas, Almería)

A continuación, pasamos a transcribir algunos trozos de la entrevista mantenida con Kadidia en lengua francesa.

C: *¿Me puedes hablar de los primeros tiempos de la llegada de Animata?*

Kadidia: *Yo he sufrido mucho, ella lloraba, lloraba. Ha bebido leche del biberón. Me despertaba mucho, más de tres veces durante la noche. Cuando tenía tres meses, me despertaba sus lloros a todas horas de la madrugada, yo me preguntaba si era mi hija, yo tenía miedo, sentía muy fuerte mi corazón. Y me paré, ya no podía más, yo quería darla. Yo me siento sola. Me duele la cabeza. Yo quería darle pastillas para dormir, pero me dijeron que era muy pequeña para ello.*

Largo silencio.

Kadidia: Los niños dioula no son así, no son así los niños dioula, ellos marchan muy pronto, cuando tienen un año.

Kadidia: *Hasta ahora yo tengo miedo de ella. Ya le he dicho a su papá. Un día ella me hirió. Le di una bofetada.*

Para la comprensión de estas frases, necesitamos adentrarnos en parte de la vida de Kadidia y su hija, Aminata, así como en algunos aspectos de su referente cultural. Aminata por iniciativa y decisión del padre lleva el nombre de una tía materna fallecida durante el embarazo de Kadidia. Esta se comprometió con su primo por una alianza arreglada del lado materno, y se instaló con la familia de su marido, donde también vivía su tía Aminata. Ésta era también la tía del marido de Kadidia, aunque era mucho más que una simple tía, era la “pequeña madre” de su marido. El marido de Kadidia había sido confiado a muy temprana edad a Aminata, probablemente para paliar la infecundidad de esta mujer. Aminata, la tía, se casó con un *marabout* al que ella abandonó. Después de esta alianza rota, no se volvió a casar y no tuvo ningún hijo.

Dar el nombre de un abuelo o bien de algún antepasado fallecido es una práctica corriente que significa el respeto versus temor que se tiene por el difunto, no deja de ser un acto de gran importancia y al mismo tiempo de una gran complejidad: el nombre del niño, en este caso de la niña, contiene una parte de su historia que se entremezclará con la propia historia del pequeño ó de la pequeña.

Kadidia, nos relata cómo su tía murió en circunstancias extrañas evocando un ataque de brujería. Reconducimos la entrevista, preguntando por las relaciones entre Kadidia y su tía Aminata.

Kadidia: Enseguida me fui de la familia de mi esposo y volví con mis padres. Tenía problemas con la tía Aminata. (...) Me dijo cosas muy fuertes, cada día, y se me metían en la cabeza. Ella era muy dura, no lo he olvidado. Todavía me duelen sus palabras. Un día discutimos porque decía que no cocinaba bien, que no hacía nada bien, que solo sabía gastar, que era una mala esposa Y me dijo “Si estás aquí es gracias a mí”. Unos días más tarde me marché. La gente sabía que ella no tenía razón, la gente la conocía, pero la gente tenía miedo de Aminata. Ella fue muy buena, educó a mi esposo. Al principio de llegar a su casa estaba feliz, pero luego se puso celosa.

Tras un largo rato en que Kadidia nos habla de su hermana, pasa luego a explicarnos un segundo sueño que tuvo durante su embarazo. Es importante la reconstrucción y narración de los sueños, pues es en esos relatos donde se deja traslucir las “interacciones fantasmagóricas”, una parte muy significativa en culturas animistas.

Kadidia: *Tuve un sueño que una mujer me quitaba el niño (...) No me acuerdo de la mujer, pero me atacaba, me atacaba un brujo, no un “djinnas”. (...) Aminata –hija- tiene fuerza, tiene fuerza, por eso la mujer me atacaba. Aminata tiene fuerza.*

Estas últimas palabras son importantes, para entender las interacciones fantasmagóricas y culturales entre madre e hija. Aminata no es un ser indefenso, en la propia representación de Kadidia, su hija es un ser de poder, en contacto con otros mundos que no están al alcance de la propia madre. Es Zempléni (1985b) quien señala en su célebre artículo sobre el niño *Nit Ku Bon*, como un niño cualquiera, es también un niño-antepasado quien tiene al otro lado de la cadena, un niño-brujo. Por definición, el niño-antepasado tiene potencialidades múltiples. En algunos casos puede llevar riqueza a la familia, pero también puede volverse contra los suyos y traerles desgracias. Por otro lado, incorporar esta doble valencia de la representación tradicional, es clínicamente necesaria para entender el desajuste emocional; de este modo en el relato y el trabajo terapéutico con Kadidia, es preciso una reapropiación completa de la representación tradicional niño-brujo/niño-antepasado. Kadidia de lo que se asusta es de la incógnita de saber si su hija-antepasado le va a traer desgracias y penas, o va a ser una hija-antepasado buena para la familia. Esta es la principal incógnita dentro de su inteligencia cultural a la que debe enfrentarse, incógnita que surge de su contexto cultural y que realmente está marcando la relación madre e hija. Por otro lado, el temor de Kadidia no viene ocasionado por su situación de inmigrante. La relación que su hija Aminata pueda tener en concreto con sus antepasados, no la propicia el hecho de haber inmigrado, pero la inmigración, sí que interrumpe el enfrentarse a ese temor tomando medidas. Es más, si hubiese parido en su país, igual esos temores se hubieran acrecentado, pues generalizando en exceso, para la mujer africana, el embarazo convierte a la mujer en verdadera esposa, pero no del marido, sino del linaje. Es un gran momento para la mujer, pero es al mismo tiempo, un momento de gran peligro. Peligro que puede venir de co-esposas, de las suegras, de personas celosas quienes proyectan maleficios contra madre-hijo/a.

Posiblemente, en su país, Kadidia tendría los recursos culturales para enfrentar la situación y superar la amargura latente que representa la tía difunta, mediante rituales apropiados o consulta de algún *marabout*. Kadidia sola con su marido en Campo de Níjar (Almería), lejos de sus mayores, de sus propios “recursos culturales” para afrontar

sus miedos, acentúa su soledad y angustia, entrando desde una óptica médica occidental en unos cuadros psicopatológicos. Su esposo ante la imposibilidad de darle una solución, la llevó al Hospital de Torrecárdenas, donde quien recibe realmente asistencia es la niña

El testimonio de Kadidia nos constata cómo los cambios en la intensidad, autenticidad y complejidad de la emoción puede producirse de un momento a otro como resultado de los factores de desarrollo sociales o culturales, tal y como señalan Hermans, D. y Rimé, B. (2013), Rimé, B. (2005:420). Y en especial como intersección entre la IE y el entorno cultural (Mesquita, B.; Feldman, L. Y Smith, E. 2010).

10.5. Conclusiones

Se trasluce en este caso que los esquemas culturales animistas y el desanclaje social van en contra de la adaptación psicológico emocional de la madre, además de que esta mujer carece de recursos y técnicas para sobrevivir por sí misma. El caso expuesto se caracteriza por una maternidad en estrecha y neurótica dependencia con su tía-madre e hija-antepasado; una maternidad reconstruida a nivel simbólico en una cultura que no dota de recursos emocionales a la mujer, la desorienta, la deja vulnerable frente a la realidad, la hace demasiado dependiente de su familia. Las condiciones y los recursos de emocionalidad que permite la cultura de proveniencia en una situación de superación a un contexto encima social ajeno. Entendemos que sería deseable la formación, para dotar a esta mujer de otros referentes más racionales sobre la realidad para adaptarse a su maternidad, a un nuevo país, etc sin perder ni atentar contra la esencia de su cultura, ni a su imaginario colectivo.

Se le podría introducir en entrenamiento e identificación de emociones negativas que sufre como el miedo irracional o pánico, debería practicar el acercamiento y el masaje a su hija de forma constante para rebajar ese miedo, descubrir reacciones diferentes de la niña y el antepasado al que piensa que ha encarnado. También ayudaría descubrirle recursos para la regulación emocional, como es expresarse oralmente y desahogarse, tener compañía, relajarse, vivir el presente, acudir al sentido del humor y darle ilusión por desarrollarse de forma individual sin actuar tanto por la colectividad o la familia. También tener alguna amiga española le ayudaría a descubrir otros referentes y modelos culturales que condicionan la reacción emocional o contarle relatos de

mujeres que han sido capaces de superar esta dificultad emocional. Esto le haría distanciarse de forma cognitiva un poco cómo afronta la realidad de forma emocional. A la vez pensamos que este caso una evaluación para la terapia psicológica y psiquiátrica para descartar otros factores de este caso.

10.6. Bibliografía

- Berrocal y otros, (1997) Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional, un estudio preliminar, *Revista electrónica de motivación y emoción*, vol 4, 8-9.
- Bisquerra, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales, *Educación XX1*, 10, 61-82
- Boyatzis, R. Goleman D. y McKee (2002) *El líder resonante crea más*. Buenos Aires: Plaza Janés.
- Brando I. y Peña B. (2013) La inteligencia emocional en entidades financieras.pp.29-50 En Sancho M. P. y Viñao S. *Desarrollo humano II*, Madrid: Vision libros.
- Brockert, S. y Brown G.(1997) *Los test de inteligencia emocional*. Barcelona: Robin Book.
- Bowlby, J. (1993). *La pérdida afectiva: tristeza y depresión*. Paidós, Buenos Aires.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente competentes. *REIFOP*, 13 (1).
- Collaborative academic, social and emotional learning, CASEL. Extraído de <http://www.casel.org/>
- Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. Extraído de <http://www.eiconsortium.org/>
- Durán, A. Extremera, N. y Rey, L. Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de Enseñanza Primaria y Secundaria. *Ansiedad y estrés*. 2010, 16(1), 47-60

- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51.
- Fernández Berrocal y otros. (1997) Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*. Vol. 4. nº 8-9. Extraído de <http://reme.uji.es/articulos/afernp9912112101/texto.html>.
- Gardner, H. (1995) *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. Trad. Cast. *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós
- Giddens, A. (2009). *Sociology*. New York: Polity Press, Edition
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós.
- Hermans, D. ,Rimé, B. y Mesquiza, B. (2013). *Changing Emotions*. Psychology Press, Nueva York.
- Köhler, W. (1917) *Pruebas de inteligencia en antropoides* Kgl. Akad. d. Wiss.
- Lynn, R. y Martin, T. (1997). Gender differences in extraversion, neuroticism, and psychoticism in 37 nations. *Journal of Social Psychology*, 137, 369-373.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual*. Toronto, Ontario: Multi-Health Systems, Inc.
- Mesquita, B., & Frijda, N. H. (1992). Cultural variations in emotions: A review. *Psychological Bulletin*, 112(2), 179-204. Extraído de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1993-05618-001>
- Mesquita B. y Walker R. Cultural differences in emotions: a context for interpreting emotional experiences *Behaviour Research and Therapy* 41 (2003) 777–793

<http://ppw.kuleuven.be/home/english/research/cscp/documents/mesquita/mesquita-walker-2003-cultural-differences-in.pdf>

Mesquita, B., Feldman Barrett, L. y Smith, E.(2010). *The Mind in Context* . New York: Guilford Press.

Momm, T., Blickle, G., Liu, Y., Wihler, A., Kholin, M., & Menges, J. I. (2015). It pays to have an eye for emotions: Emotion recognition ability indirectly predicts annual income. *Journal of Organizational Behavior*, 36, 147-163

Moro, M.R; Layat, M. R. (1998). Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants, en *Swiss Journal of Psychology*. Volume 59, Number 3/2000, pp.200-211.

Moro, M.R. (2010). (2010) *Manuel de psychopathologie du bébé et de sa famille*. París: La pensée sauvage, Editions.

(2011) *Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent*. París: Dunod, Ed. Collection Psychothérapies.

Morris, C., y Maisto, A. (2005). *Introducción a la Psicología*. México: Pearson Educación.

Paez, D. y Vergara, A. (1995). Culture differences in emotional knowledge. En J.A. Russell, J.M. Fernández-Dols, A.S.R. Manstead, & J.C. Wellenkamp (Eds.) *Everyday conceptions of emotion*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.

Peña Acuña B.(2011) *Métodos científicos de observación en Educación*, Madrid: Vision libros.

Peña, B., Díez, M., & García, M. (2012). La conveniencia de la inteligencia emocional por parte de los maestros de infantil y primaria, En B. Peña (Coord.), *Desarrollo humano*, Madrid: Visión libros

Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. París: Presses Universitaires de France, coll. Psychologie sociales.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1997). What is Emotional Intelligence. New York: Basic Books, 1997.

Stern, W. (1912). "The Psychological Methods of Intelligence Testing" (G. Whipple, Trans.). Baltimore: Warwick and York.

Thorndike, R. 1920. Intelligence and its issues. New York: Harper's Magazine.

Comité de Gestión de Tuning. (2006). Introducción a Tuning Structures in Europe.

Extraído de

http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf

Zubieta E. y otros, Cultura y emoción en América, *Boletín de Psicología*, 61, 65-89

<http://www2.uned.es/dpto-psicologia-social-y-organizaciones/paginas/profesores/Itziar/Boletin98.pdf>

CAPÍTULO UNDÉCIMO. Violencia en adolescentes y jóvenes mediante uso de las redes sociales.

Almudena Iniesta Martínez y Práxedes Muñoz Sánchez
(Universidad Católica de Murcia)

11.1. Introducción

Las redes sociales tienen una posición principal en la sociedad y son el vehículo de comunicación entre los jóvenes y adolescentes. Es significativo matizar la relevancia tanto de los teléfonos móviles como de internet en este transcurso de modificaciones sociales, ya que ambos influyen en nuestras conductas y actitudes (Levis, 2002).

La presente generación de jóvenes tiene como particularidad principal su hiperconectividad continua. Internet ofrece un atractivo para los y las adolescentes y jóvenes, se identifica por la respuesta inmediata, las recompensas instantáneas, la interactividad y las variadas ventanas con múltiples y diferentes actividades (Echeburúa & De Corral, 2010). La relevancia de lo que sucede en los contextos físicos y virtuales y el manejo intensivo y dilatado que los jóvenes y adolescentes hacen de los instrumentales tecnológicos, está estimulando transformaciones a niveles cognitivos, sociales y en valores, en esta generación (Reig, 2015). Las redes sociales nos empoderan, trasfiguran a las personas y forman adolescentes y jóvenes que pertenecen a la generación de nativos digitales.

El uso y abuso de las redes sociales e internet se encuentra muy relacionado con variables psicosociales, tales como la vulnerabilidad psicológica, los factores estresantes y el apoyo familiar y social, se dan factores de riesgo concretos, en muchos casos para el abuso de las redes sociales entre los jóvenes como expone Echeburúa & De Corral (2010). Pueden suponer importantes ventajas en la información, comunicación y las relaciones sociales (Pantoja, 2011), es el medio por el cual los jóvenes tienen su plataforma de presentación ante los demás y en el que se constituyen la gran generalidad de las relaciones personales, profesionales y académicas, se podría decir que internet no sólo se establece como un bien público para los jóvenes, sino también es un bien social (Pettalia., Levin y Dickinson, 2013). Sin embargo, no se puede obviar que aumentan los

riesgos de convertirse en el vehículo directo para ejercer violencia en sus distintas versiones, como el ciberacoso, el sexting (transmisión de imágenes u otros contenidos de tipo sexual o erótico a mediante el móvil o de internet) o el grooming (abuso sexual de menores llevado a cabo por parte de adultos coaccionando con la información y las imágenes que obtienen a través de internet (Díaz-Aguado, 2013).

11.2. Violencias encontradas y desencontradas en las redes sociales: ¿violencias de género?

Las representaciones de violencia son múltiples; violencia de género, cyberbullying, acoso sexual, acoso escolar, chantaje, etc. Esta estructura social se ha puesto en marcha de una forma trepidante, su engranaje es complejo y desestructurar y frenar este constructo significa tener que deconstruir todo este entramado social, nuevas estructuraciones públicas y privadas en un continuo cambio sometido a las novedades en el ámbito de la dualidad violencia e internet. La violencia virtual ya no es algo novedoso, pero sí está en una transformación continua de escenarios, sujetos y las manifestaciones de violencia.

Indudablemente la violencia puede ser sistémica y caer en la invisibilidad, en la costumbre. Desde la perspectiva antropológica, es necesario identificar los calificativos tanto externos como propios de la identidad que se va forjando en los procesos de la violencia estructurada. La violencia se ha extendido a las redes sociales y en especial, entre adolescentes y jóvenes, ya que son un grupo que tiene un contacto más cercano y directo con estas nuevas vías de comunicación y de la información. Muchos jóvenes y adolescentes utilizan las redes sociales creyendo hacer un buen uso de las mismas, no obstante, muchas de las actividades que se llevan a cabo en las redes sociales pueden resultar peligrosas o provocar situaciones desagradables para los adolescentes (Willard, 2006).

El término violencia otorga una conducta que supone el uso de medios coercitivos para hacer daño a otros y/o satisfacer los intereses del propio individuo, el sujeto que la soporta queda invisibilizado o incluso llega a desvanecerse como sujeto completo para permanecer expuesto a la libre voluntad del sujeto violento (Iniesta & Invernón, 2015).

Los jóvenes se asientan en la sociedad como nativos digitales, en torno al 95% de los miembros (con independencia del género) son usuarios habituales de Internet (MSSSI,

2015), conviven con la violencia en las redes, en muchos casos, sin advertir que están siendo víctimas o participes de ella. La violencia genera más violencia y coexistir con ella amplifica el riesgo de practicarla o de convertirse en su víctima, esencialmente cuando esta exposición se genera en periodos de especial vulnerabilidad como la adolescencia.

La violencia a través de las redes sociales muestra algunas peculiaridades respecto a la violencia tradicional, que la hacen fundamentalmente peligrosa. La utilización de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) provee al agresor de anonimato, esta ocultación le puede llevar a funcionar como no lo haría en otras situaciones y obstaculiza que su conducta sea castigada. Las TIC facilitan que el maltrato, el acoso, etc., se extienda y se perpetúe tanto en el ámbito personal/ privado como en el ámbito público, pudiendo ser practicada o sufrida a cualquier hora del día, cualquier día del año (Álvarez-García, et al., 2011).

El riesgo de la utilización de estos medios para ofender, amenazar, insultar, ridiculizar, a otras personas es cada vez mayor llegando a ejercer un control exhaustivo y acoso de la vida de otras personas. Quienes sufren ciberacoso constituyen blancos más amplios ante los ataques del agresor (Avilés, 2013; García, 2010). El medio a través del que se transmiten los ataques facilita su disponibilidad espaciotemporal. Se ha venido utilizando el término *cyberbullying* (ciberacoso, en español) para hacer referencia a este tipo de conductas violentas a través de las TIC, habitualmente a través de Smartphone e Internet (Álvarez-García, Núñez; Álvarez; Dobarro, Rodríguez & González-Castro, 2011; Pettalia., Levin & Dickinson, 2013; Garaigordobil, 2011). Los/as jóvenes que soportan espacios de violencia, tanto violencia directa (física o verbal) como de violencia indirecta o relacional, en muchas situaciones, es a través de dispositivos móviles y espacios virtuales, en la mayoría de los casos no lo verbalizan por miedo y por vergüenza (Iniesta, 2015).

La investigación relacionada con las distintas formas de violencia, entre ellas la violencia de género, incorpora nuevas perspectivas y nuevos paradigmas que la fundamentan (Sebastián., Ortiz., Gil., Gutiérrez del Arroyo, Hernáiz & Hernández., 2010; Johnson, 2011). En los últimos años se han elaborado investigaciones e informes en España, de los cuales se han obtenido datos que han revelado la presencia de este fenómeno entre adolescentes y jóvenes de nuestro país, ya que en ellos se verifica la presencia de actitudes y conductas violentas en las relaciones de pareja como forma de

resolver (González & Santana, 2001; Díaz-Aguado, Martínez-Arias, & Martín-Babarro, 2013).

El género es tratado como un factor de reconocimiento social; más que una tipificación exclusivamente biológica entre hombres y mujeres. Para comprender cómo es la situación actual respecto a la violencia de género en la adolescencia, es preciso tener en cuenta que la era de las nuevas tecnologías se ha infiltrado transformando las actividades habituales de los jóvenes y adolescentes, y principalmente las relaciones entre estos, incluyendo las relaciones de pareja (Díaz-Aguado, 2012; Muñoz, 2015). Los/as jóvenes mantienen relaciones con sus iguales, estando marcadas por la segregación de los géneros, barrera que dificulta las relaciones de equidad. El sexismo está vinculado con la violencia (Díaz-Aguado, 2007), manifestándose, en muchas ocasiones, como jerarquización de género en la tolerancia hacia las expresiones veladas de violencia de género (De Miguel, 2015b, 2014a)

Las redes sociales e internet se convierten en escenarios donde se producen reproducciones de la desigualdad de género y del sexismo, al mismo tiempo que se forman espacios donde concurren variables de ideales de amor romántico y exhibición de la vida personal (Estébanez, 2013). La posición de la mujer como objeto sexual que todavía en la sociedad actual sigue perpetuándose, la acogen los adolescentes y jóvenes como un paradigma veraz que deriva en nuevas formas de violencia y control sobre las mujeres. Los contenidos que se disponen en la información obtenida, están en un porcentaje alto influidos por la reproducción de estereotipos sobre hombres y mujeres.

Es innegable el aumento de los estudios e investigaciones en relación al fenómeno de la violencia en parejas jóvenes, igualmente lo es el hecho de que, tanto a nivel de la pareja como de la sociedad en global, se están exhibiendo transformaciones socioculturales urgentes que precisan a mostrar un tratamiento diferente, teniendo en cuenta una perspectiva inclusiva de género, un modelo bidireccional de la violencia (Melander., Noel., & Tyler, 2010; Rojas- Solís, 2011a, 2011b), y las redes sociales como otro medio para su ejecución (Bartina, 2012). Las relaciones de pareja entre adolescentes y jóvenes quedan enmarcadas en este nuevo panorama social, donde las redes sociales e internet ocupan parte de sus vidas, Facebook, WhatsApp, Tuenti o Instagram se identifican como redes más manejadas para ejercer el acoso y el control en la pareja (Díaz Aguado, 2013). El control que ejercen las parejas a través de las redes sociales se ha convertido en una nueva forma de violencia y de limitar a la persona, el

ciberacoso se establece, más que en la violencia física, en una representación de la violencia de naturaleza simbólica y psicológica, en algunos casos, proporcionada por la confianza adquirida entre las dos personas en el tiempo de su relación. En base a dicho modelo bidireccional asumir que la víctima, sea hombre o mujer, también está capacitada para desempeñar acciones para enfrentar dicha violencia activamente y el victimario también podría asumir la pasividad (Rojas-Solís, 2011a).

El Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud en el estudio sobre el Ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud (2013), en sus resultados se manifiestan que la jerarquía del componente afectivo en la definición del ciberacoso accede a enmarcar una relación entre la violencia de género y estas determinadas prácticas que, por otra parte, marcan la tentativa de supremacía y dominación haciendo que la persona recaiga en la sumisión ejercida por parte acosador. Se consideran las tipologías del ciberacoso representadas en su dimensión, naturaleza y efectos digitales, asumiendo que se trata de un fenómeno global que se da en Internet y las redes sociales, y en el que se constituye como hecho determinado la representación del ciberacoso como violencia de género. El acosador convierte a internet y las redes sociales como el medio y el recurso recurrente para persistir en contacto de forma alternativa con la víctima cuando las vías de comunicación tradicionales entre ambas personas se han disuelto.

La prevención específica de la violencia de género en la adolescencia y en jóvenes debe enseñar a detectar sus primeras manifestaciones en la pareja y cómo evoluciona, teniendo en cuenta el actual uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación TICs en dicha violencia (Merino Verdugo y Díaz-Aguado, 2015).

La mayoría de los medios de comunicación que los estudiantes aprenden no se promocionan desde la educación, para aplicar las TIC a la educación y ejercer un control adecuado lo primero que debe entrenar a los creadores y distribuidores de estos programas, además del profesorado y sus familias, introduciéndolos en una nueva pedagogía de los medios de comunicación, con el fin de ver a ejercer un papel constructivo en la promoción de valores para la convivencia social, además de ofrecer la oportunidad de discutir los dilemas morales que participan en el acoso cibernético (López & Muñoz, 2016).

11.3. Un encuentro desde metodologías cualitativas en espacios comunitarios de jóvenes

El presente trabajo se plantea con el objetivo general de analizar las percepciones que tienen los/as jóvenes y adolescentes sobre las redes sociales y la violencia que se ejerce a través de ellas. Desde esta investigación se eligió trabajar con una metodología cualitativa, con un nivel de análisis exploratorio-descriptivo y un acercamiento analítico mediante desde la realización de diferentes grupos de discusión. La metodología cualitativa nos facilita y da acceso a recuperar, clasificar e interpretar las experiencias e impresiones sin ningún tipo de esquema previo que restrinja el libre flujo de la información que éste pueda llegar a recabar. Esta metodología se determina para evitar condiciones de comunicación entre el objeto investigado y el investigador en este caso entre las investigadoras y los/as jóvenes.

Los grupos de discusión permiten acercarnos a las narrativas y experiencias sobre apreciaciones, concepciones así como nuevos discursos y simbologías sobre qué es violencia, qué significa internet y las redes sociales y como sus vidas están condicionadas a estos usos en continuo cambio para los jóvenes y adolescentes, desde una perspectiva interna y con el objetivo de dibujar un panorama de cómo explicitan sus actitudes y conductas frente a este fenómeno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y cómo viven (o vivieron) experiencias.

Este diseño permite medir tanto las opiniones y perspectivas individuales, como los discursos grupales; doble enfoque indispensable en una temática como el que trabajamos en dicha investigación, tan influido por las representaciones sociales, como por el reflejo y reproducción de las mismas en los comportamientos y actitudes personales. Percibimos que estos grupos de discusión crean razonamientos que proporcionan un nuevo conocimiento.

Con estos razonamientos destacamos “la necesidad de deslegitimizar la clasificación de violencia, las subjetividades marcadas como verdades, las suposiciones y arquetipos e incluso las respuestas y silencios recibidos desde nuestro acompañamiento en la etnografía” (Muñoz & Álvarez, 2015, p. 137). A partir de crear estos espacios de discusión, favorece un sentido de comunidad donde: “los estereotipos se conservan,

pero existe pertenencia a un lugar, a un grupo, y sentimientos contra la segregación (Muñoz & Álvarez, 2015, p. 142-143)

No podemos obviar el espacio que se crea en un grupo de discusión. Contamos que esta metodología crea una interrelación entre sus participantes, y en este caso, las investigadoras, quedan incluso en un margen intentando no influir en el círculo. Como dice Ibáñez (1998), pone en juego más la energía que la información siendo esto de gran interés en la propia temática, despliega ambos contextos, lo emocional y la realidad.

Se llevaron a cabo tres grupos de discusión con jóvenes adolescentes y jóvenes entre los 18 y los 25 años de edad que pertenecen al curso de 1º FP³ de Educación Infantil. Los grupos de discusión⁴ estaban formados entre 8 y 9 personas en cada uno de ellos.

El grupo de discusión se ha utilizado en múltiples investigaciones para contribuir a la información aproximada sobre el “sentir general, las ideas previas, sobre la temática de la violencia de género” (Gómez, 2007, p. 332)

Para la conducción y realización de los grupos de discusión se elaboró un guión generalista que, a continuación, se presenta:

1. ¿Para vosotros qué es Internet y las redes sociales? ¿Qué significa en vuestras vidas Internet
2. ¿Qué uso realizáis de las redes sociales (Facebook, Tuenti, Instagram e internet) como es utilizado
3. ¿Qué pensáis del ciberacoso y del cyberbullying? ¿Y de la violencia de género?
4. El uso de las redes sociales (Facebook, tuenti, instagram e internet) ¿cómo afecta para tener una pareja?
5. Pensáis que las redes sociales se utilizan para controlar y pueden servir para utilizar la violencia.

Los grupos de discusión fueron de 2 horas de duración, estas sesiones fueron grabadas y se registraron anotaciones tanto del guión de las preguntas como de las cuestiones emocionales y observaciones para nuevas opciones de preguntas para los siguientes grupos de discusión. Se creó un espacio de motivación sobre la temática, despertando inquietudes y detectando nuevas temáticas de interés para trabajar. Algunos

³ 1º curso de Formación profesional de educación infantil de la Universidad Católica de Murcia .

⁴ Se van a identificar los grupos de discusión en el texto por : GD1, GD2 y GD3

de los debates surgidos estaban cargados de conflictos personales que han sido acompañados desde un marco de tutores, profesorado y la misma investigación, detectando necesidades en casos particulares de violencia de género.

Es indudable que las informaciones obtenidas tras los grupos de discusión no siempre coincidirán con lo obtenido en la metodología cuantitativa, esto no es el objetivo porque creemos en el proceso metodológico que se obtiene en estos escenarios de reflexión. Esto es ya analizado en investigaciones como la de los autores Vélez *et al.* (2010), a lo que añadimos la perspectiva *etic* y *emic* de todos los participantes de la investigación, que puede analizarse en estos grupos con la perspectiva género y sus prejuicios en las relaciones de género, que se observaron en estos espacios de diálogos.

Todo esto favorece la construcción de conocimiento y de una reflexión continua que somos parte de un compromiso por favorecer la teoría y praxis contra la violencia de género.

11.4. Imágenes sociales de internet y las redes sociales

Puede extraerse del análisis de los discursos conseguidos de los distintos grupos de discusión, que sin un vínculo permanente con Internet no hay vida, ni relaciones sociales. Cuando se refieren a la utilización de las redes sociales, y como se establecen las relaciones interpersonales expresan que son nativos de este medio y no podrían vivir ni relacionarse sin él.

A continuación, se presentan muchos de los testimonios que contribuyen a analizar algunos de los símbolos y significados sobre las redes de internet y sus usos, donde podemos percibir discursos de interés:

(GD 1)

- “No sabemos comunicarnos sin las redes sociales, te levantas con el móvil y te acuestas con el móvil”
- “No me hace falta salir a la calle para hablar con nadie ya lo hacemos por internet o con el móvil”
- “Yo estoy todo el día hablando con mis amigas, aunque las tenga sentada al lado mío les escribo a veces un wasap “

(GD 2)

- “Quien no tiene móvil no está en el mundo, es una persona rara”
- “Todo el mundo tiene redes sociales”

- “Estamos contralados en todo momento por todo el mundo y eso a veces no nos damos cuenta”
 - “En una red social no hay límites, según la persona”
- (GD 3)
- “¿Cómo te vas comunicar con los amigos sino tienes móvil? es imposible”
 - “Que la gente sepa lo que estás haciendo nos gusta, subir fotos y que te vean todos es lo más normal todo el mundo lo hace”
 - “Las redes sociales son peligrosas, pero no se puedes escapar de ellas, estamos metidos en ese mundo”
 - Hay gente que es adicta

Las redes sociales (Facebook, Tuenti, Instagram e internet) se han convertido en, un escaparate social para sus vidas y querer modificar esto es complicado no sabrían cómo hacerlo. Es un medio que les proporciona libertad para poder moverse y establecer relaciones interpersonales sin tener que tener físicamente a la persona y tener que estar un espacio concreto. Internet y las redes sociales conforman un peculiar mundo online “real” en el que la relación estrictamente física se encuentra muy limitada.

(GD 1)

- “A la gente que tiene vergüenza le ayuda mucho porque puede expresarse y decir cosas que no diría de otra forma”
- “Instagram ayuda a hacerse conocido, y tener más poder social y tienes que contar todo lo que haces cuantas más fotos pongas es mejor, no puedes tener lo y no poder fotos”

(GD2)

- “En las redes estás más suelta haces cosas que no haces si vieras al chico”
- “Hay más confianza sobre uno mismo”
- “Puedes tener varias relaciones y que no se enteren, es todo más fácil y más rápido”
- Pero lo que no me gusta es que a la cara no te saluda y por el Facebook sí.

(GD3)

- “En las redes es más fácil engañar y puedes decir cosas de tu persona que te gustaría tener o te gustaría ser”
- “Puedes jugar con la gente si quieres nadie se va a enterar”
- “La verdad que todo es más fácil, y cuando quieres dejar de seguir a esa persona y se acabó todo no hay que dar explicaciones”

11.5. Ciberacoso y percepción de violencia en las redes sociales

En el análisis de estos discursos se evidencia un balance de aspectos positivos y negativos que los jóvenes hacen sobre la incursión de las redes sociales digitales (Facebook, Tuenti, Instagram), y específicamente de la notoria aplicación WhatsApp que da acceso a una comunicación

(GD1)

- “es una pérdida de tiempo, sólo uso wasap, dan más problema que cualesquiera otras cosas”
- “Estamos vigilados en todos los momentos no tienes libertad”
- Yo eso y en contacto con mi novio y es mucho mejor así se lo que hace y cuando se conecta”
- “La confianza no existe, solo el Facebook” (lo dice como desilusionada)
- “Traen problemas y muchos, sólo son malos entendidos y desconfianzas”
- Yo tengo carácter en la relación y él más tranquilo, pero es celoso: ¿dónde vas, con quién vas? Tengo que estar pendiente del móvil y le tengo que mandar una foto de qué hago y con quién estoy
- He vivido yo personalmente un caso de suplantar a mi persona en las redes sociales y crear perfiles falsos míos, y me hicieron acusaciones malas y mucho daño, lo pasé muy mal y no sabes cómo pararlo, te sientes indefenso “

(GD2)

- “Acoso también hay, y con menores hay pederastia”
- “No lo utilizo para controlar a mi pareja “
- “Creo que todo va a peor”

- “4 años de relación y era todo el control, bikini, le pedí que no me controlara el bikini ni la ropa porque si no me voy, vives agobiada, pero al final yo hacía lo que él decía”
- “Otro caso es de suplantar a la persona y le hicieron acusaciones malas”
- “Mi ex se metía en mi perfil y me hacía daño, lo tuve que cerrar todos, me estuvo persiguiendo un tiempo y yo me sentía muy acosada y vigilada”
- “Se cabrea si estoy en casa de un amigo y le tengo que mentir para ahorrarte broncas”
- “mi novia controla mis wasaps, desea encontrar algo”
- “Las relaciones tóxicas son un infierno y te arruinan la vida, lo peor es internet te tiene controlada todo el tiempo y tú piensas que es normal”

(GD3)

- “no me pongo escote porque no le gusta a mi novio, no me lo prohíbe, pero no le gusta que provoque y o le mando fotos de cómo voy vestida para que siempre me vea”
- “No conozco abusos de chicos, pero algunos son sumisos con sus mujeres”
- “Las novias registran el móvil, algo pasa si existe, yo soy raro (se siente así porque no necesita vigilarle el wasap a su novia)”
- “En las relaciones dan muchos problemas”
- “Conozco dos casos de *ciberbullying* (un chico de 13 años que se enamoró de ella, ella era más mayor, y se hizo un perfil falso donde era todo muy fuerte, mucho sexo, cosas muy extrañas y obsesión”
- “Hay chicas que piensan que están sumisas a los chicos”
- “Hoy día todas las relaciones son así de control y de celos”

Un patrón del ciberacoso como violencia de género que emerge en el análisis de las entrevistas en profundidad está relacionado con las relaciones de pareja. El hecho de que Internet permite hacer llegar a controlar a tu pareja en todos sus ámbitos, realizar seguimiento que se convierte en acoso. La característica esencial de las redes sociales es la falta de control sobre el material publicado online por parte de los usuarios. Así, la

información relacionada con sus vidas personales puede ser difundida por otros usuarios sin su consentimiento y pueden hacer mucho daño.

11.6. Conclusiones

Como se ha comprobado en el espacio cibernético, con las redes sociales nos encontramos sectores más vulnerables a sus intereses, en especial, los adolescentes y los jóvenes, ya que son un grupo que tiene un contacto más cercano y directo con estas nuevas vías de comunicación y de la información.

En la sociedad actual se hace necesario que se generen y fomenten todo tipo de estrategias que originen transformaciones sociales positivas, pero, sobre todo, intervenciones concretas a nivel individual y relacional, que tengan en cuenta las peculiaridades de la relación, generando una disminución de la ocurrencia y la cronicidad de la violencia en las relaciones de noviazgo.

Es ineludible generar y aumentar los programas de intervención con jóvenes y adolescentes que son víctimas de este tipo de violencia y trabajar desde prevención en edades más tempranas. Se insta a una democracia participativa e aumentar la cooperación entre la escuela, la familia y el resto de la sociedad; así como también llevar a cabo programas de prevención de la violencia en internet y en las redes sociales a partir de la investigación-acción.

Apostamos por crear espacios de diálogo reflexivo y colaborativo entre jóvenes e investigadores, incluyendo a familias y sectores socioeducativos. Con la necesidad de la perspectiva de género y la descolonialidad del feminismo (Muñoz, 2014a, 2015) para combatir prejuicios, muchos creados por el espacio académico.

11.7. Bibliografía

- Álvarez-García, D; Núñez, J. C; Álvarez, L; Dobarro, A; Rodríguez, C; González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de psicología* 1. (27), 221-231.
- Ávilés, J.M. 2013. Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del psicólogo* 1, (34), pp.65-73.

- Bartina, M. J. (2012). *Análisis y abordaje del acoso entre iguales mediante el uso de las nuevas tecnologías*. Generalitat de Catalunya: Departamento de Justicia. Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada.
- De Miguel, V (2015a). *Macroencuesta Violencia contra la Mujer 2015*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género Madrid. http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/pdf/Libro_22_Macroencuesta2015.pdf
- De Miguel, V (2015b). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Madrid. http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2015/pdf/o20_Percepcion_Social_VG_.pdf
- Díaz- Aguado, M.J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo. Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, 23 (84). Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1053>
- Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2012). *La juventud universitaria ante la igualdad y la violencia de género*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género con la colaboración de la Universidad de Complutense de Madrid y diversas universidades españolas.
- Díaz-Aguado, M. J.,Martínez Arias, R y Martín, J (2013). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia y La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género con la colaboración de la Universidad de Complutense de Madrid, El Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas.
- Echeburúa, E. & De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91-95.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 11(2), 233-254.
- García, J. (2010). *Ciberacoso: la tutela penal de la intimidad, la integridad y la libertad sexual de Internet*. Barcelona: Editorial Tirant lo Blanch.

- Gómez, Á. H. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de psicología*, 25(3), 325-340.
- González, R. y Santana, J.D. (2001). *Violencia en parejas jóvenes. Análisis y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Ibañez, J. (2000). Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas, en M. García Ferrando, J. Ibañez y F. Alvira, F. (comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social*, Alianza, Madrid, [1986] 2000/3ª, pp. 57-98.
- Iniesta, A. (2015). Introducción Violencia escolar y de género, *Feminismo/s* 25, 9-11.
- Iniesta, A y Invernón, A.I. (2015). Violencia escolar y relaciones de género: una aproximación teórica. *Feminismo/s* 25, 9-11.
- Johnson, M.P. (2011). Gender and types of intimate partner violence: A response to an anti-feminist literature review. *Aggression and Violent Behavior*, 16(4), 289-296.
- Levis, D. (2002). Videojuegos: cambios y permanencias. *Comunicación y pedagogía*, 184, 65-69.
- López, L. & Muñoz, P. (2016). Conflict among peers and audio-visual media. *Pax In Nuce*, Recuperado de <http://paxinnuce.com/2016/03/11/conflict-among-peers-and-audio-visual-media/>
- Melander, L.A., Noel, H., & Tyler, K.A. (2010). Bidirectional, unidirectional, and nonviolence: A comparison of the predictors among partnered young adults. *Violence and Victims*, 25(5), 617-630.
- Merino y Díaz-Aguado (2015). Actas seminario internacional contra la violencia de género 45-57. Fundación Isonomia. Universitat Jaume I de Castelló
- Muñoz Fernández, M. C (2015). La violencia de género en las relaciones sentimentales de los adolescentes. *Agathos: Atención sociosanitaria y bienestar*, Nº. 2, págs. 30-35.
- Muñoz, P. (2012). Desarrollo Humano. Dilemas de una antropología comprometida: entre autores y experiencias etnográficas, en Beatriz Peña (coord.) *Desarrollo Humano* (pp. 247-281). Murcia: Visión Libros.
- Muñoz, P. (2014a). Experiencias de construcción de resistencias e identidades de género en colectivos de mujeres en Tabasco. Dilemas de la antropología comprometida. ¿Cambios posibles?, en L. Rodríguez, S. E. Hernández y M. C. Ventura

- (coords.), *Democracia, cultura política y ciudadanía en el México de hoy*, (pp. 175-197), México: UNAM.
- Muñoz, P. (2014b). Investigaciones experienciales, una apuesta para descubrir la interculturalidad desde la educación política y la simbología comunitaria. En A. Mendieta y C. J. Santos (coord.): *Líneas emergentes en la investigación de vanguardia*, (pp. 449-459), Madrid: McGraw-Hill.
- Muñoz, P. & Álvarez M. (2015). La escucha etnográfica en la violencia de género desde espacios educativos culturales. Reflexión para descolonizar el feminismo. *Feminismo/s* 25, 133-157.
- Pantoja, A. (2011). Los nuevos medios de comunicación social: las redes sociales. *Tejuelo*, (12), 218-226.
- Pettalia, J., Levin, E. y Dickinson, J. (2013). Cyberbullying: eliciting harm without consequence. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2758-2765.
- Reig, D. (2015). Jóvenes de un nuevo mundo: cambios cognitivos, sociales, en valores, de la Generación conectada. Jóvenes y generación 2020, *Revista de estudios de juventud*, 108, 21-32.
- Rojas-Solís, J. L. (2011a). Transformaciones socioculturales y aspectos de género: algunas implicaciones para el estudio de violencia en pareja. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 252-272.
- Rojas-Solís, J. L. (2011b). Violencia de pareja en universitarios españoles: resultados preliminares de un estudio exploratorio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 571-581.
- Sebastián, J., Ortiz, B., Gil, M., Gutiérrez del Arroyo, M., Hernáiz, A y Hernández, J. (2010). La Violencia en las Relaciones de Pareja de los Jóvenes. ¿Hacia Dónde Caminamos?. *Clínica Contemporánea* 2 (1) 1, 71-83.
- Torres Albero, C (2013). *El Ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Madrid. http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2013/pdf/El_Ciberacos_Juvent.pdf.

- Vélez, M. A., Renteria, A. L., Basozabal, E. U., & Loroño, A. I. D. V. (2010). Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria* (47), 121-134.
- Willard, N.E. (2006). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the challenge of online social cruelty, threats and distress*. Eugene, Oregon: Center for Safe and Responsible Internet Use.