

Coordinadores:

Agustín Erkizia Olaizola

Verónica Azpillaga Larrea

Cultura y educación

para todas las personas

Iniciativas desarrolladas desde el campus de
Gipuzkoa de la Universidad del País Vasco
(UPV/EHU)



CIP. Biblioteca Universitaria

Cultura y educación para todas las personas [Recurso electrónico]: iniciativas desarrolladas desde el campus de Gipuzkoa de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) / koordinatzaileak-coordinadores, Agustín Erkizia Olaizola, Verónica Azpillaga Larrea. – Datos. – [Leioa]: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, [2025]. – 1 recurso en línea: EPUB

Modo de acceso: World Wide Web.

ISBN: 978-84-1319-743-2

1. Integración social. 2. Pedagogía social. 3. Juventud - Protección, asistencia, etc. IV. Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea. I. Erkizia Olaizola, Agustín, coord. II. Azpillaga Larrea, Verónica, coord.

(0.034)376

ehukultura

Cultura y educación para todas las personas
Iniciativas desarrolladas desde el campus
de Gipuzkoa de la Universidad del País Vasco
(UPV/EHU)

Koordinatzaileak/Coordinadores:

Agustín Erkizia Olaizola
Verónica Azpillaga Larrea



Índice

- 7** | **Prólogo**
Jose Ignacio Imaz Bengoetxea
Itziar Rekalde Rodríguez
- 11** | **Propuesta de intervención orientada a jóvenes migrantes a través de un programa de emancipación para potenciar habilidades para la vida independiente**
Joanes Mujika Arrieta
Aintzane Rodríguez Poza
- 33** | **Duelo migratorio y el proceso de inclusión social de la juventud migrada sin hogar en Gipuzkoa**
Fátima Fernández Bousebtaoui
David Alvear Morón
- 61** | **¿Cómo podemos las y los educadores sociales acompañar en el duelo a las y los adolescentes en recursos residenciales?**
Marina Vergara García
Asier Huegun Burgos
- 83** | **Propuesta de intervención para el desarrollo de habilidades sociales de personas en situación de calle**
Gema Otero Torrecillas
Nagore Ibaibarriaga Revuelta
- 127** | **Intervención socioeducativa a través del prisma de la música en el museo San Telmo**
Aitor Marimón Fonseca
Asunción Martínez-Arbelaiz

Prólogo

Jose Ignacio Imaz Bengoetxea
Itziar Rekalde Rodríguez

A iniciativa del Servicio de Cultura del Vicerrectorado del Campus de Gipuzkoa de la UPV/EHU se recogen en este libro algunos ejemplos de Trabajos de Fin de Grado en Pedagogía y Educación Social que tienen por objeto impulsar la educación y difundir la cultura entre y para todas las personas. Estos trabajos están claramente alineados con los propósitos que Naciones Unidas tiene definidos como prioridades de acción: inclusión, género, educación de calidad, alianzas, ...

Como sabemos, la Asamblea General de la ONU adoptó la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* en septiembre de 2015 como un plan de acción a favor de las personas, el planeta, la paz universal y el acceso a la justicia. Esta agenda se concreta en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas que guían las actuaciones en torno a la sostenibilidad para el año 2030.

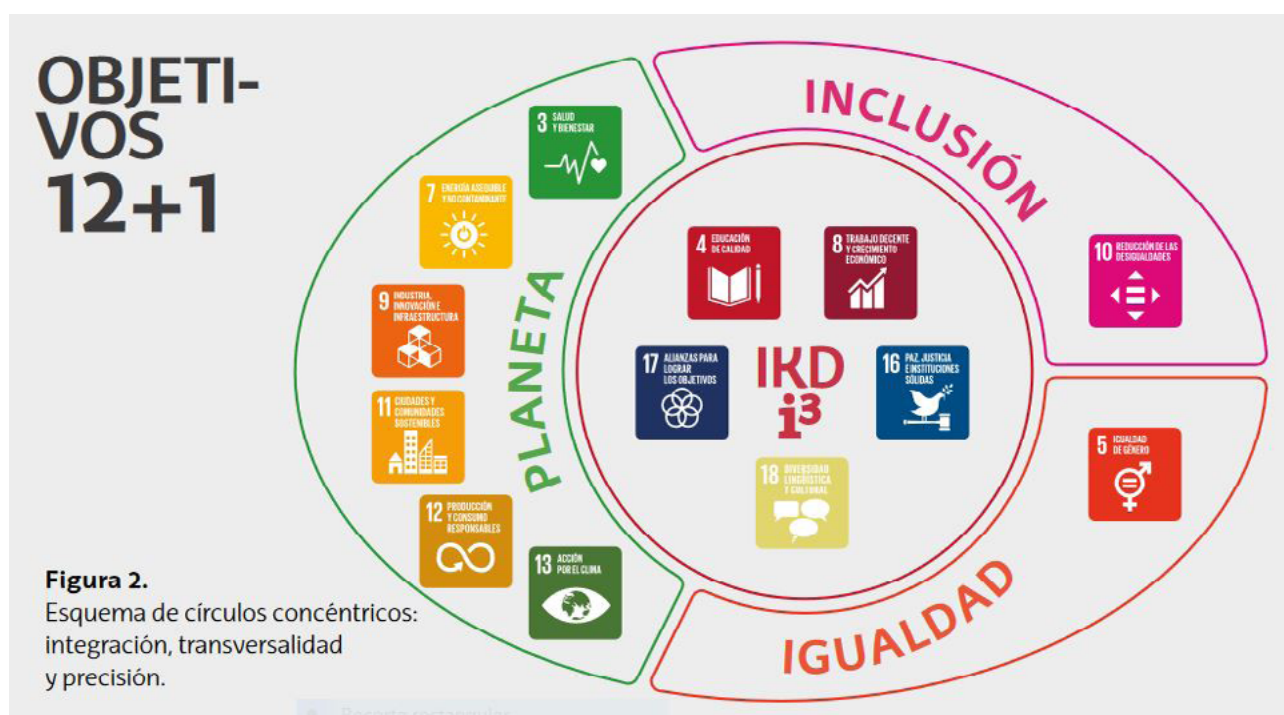
Esta *Agenda 2030* se ha visto como un reto al tiempo que, como una oportunidad para que las universidades incorporen el desarrollo sostenible en las actividades de docencia e investigación, en su transferencia de conocimientos a la sociedad, en la formación del profesorado, así como en el desarrollo de una gestión socialmente responsable, contribuyendo así al logro de los ODS. De hecho, esta *Agenda* se presenta como una ocasión para que las universidades se replanteen su misión y arrojen luz sobre la conveniencia de incorporar determinadas prácticas que incidan en la formación de un alumnado que se provea de conocimientos, habilidades y valores que apoyen el comportamiento sostenible; estilos de vida sostenibles, defensa de los derechos humanos y de la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural, la contribución de la cultura al desarrollo sostenible...

La recomendación de la UNESCO en 2017 fue reconocer que es vital, no solo incluir contenidos relacionados con los ODS en los planes de estudio, sino también utilizar una pedagogía transformadora orientada a la acción que sirva para implementar la Educación para el Desarrollo Sostenible —EDS— (Meta 4.7) que garantice no sólo el logro del ODS 4 relativo a una *Educación de calidad*, sino que sea, además, el instrumento clave y esencial que permita el logro del resto de los ODS. Los presupuestos de la EDS incitan al alumnado universitario a desarrollar habilidades transferibles que

propicien la promoción de un cambio social, económico y político, así como la transformación de su propia conducta.

La UPV/EHU, por su parte, ha encontrado en los ODS una hoja de ruta para alinear el trabajo de la universidad con los grandes retos del planeta y de las personas. Esta hoja de ruta se plasma en la *EHUagenda 2030 por el desarrollo sostenible (2019-2025)* donde se recoge la contribución de la UPV/EHU a 12 de los 17 ODS de la Agenda 2030, al que se le ha sumado su compromiso con la diversidad lingüística y cultural a través del ODS 18 o 17+1 (véase figura 1). Además, los planes sectoriales de *Campus Igualdad*, *Campus Inclusión* y *Campus Planeta*, así como la relectura de su modelo educativo IKD i3 dan cuenta de la sintonía de esta universidad con el enfoque de la EDS, las políticas universitarias europeas y su compromiso por abordar los graves problemas en clave retadora que la sociedad y el planeta presentan.

Figura 1. Los 12+1 ODS en la Agenda 2030 de la UPV/EHU



Fuente: EHUagenda2030 por el desarrollo sostenible (UPV/EHU, 2020)

Es el modelo IKD (*Ikaskuntza Kooperatiboa eta Dinamikoa*) y la estrategia i3 (*Ikaskuntza, Ikerkuntza eta Iraunkortasuna*) los que responden al interrogante de ¿Cómo se debe enseñar y cómo aprender en la actual UPV/EHU? Esta es la compleja pregunta a la que pretende responder el modelo educativo de esta universidad; un modelo propio, cooperativo, plurilingüe e inclusivo que pone su acento en que las y los estudiantes sean dueños de su aprendizaje y aprendan de forma situada, integral, flexible y adaptada a las necesidades de la sociedad actual y futura.

El modelo IKD fue aprobado por unanimidad en la junta de Gobierno de la UPV/EHU en abril de 2010 en sus *Bases para el desarrollo curricular de las titulaciones oficiales* de la UPV/EHU, y quedó desarrollado de manera operativa en el Plan estratégico 2012-2017. Será en ese último año 2017, cuando se lleve a cabo una relectura de este modelo, al irrumpir en todas las políticas sociales una nueva variable clave como es la sostenibilidad. El resultado que se obtuvo fue una nueva versión

de IKD denominada IKD i3 que consiste en multiplicar el aprendizaje por la investigación, y por la sostenibilidad, alineando así esta nueva versión con las orientaciones pedagógicas más recientes, y las prioridades políticas europeas. Se refuerza la idea de que toda la comunidad universitaria de la UPV/EHU debe interiorizar la sostenibilidad como parte de sí misma y reflejarla, tanto en el diseño de asignaturas, prácticas externas, trabajos de laboratorio, ... como en las actividades de investigación de los grupos, así como en el diálogo que la universidad debe mantener con el entorno social, económico, medioambiental y cultural del territorio en el que está situada.

Es justamente en nuestro enclave; Euskal Herria, donde resulta evidente la importancia del ODS 17+1 al que se ha aludido anteriormente, que pone el punto de mira en las lenguas y culturas minoritarias, en particular en el euskera y la cultura vasca, como elementos clave en el desarrollo de nuestra comunidad. La cultura se nos presenta como un factor imprescindible para el desarrollo personal y social, el fortalecimiento de las diferentes identidades, el impulso de intervenciones educativas que favorezcan la inclusión de otros idiomas y otras culturas, el asegurar la presencia del euskera y la cultura vasca en medios de comunicación, en el ámbito de las nuevas tecnologías, las redes sociales, ... Es un deber de la universidad pública vasca garantizar que se abogue y traccione por trabajar a favor de una educación de calidad, visibilizar las diferentes lenguas y culturas que conviven en nuestro territorio, y fortalecer el euskera y la cultura vasca a nivel de investigación, gestión y docencia.

Es en este último ámbito, el de la docencia, es donde ubicamos el Trabajo de Fin de Grado (TFG) como espacio curricular que ofrece la oportunidad al profesorado de poner en acción una pedagogía transformadora vinculada a la acción para responder a retos y dilemas de la sociedad actual, y al alumnado para realizar aprendizajes situados y desarrollar trabajos académicos coherentes, con sentido y útiles para la ciudadanía.

Los trabajos que se presentan en esta publicación desarrollados y defendidos en el Grado en Pedagogía y Grado en Educación Social son muestra del compromiso que, tanto el alumnado como el profesorado ha mostrado respecto a hacer extensiva la educación y la cultura a todas las personas, desde un enfoque inclusivo y respetuoso. De ahí que los colectivos en torno a los cuales se centran las aportaciones sean muy diferentes; adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad, personas migrantes, personas que viven en la calle, mujeres que han estado en la cárcel, personas de etnia gitana, ... Así como el objetivo de las propias intervenciones sea, también, diverso; abordar el duelo en la juventud migrada y en los y las adolescentes en recursos residenciales, utilización de los cuentos como estrategia de inclusión social, la interculturalidad como eje de la inclusión, el desarrollo de habilidades sociales... Todos y cada uno de estos trabajos son un alegato a favor de la justicia social y de la dignidad de las personas.

En definitiva, los trabajos que se recogen en esta publicación son fruto del esfuerzo y la dedicación del alumnado y profesorado que ha intervenido en ellos. Son, en conclusión, motivo para sentirnos orgullosos y orgullosos de la contribución realizada a la regeneración de la comunicación y el entendimiento entre las personas, así como del sentimiento de pertenencia a una comunidad multicultural en la que convivimos. Gracias por vuestra dedicación y compromiso hacia las personas.

Itziar Rekalde,

Coordinadora del Grado en Pedagogía de la UPV/EHU

Jose Inazio Imaz,

Coordinador del Grado en Educación Social del Campus de Gipuzkoa de la UPV/EHU

Propuesta de intervención orientada a jóvenes migrantes a través de un programa de emancipación para potenciar habilidades para la vida independiente

Joanes Mujika Arrieta
Aintzane Rodriguez Poza

Resumen

El propósito de este trabajo consiste en elaborar una propuesta de intervención para facilitar el tránsito a la vida adulta de adolescentes migrantes sin referentes familiares de edades comprendidas entre 16 y 18 años, acogidos y acogidas al programa de preparación a la emancipación en un centro residencial. Tras analizar, en el marco teórico, a través de diversos estudios, el marco jurídico, las dificultades referentes al proceso de transición a la edad adulta de este colectivo, su perfil y sus necesidades, se ve la necesidad de trabajar en dos dimensiones relacionadas con esta transición, concretamente, la resolución de conflictos y el ocio. La propuesta consta de 6 aulas dirigidas a trabajar dichas habilidades, partiendo de la realidad de los adolescentes y siguiendo una metodología participativa.

Palabras clave: Transición a la vida activa, competencias para la vida, derechos del niño, migrantes, habilidades interpersonales.

Laburpena

Lan hau esku-hartze sozio-hezitzaile baterako proposamen bat da. Familiartekorik gabe jaioterria eta ingurua utzi, eta gure lurraldera etorri eta Foru Aldundien emantzipaziorako programetan sartuta dauden 16-18 urte bitarteko gazteei bideratuta dago. Kolektibo horren inguruko testuinguru teorikoa aztertuta, gazteen profila deskribatu, derrigorrezko emantzipazio prozesuan bizi dituzten traba eta zailtasunak eta izaten dituzten beharrak zehaztu dira, eta horren arabera 2 dimentsiotan banatu dira landu beharreko gaitasunak. Zehazki, jendarteko harremanetan arazoak gainditzeko gaitasunak eta aisialdiarekin lotutakoak lantzen dira, Proposamen hau 6 zeregin edo jardueraz osatzen da eta gazteen errealtatetik abiatuta, metodologia parte hartzaile bati jarraituz eramateko argibideak jaso dira.

Hitz gakoak: Bizimodu aktiborako bidea, bizitzarako gaitasunak, umeen eskubideak, migratzaileak, gaitasun interpertsonalak.

Introducción

Este trabajo presenta una propuesta de intervención socioeducativa dirigida a adolescentes migrantes sin acompañamiento familiar, que se encuentran en centros de preparación para la emancipación. El objetivo es desarrollar habilidades personales y sociales para facilitar su transición a la vida adulta. La propuesta se enfoca en adolescentes entre 16 y 18 años que, al cumplir la mayoría de edad, pierden acceso a los servicios de protección y deben enfrentarse abruptamente a la vida adulta. Se analiza el marco teórico y jurídico internacional, estatal y autonómico, describiendo programas existentes y justificando la intervención propuesta.

El análisis se centra en niños y niñas y adolescentes migrantes sin acompañamiento familiar (en adelante NNAMSRF) y los mecanismos de protección que tienen a nivel internacional, estatal y autonómico. Se detalla el proceso de transición a la vida adulta y se revisan programas existentes que apoyan a estos jóvenes en dicha etapa. Finalmente, se justifica la necesidad de la intervención en el contexto específico planteado.

1. Marco teórico

1.1. Marco legislativo

Para realizar intervenciones socioeducativas adecuadamente en el ámbito de NNAMSRF, como tiene por objeto este trabajo, es importante conocer el marco jurídico que los protege. El estudio de este marco proporciona una buena parte de información para justificar la intervención que se propone en este trabajo, con el objeto de ayudar a los NNAMSRF en su proceso de integración; concretamente, con el fin de darles preparación adecuada para que realicen con éxito su proceso de tránsito a la vida adulta y activa. Se analiza el marco jurídico a nivel internacional, a nivel estatal y a nivel autonómico, para dar una idea más global del sistema de protección.

1.1.1. Marco legislativo internacional

Hoy en día es muy normal hablar de los derechos de los niños y las niñas, en gran medida, por causa de tantos casos de violación de dichos derechos que se dan en el mundo. No obstante, hace un siglo, era casi imposible hablar de ello. Eso no quiere decir que en aquella época no defendieran a los niños y las niñas, ni que no hubiera leyes que regularan los abusos a la infancia; pero el punto de inflexión en esta cuestión se dio cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención Internacional de los Derechos del Niño, en 1989. A partir de entonces su cumplimiento es obligatorio para todos los países que la ratifiquen, y hoy se puede afirmar que es el tratado de derechos humanos más ratificado de la historia y casi universal, puesto que lo han ratificado 196 estados, es decir, todos los Estados reconocidos, excepto EE. UU.

Se podría decir, por tanto, que la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989 es un hito en la protección de la infancia, que abarca derechos de supervivencia, desarrollo, protección

y participación. Esta convención obliga a los estados a garantizar cuidados y educación a niños y niñas separados de sus familias, sin discriminación y considerando su origen cultural y lingüístico.

Además, la normativa establece, en los artículos 19, 20 y 21, la obligación de los Estados Miembros a que se ocupen del cuidado de los niños, niñas y adolescentes que estén separados de sus padres, sea cual sea el motivo de su separación. Entre esos cuidados señala los hogares de guarda, la adopción y los centros adecuados para su protección, siempre garantizando la continuidad de la educación de los niños, niñas y adolescentes, y respetando su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico. Defiende los derechos de los niños, niñas y adolescentes, sin ninguna distinción de ningún motivo, busca el bienestar de los niños, niñas y adolescentes como objetivo primordial, y marca las bases para el marco de protección a los NNAMSRF que son destinatarios del objeto de este trabajo. Es en ese ámbito, en el que se contextualiza la intervención que se propone en este trabajo, se propone una intervención para facilitar el proceso de tránsito a la vida adulta a adolescentes migrantes sin referente familiar que son acogidos en recursos residenciales. La propuesta considera que, como exponen Epelde (2017); Bravo y Santos-González (2017) y Martín y Dávila (2008), el objetivo final del proyecto migratorio de los NNAMSRF consiste en realizar el proceso de transición a la vida adulta con éxito, incluyendo el acceso al mercado laboral para poder ayudar a sus familias económicamente. Por esa razón, las actividades que se proponen en esta intervención buscan facilitar ese objetivo común y poder seguir con éxito sus proyectos de vida.

La Recomendación CM/Rec (2007)9 del Comité de ministros a los Estados miembros, en el Capítulo I del apéndice, incluye el concepto de proyecto de vida para menores migrantes no acompañados, como instrumento para el desarrollo de las capacidades de los adolescentes que les faciliten la adquisición y el reforzamiento de aptitudes necesarias para convertirse en miembros independientes, responsables y activos de la sociedad. Considera el proyecto de vida como un instrumento de política integrado, donde los NNAMSRF deben poder disfrutar de todos los derechos reconocidos por las normas internacionales y europeas donde se establecen las condiciones necesarias para la realización de sus proyectos de vida. Además, señala que en los proyectos de vida se deben definir las perspectivas de futuro de los y las adolescentes, se debe promover su interés superior sin ninguna discriminación y se debe aportar una respuesta a largo plazo dirigida a las necesidades del menor.

1.1.2. Marco legislativo estatal

La migración de niños y niñas sin referente familiar conlleva una creciente preocupación por este colectivo que estamos analizando, y esa preocupación se ve reflejada, ya en su momento, también, a nivel jurídico en el ámbito europeo, con la Resolución del Consejo 97/C221/03 del Consejo de Europa de 26 de junio de 1997. En dicha Resolución se empieza a tener en consideración la situación de vulnerabilidad de los NNAMSRF que llegan a Europa, y se comienza a prestar atención a las necesidades de este colectivo como tal. Así, establece que cada país se regirá por su propia legislación para garantizar el derecho a la protección y a los cuidados básicos de los NNAMSRF, a su representación y su tutela, a recibir educación correspondiente a su edad y a la asistencia sanitaria. Cabe mencionar que esta resolución no garantiza el cumplimiento de la norma, y los protocolos cambian según el país, quedando en manos de los estados la legislación a ese respecto.

En el caso español, la legislación española considera tres regímenes diferentes para la normativa referente a las personas migrantes, el Régimen Comunitario, la Ley de Asilo y el Régimen general. El Régimen Comunitario hace referencia a migrantes de los Estados Miembros de la Unión Europea y a sus familiares, en el Real Decreto 240/2007, de 16 de febrero. La Ley de Asilo, recoge la normativa referente a personas refugiadas y sus familiares en la Ley 12/2009, de 30 de octubre. Pero, la mayo-

ría de los casos referentes a NNAMSRF en España y en la CAPV, se recogen en lo que se denomina Régimen General, donde se recogen los derechos y libertades de todas las personas extranjeras en España y, a su vez, se establece todo lo referente a su integración social, en la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero.

El Real Decreto 903/2021, de 19 de octubre, modifica el reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, con el fin de suprimir los obstáculos para conseguir la documentación de los NNAMSRF que estén tutelados por una entidad pública y para diseñar un régimen propio de residencia en el momento que los y las adolescentes acceden a la mayoría de edad.

1.1.3. Marco legislativo autonómico

En el Estatuto de Autonomía del País Vasco, se atribuye a la CAPV la competencia exclusiva de organización, funcionamiento y régimen de las instituciones de tutela y protección de niños, niñas y adolescentes. Se concretan las competencias y se regulan las relaciones entre dichas instituciones y se establece que corresponde a los Territorios Históricos, dicho de otra forma, a las Diputaciones Forales, la autoridad en materia de protección, tutela y reinserción social de los niños, niñas y adolescentes (Rodríguez, 2022).

La ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia establece, por primera vez en la Comunidad Autónoma del País Vasco, un marco global de referencia en la materia, para la atención y la protección de la infancia y la adolescencia de todos los niños, niñas y adolescentes; sean residentes en la CAPV o estén de paso; y promueve la implicación de las administraciones públicas y de las entidades privadas que trabajan en este ámbito, para que cumplan con lo que establece la ley en los ámbitos de salud, educación, cultura, tiempo libre, medio ambiente, entorno, participación social e integración social.

Por otro lado, la Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales, promueve y garantiza el derecho a las prestaciones y los servicios sociales a todos los niños, niñas y adolescentes que estén en el territorio de la CAPV. Se regula y se ordena el sistema vasco de Servicios Sociales, que es de carácter universal; es decir, dirigidos a todos los ciudadanos y a todas las ciudadanas de la CAPV, sean o no nacidos en la comunidad. Según la ley, todos los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad o de desamparo que se encuentren en el territorio de la comunidad, podrán ser destinatarios de los servicios que ofrecen las administraciones.

La intervención propuesta se enmarca en la preparación de adolescentes migrantes sin acompañamiento para una vida independiente. Se justifica por la necesidad de desarrollar habilidades personales y sociales que faciliten su integración social y laboral, garantizando así una transición efectiva a la vida adulta. Las leyes y programas analizados proporcionan el contexto necesario para la implementación de esta propuesta, enfocada en ofrecer un soporte integral y continuo a estos y estas jóvenes en su camino hacia la emancipación.

1.2. Perfil de NNAMSRF en recursos de tutela o acogimiento

En las siguientes líneas se recoge la información más relevante sobre el perfil de los NNAMSRF acogidos en centros de tutela en España, con base en los estudios de Markez y Pastor (2010) y Pezzazzo y Suppiroli (2018). Ambos estudios ofrecen una descripción detallada y coinciden en diversos aspectos, proporcionando una visión general del fenómeno.

Los dos estudios se han realizado con una cantidad similar de testimonios provenientes de NNAMSRF, y llegan a conclusiones similares. En el estudio de Markez y Pastor se realizaron 60 entrevistas personales a NNAMSRF y 33 a profesionales relacionados con ellos, tomando como referencia la mayor los NNAMSRF acogidos en las tres provincias de la CAV. En el estudio de Perazzo y Suppiroli, se recogen testimonios de 65 jóvenes que han pasado por el sistema de protección para menores migrantes solos en las comunidades autónomas de Andalucía, Cataluña, Euskadi, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

En ambos estudios, el perfil de los NNAMSRF se caracteriza por una presencia mayoritaria de niños, niñas y adolescentes provenientes de países del norte de África, como Marruecos, Túnez, Argelia, Mauritania, Sahara Occidental y Libia, y señalan que la gran mayoría son de sexo masculino. También Nicolae (2019), señala que los NNAMSRF que llegan a España son principalmente de procedencia marroquí y casi en su totalidad varones. Según los estudios mencionados, la edad de estos NNAMSRF está comprendida entre los 12 y los 20 años, pero en su mayoría están entre los 16 y 17 años. Tanto en el artículo de Nicolae (2019), como en el estudio de Markez y Pastor (2010), se señala que en general son chicos que vivían con sus familias en su país de origen en circunstancias precarias y que no conocen el idioma español. No obstante, el grado de precariedad económica ha cambiado durante los últimos años y muchas de las familias de los NNAMSRF que llegan a España hoy en día, ya disponen de ciertos recursos como para pagar parte del viaje o su totalidad (en algunos casos) y para la tenencia de teléfonos y televisores (Markez y Pastor, 2010).

Frecuentemente tienen un nivel de estudios formal bajo, sin culminar sus estudios básicos, dado que los abandonan por realizar alguna actividad laboral para colaborar con el sustento de sus padres y hermanos. La mayoría de ellos han trabajado en su lugar de origen, sobre todo, en las labores profesionales de sus padres (albañiles, agricultores, pescadores, vendedores de tabaco o alcohol, chatarreros...) (Markez y Pastor, 2010).

Según el estudio de Markez y Pastor (2010), el ocio principal de estos adolescentes en su lugar de origen consistía, casi exclusivamente, en jugar en la calle, sobre todo a fútbol, durante el corto tiempo de infancia que han vivido allí.

Todos los NNAMSRF tienen el denominador común de haber realizado el proceso migratorio sin acompañamiento de ningún adulto familiar y se trata de un proceso que marcará su posterior desarrollo. El proceso comienza cuando abandonan su hogar y su país, y una vez de haber realizado el viaje sigue el proceso de integración, incluso mientras se encuentran bajo la tutela de una institución pública. Surgen fuertes incertidumbres cuando se dan cuenta de las dificultades que existen para alcanzar su objetivo inicial (Markez y Pastor, 2010).

No obstante, Markez y Pastor (2010) subrayan en su estudio, que por boca de los y las profesionales de la educación dicen haber percibido un cambio en el perfil de los NNAMSRF. Coinciden en que hace unos años los menores de edad que llegaban a los centros eran niños, niñas y adolescentes en peores circunstancias, que migraban con el único motivo de sobrevivir. Hoy en día, en cambio, la mayoría vienen con la intención de mejorar sus vidas y aumentar su estatus social.

1.3. Proceso de transición a la vida adulta de jóvenes migrantes

En la CAPV, según los datos del Observatorio Vasco de la Juventud (2019), sólo el 33% del total de las y los jóvenes comprendidos entre 18 y 34 años está emancipado. La edad media de las y los jóvenes emancipados es de casi 30 años (29,7) y, más concretamente, la edad media de los varones

emancipados es de casi 31 años (30,9). Ante estos datos, se encuentra la edad temprana de emancipación de las y los jóvenes migrantes sin referente familiar, que se sitúa, por obligación, en los 18 años, según marca el artículo 12 de la Constitución Española. En el momento en que cumplen los 18 años, como dicta el Decreto 131/2008, de 8 de julio, en su artículo 64, termina su estancia en el recurso de acogimiento residencial en el que hayan vivido hasta entonces. Dejan la adolescencia para pasar de golpe a la vida adulta. Estas y estos jóvenes, que se ven obligados por ley a emanciparse a los 18 años, encuentran grandes obstáculos en el reto del tránsito a la vida adulta, y esa situación afecta a su bienestar psicológico que condiciona sus experiencias e incide en su motivación para conseguir sus propias metas (Maurya y Ojha, 2017).

Parece que las administraciones presuponen que los NNAMSRF bajo tutela llegan a los 18 años con la capacidad de vivir autónomamente y en esa línea ofrecen el mismo itinerario estandarizado a todas y todos ellos (Cabedo-Mallol, 2006). Como sostiene Stein (2006), el tránsito a la edad adulta se toma como un proceso automático que permite a los jóvenes conseguir su libertad de un día para otro. Sin embargo, resulta ser una de las etapas más complejas para cualquier persona, puesto que requiere un gran ejercicio de exploración, formación de la identidad y toma de responsabilidades. Además, la condición de ser menor de edad, ser migrantes y no tener cerca ningún referente familiar siguen estando presentes, también, en su proceso de transición a la vida adulta, dificultando aún más ese proceso (Ruiz et al. 2019).

Mucha de la literatura consultada coincide en que la tutela familiar o familia de acogida es la medida más apropiada para los NNAMSRF, puesto que previene las situaciones de desprotección y desamparo a la salida de los centros residenciales (Vinaixa-Miquel, 2019). No en vano, se trata de la medida más recomendada y extendida en países de centro y norte de Europa, pero insuficientemente articulada en el sur de Europa (Fernández del Valle y Bravo-Arteaga, 2003).

Otra de las soluciones para evitar que los NNAMSRF no caigan en el desamparo al cumplir los 18 años, consiste en prolongar la disponibilidad del recurso del que disponen hasta entonces. También se puede articular un nuevo régimen de protección o acompañamiento para aquellos y aquellas que salen de los recursos residenciales. Pero surge el problema de encontrar el sistema más adecuado y afrontar el coste para llevar a cabo esa medida. Para tomar esas medidas se deberían destinar mayores recursos económicos en ampliar las infraestructuras y emplear más personal especializado en este ámbito. La vuelta de los y las jóvenes a sus familias de origen o a sus países de procedencia parece la solución más adecuada; pero no resulta ser así, cuando muchos y muchas de estos NNAMSRF dejan su entorno por miedo a efectos negativos que puedan afectar a sus vidas y a su futuro (Vinaixa-Miquel, 2019).

1.4. Justificación de la propuesta de intervención

Para que los programas de transición a la vida adulta sean efectivos, es fundamental desarrollar programas de habilidades para la vida diaria, toma de decisiones y resolución de conflictos (Del Valle y García, 2020). Newbigging y Thomas (2011) subrayan la importancia de ofrecer alojamiento adecuado, apoyo educativo y actividades de ocio, así como atención al bienestar emocional. Las actividades de ocio organizadas facilitan la integración de los y las jóvenes.

Bernal et al. (2020) identifican tres enfoques clave en los programas de transición: habilidades personales, competencias interpersonales y capacidades para las relaciones sociales en contextos educativos y laborales. Los adolescentes migrantes no acompañados suelen tener redes sociales

limitadas, compuestas principalmente por compañeros de centro y amistades del barrio, lo que subraya la necesidad de fortalecer estas redes (Fernández-Simo et al., 2020; Sala-Roca et al., 2012).

La participación de los adolescentes en la toma de decisiones relacionadas con su emancipación mejora la identificación de metas y tiene efectos positivos en su desarrollo (Fernández-Simo et al., 2018; Novella et al., 2013). Los adolescentes que participan en programas de preparación a la emancipación valoran positivamente estas experiencias, y quienes no lo hacen enfrentan mayores dificultades en la vida independiente, especialmente en la gestión económica (Fernández-Simo et al., 2018).

Esta propuesta de intervención se centrará en trabajar estas dimensiones, buscando dotar a los y las jóvenes de las capacidades y habilidades necesarias para enfrentar la vida adulta de manera autónoma y responsable.

2. Propuesta de intervención

La propuesta se centra en habilidades a corto plazo, habilidades que les serán necesarias al embarcarse en el proceso de tránsito a la vida adulta al abandonar el recurso residencial.

Se ha tratado de plantear habilidades y tareas que puedan ser aplicadas en situaciones que se les vayan a presentar en un futuro próximo, con el fin de garantizar un buen nivel de desarrollo en aspectos personales y sociales, y con la intención de proporcionar conocimientos y habilidades necesarias para que los y las participantes se desenvuelvan bien en situaciones cotidianas inmediatas.

2.1. Perfil del colectivo de destino y contexto en el que se enmarca la propuesta de intervención

Esta propuesta no está dirigida a unos destinatarios concretos, sino a un colectivo en especial; el colectivo de adolescentes de edades comprendidas entre los 17 y los 18 años, acogidos o acogidas en centros residenciales de atención a NNAMSRF durante al menos un año y que entran a participar en el módulo de preparación a la emancipación.

Estas aulas o actividades que aquí se proponen, no se plantean como intervenciones directas para solucionar dificultades o problemas concretos, sino como herramientas para impulsar a los y las adolescentes a una reflexión sobre cuestiones básicas del día a día, en diferentes ámbitos como son la resolución de conflictos y el ocio. Se han recogido las necesidades observadas en el colectivo y se han planteado unos objetivos específicos de manera que se puedan conseguir esos objetivos con la práctica de unas actividades concretas. La premisa de esta propuesta de intervención es que en posteriores grupos de adolescentes que tomen parte en el módulo de preparación a la emancipación en el centro se pueda hacer uso de estas mismas aulas como herramienta de trabajo, para los y las profesionales que trabajan en ello.

2.2. Necesidades observadas

Los y las adolescentes a los que va dirigida la intervención que se propone en este trabajo tienen las mismas necesidades básicas que cualquier otro u otra adolescente, con la diferencia de que no tienen quien les oriente y les ayude en la consecución de esas necesidades. Esas necesidades se han analizado en el marco teórico del trabajo, y se señala que la necesidad mayor es, sin duda alguna, la formación educativa para la inclusión laboral. Los centros institucionales en los que están acogidos y acogidas enfocan sus programas a la formación educativa y laboral, y a cada adolescente le orientan para que se puedan formar según sus posibilidades y sus aficiones. No obstante, en el centro se llevan también otro tipo de intervenciones para trabajar otras dimensiones básicas de la persona para la vida adulta y son esas dimensiones las que se van a tener en cuenta en esta propuesta. Siguiendo al análisis realizado en el marco teórico, las habilidades a trabajar se van a clasificar en dos dimensiones:

- Habilidades de resolución de conflictos: la convivencia con el grupo de iguales, así como la gestión de sus propias
- emociones como parte importante de una vida autónoma y equilibrada.

Ocio: se quiere presentar el ocio, como algo más de lo que han vivido en sus países de origen, que como se señala en el marco teórico no consiste en mucho más que jugar en la calle, sobre todo a fútbol. Además, se toma en cuenta la edad tan joven a la que han migrado, motivo por el que no han tenido posibilidad alguna de entender el ocio como lo entendemos en nuestra sociedad.

Se quiere presentar el ocio como un importante recurso para facilitar la integración social de las personas, que facilita la ampliación de las redes sociales tan necesarias para los y las adolescentes de este colectivo y, además, puede contribuir a su desarrollo personal.

Tal y como se concluye de los estudios analizados en el marco teórico, la falta de referentes familiares y la reducida red de apoyo que tienen estas personas tiene un impacto directo en el desarrollo de su proceso hacia la vida adulta. Trabajar la autoestima y el autoconcepto se vuelve una parte importante del proceso hacia la vida adulta, puesto que son ellos mismos y ellas mismas quienes tendrán que encargarse de sus propias vidas sin un sostén familiar económico, y es muy necesario que se vean capaces de responder a las obligaciones que les depara la vida en el día a día. En este aspecto los talleres que se presentan en esta propuesta de intervención están dirigidos a desarrollar las dimensiones mencionadas.

2.3. Objetivos

Se han establecido unos objetivos generales dirigidos a las dimensiones que se van a trabajar y unos objetivos específicos que ponen de relieve diferentes problemas o tareas que pueden encontrar los y las adolescentes en el desarrollo de su vida una vez que dejen el recurso residencial en el que se encuentran por el momento.

Se trata de impulsar una experiencia de trabajo activo, cuya finalidad es reflexionar sobre conocimientos, valores y actitudes y experiencias de acciones básicas de la vida diaria una vez que se emancipen. La participación en esta intervención será voluntaria, por lo que los y las adolescentes darán su consentimiento firmado en una hoja de compromiso y consentimiento.

Concretamente, los objetivos de la intervención son los siguientes:

Objetivo general: impulsar una reflexión sobre dos ámbitos que facilitarán su proceso de emancipación, resolución de conflictos y el ocio.

Objetivos específicos:

- Impulsar una reflexión sobre la importancia de la comunicación asertiva en las relaciones.
- Impulsar un ocio de calidad, facilitando el primer paso a realizar alguna actividad de ocio nueva.

Tabla 1. Objetivos y actividades de la propuesta de intervención

Dim.	Objetivos específicos	Nombre de la actividad	Tareas finales
Resolución de conflictos	Impulsar una reflexión sobre la importancia de la comunicación asertiva en las relaciones.	Aula 1. ¿Cómo nos relacionamos?	Hacer un ejercicio de empatía para determinar cómo nos sentimos cuando nos relacionamos de forma no asertiva.
		Aula 2. ¿Lo podemos hacer mejor?	Identificar actitudes negativas y positivas con respecto a las relaciones interpersonales y hacer uso de algunas herramientas o recursos para la resolución de conflictos.
		Aula 3. Rol Playing	Actuar con empatía en los Roles que les toque representar.
Ocio	Impulsar un ocio de calidad, facilitando el primer paso a realizar alguna actividad de ocio nueva.	Aula 4. ¿Qué es lo que me gusta?	Hacer una lista de actividades de ocio que le gustaría hacer.
		Aula 5. Mapeo de oferta de actividades de ocio	Realizar una lista de actividades de ocio que existan en la zona detallando información sobre ellos: lugar, precio, horario...
		Aula 6. ¿Probamos?	Poner las bases para tomar parte en alguna actividad de ocio nueva.

2.4. Metodología y estrategias de intervención de las y los educadores sociales

Se propone trabajar con una metodología participativa. Como señala Abarca (2016), la participación es una necesidad del ser humano. Promover la participación facilita la transformación de la persona, tanto a nivel individual como colectivo. La participación, a su vez, ayuda a reforzar la autonomía y la independencia, y eso conlleva un mejoramiento integral de las condiciones de vida (Abarca, 2016). Partirán de lo que ellos y ellas hacen, saben, viven y sienten, de su realidad y su práctica; y en las aulas o actividades que se proponen en la intervención se impulsará un aprendizaje colectivo, por medio de la reflexión y la búsqueda de soluciones a las problemáticas que afectan a su calidad de vida.

2.4.1. Metodología participativa

En la propuesta de intervención que aquí se desarrolla se ha valorado la utilización de la metodología participativa como la más apropiada para implicar a los y las adolescentes a los que va dirigida la intervención; porque además de favorecer la posibilidad de transformación, ayuda a encontrar nuevas miradas, saca a la superficie aspectos que suelen estar ocultos como la interculturalidad, las visiones de la vida, la vida cotidiana, las subjetividades, las percepciones e intuiciones, los aprendizajes y la diversidad entre las personas (Abarca, 2016). Son factores muy presentes en el tipo de actividades que se plantean en esta intervención, puesto que se propone trabajar a partir de la elaboración de pequeños proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real de los y las adolescentes a los que se dirige la intervención. Además, el trabajo se realizará como mínimo en grupos de dos y los resultados se expondrán delante de todo el grupo, con la intención de generar interacción entre ellos y ellas y de dar cabida a los aspectos que señala Abarca (2016). La interacción que se da entre las personas es básica para el proceso de aprendizaje. En esa interacción, a través del intercambio de ideas y pareceres, se genera una reflexión en torno a la experiencia, a las motivaciones, a lo que aspiran, a lo que desean y a lo que buscan (Leis, 1989 en Abarca, 2016). Así, por medio de esta metodología se trabajará la dinámica positiva del grupo, apoyada en la cohesión de los miembros que lo componen, aspecto que consideramos esencial para que las actividades planteadas en la propuesta resulten amenas e impliquen a los y las participantes para facilitar el desarrollo del pensamiento crítico, mejorar las habilidades de resolución de conflictos y mejorar la capacidad de comunicación.

Moraño (2010), a su vez, dice que en la metodología participativa los propios jóvenes serán protagonistas y responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje. Será una metodología que parta de las experiencias, para relacionarla con la teoría teniendo en cuenta las diferencias individuales. En este sentido, «la experiencia personal resulta muy interesante en el desarrollo de habilidades socio personales y afectivas, dado que esa experiencia personal se convierte en contenido y en vehículo del aprendizaje» (De la Caba, 2001. p.81).

Así, con este enfoque de aprendizaje cooperativo se promueven las relaciones entre las y los jóvenes del grupo y se fomentan la cooperación, la actividad y la comunicación, además de competencias intelectuales y de comunicación, como el análisis y el razonamiento; favoreciendo así, el crecimiento personal de las y los participantes (Johnson et al. 1994).

2.4.2. Estrategias de intervención del educador o educadora social

El rol que ocupan las y los educadores es clave en cualquier intervención educativa y social, tanto para atender a la diversidad como para dar forma y cohesión a la intervención creando un clima favorable que promueva la participación. Esto cobra mayor importancia en propuestas como esta en las que el grupo es de suma importancia. De hecho, un gran número de enfoques psicopedagógicos que tratan cuestiones de eficacia del grupo para promover habilidades y valores socio personales, señalan que el éxito depende en gran manera, tanto de las habilidades que se trabajan en el grupo como del rol de los educadores y las educadoras. (De la Caba, 2001).

Bandura (1982), también subraya la importancia del ejemplo en su teoría del aprendizaje, donde afirmar que el ejemplo es una buena herramienta de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido, en esta propuesta de intervención es importante considerar, por un lado, la importancia del manejo de la comunicación en el grupo, para lo que conviene que las y los educadores tengan en cuenta estas estrategias que señala Fabra (1994):

- Reformulación. Se trata de poner la atención sobre algo que haya pasado inadvertido, repitiendo, con otras palabras, algo que se haya expresado con anterioridad sin que, aparentemente, haya sido escuchado.
- Síntesis. Consiste en resumir el contenido de una o varias intervenciones con el fin de clarificar. Además, puede ser útil para cortar intervenciones confusas o demasiado extensas: «lo que estás proponiendo es», etc.
- Reenvíos en espejo. Básicamente consiste en devolver una pregunta, ya sea a la persona que la ha hecho (como eco):
- «¿cómo lo ves tú?, ¿tú qué harías?, a otra persona del grupo (como relevo) o a todo el grupo (como espejo): «¿qué podríamos hacer?».
- Utilizar conscientemente los recursos que nos proporciona la comunicación no verbal.
- Utilizar el sentido del humor.

Además, para favorecer la participación, las y los educadores deben asumir un rol que implica ciertas actitudes (De la Caba, 2001. p.72):

- Partir de las preocupaciones y necesidades de los y las participantes.
- Apoyar las iniciativas y reforzar los sentimientos de competencia personal y grupal, dando retroalimentación positiva y favoreciendo la estimulación.
- Invitar a la reflexión conjunta de los problemas que surjan en las tareas a realizar y buscar, caminos para la negociación de la solución.
- Aportar ideas y alternativas, ofreciendo pistas que ayuden en la resolución de las tareas, sin olvidar que para favorecer la autonomía deben dejar que las y los participantes exploren alternativas que partan de sí mismos.
- Compartir el conocimiento sin ejercer un papel de experto.

Para el avance del grupo, es decisivo, también, el grado de transacción e intercambio de pareceres en los diálogos. Se da un claro avance en el grupo cuando surgen muchas transacciones por parte de los miembros del grupo, haciendo uso de estrategias de análisis y razonamientos críticos en los momentos en los que surgen lagunas y contradicciones. Es uso de estrategias como el resumen, la petición de información o la clarificación y el feed-back también ayudan al progreso del grupo. Pero, en contraposición a todo esto, «cuando el grupo se limita a la yuxtaposición de pareceres, se reduce de gran manera la posibilidad de que el grupo avance en su desarrollo» (De la Caba, 2001. p.80). De la Caba (2001) subraya la importancia del grupo en el aprendizaje y considera que el grupo ofrece la posibilidad de avanzar en conjunto. Se comienza teniendo en cuenta las ideas y las necesidades de las y los participantes, y ayudados por las y los educadores se persiguen nuevos descubrimientos que quedan fundamentados en la propia experiencia.

2.5. Contenido de la intervención

Como anteriormente se ha mencionado, a través de esta intervención se propone trabajar en torno a dos objetivos diferenciados en dos dimensiones, con determinadas aulas por cada objetivo y dimensión. En cada aula se llevará a cabo una tarea final. Las aulas se realizarán semanalmente, considerando que los y las adolescentes tienen otras obligaciones que requieren tiempo. Al comienzo de la sesión se dará la explicación de todo lo que se va a realizar durante la sesión, qué es lo que se quiere trabajar y cómo se realizará la evaluación de la misma.

2.5.1. Dimensión 1: Resolución de conflictos

Objetivo específico: Impulsar una reflexión sobre la importancia de la comunicación asertiva en las relaciones interpersonales.

AULA 1	¿Cómo nos relacionamos?
Tarea final	Hacer un ejercicio de empatía para determinar cómo nos sentimos cuando nos relacionamos de forma no-asertiva
Material	Videos: https://www.youtube.com/watch?v=aDWZVBvNo https://www.youtube.com/watch?v=-xGnWR2gJzk Bolígrafo y papel
Duración	Hora y media aprox.
Desarrollo	El/la educadora pondrá varios videos que muestran diferentes situaciones de conflicto, donde claramente una de las partes no está utilizando herramientas de resolución de conflictos. El objetivo de los videos es conectar con algunas de las situaciones que se puedan dar en la vida cotidiana de los y las adolescentes en el centro. Se busca, que ellos conecten con la situación, pero que lo analicen como terceras personas, desde fuera. En parejas completarán la ficha: ¿Cómo resolver los conflictos? (ver Anexo 1). Una vez completada la ficha, con la ayuda de la ficha y del/la educadora, se expondrán los puntos en común y se debatirá sobre el tema, argumentando por qué piensan que esos puntos son conflictivos. Uno de ellos recogerá los puntos debatidos en un papel para recordarlo en la próxima sesión.
Evaluación	La evaluación se realizará al finalizar las sesiones de la dimensión referente a la resolución de conflictos.

AULA 2	¿Lo podemos hacer mejor?
Tarea final	Identificar actitudes negativas y positivas con respecto a las relaciones interpersonales y hacer uso de algunas herramientas o recursos para la resolución de conflictos.
Material	Videos: Diarios de calle: https://www.youtube.com/watch?v=aDWZVBvNo El profesor: https://www.youtube.com/watch?v=-xGnWR2gJzk Comunicación asertiva: https://www.youtube.com/watch?v=jvxuQEe_0-w Bolígrafo y papel.
Duración	Dos horas aprox. ...→
Desarrollo	El educador o educadora, expondrá los puntos que en la última sesión se determinaron como concluyentes para que se diera un conflicto relacional. Se pondrán los videos del primer día de nuevo, pero en esta ocasión los y las adolescentes en vez de fijarse en los obstáculos para una comunicación asertiva tendrán que fijarse en cómo sería para ellos una comunicación verbal o no verbal correcta y asertiva. En parejas, de nuevo, escribirán las cosas que piensan que tienen que mejorar los y las participantes del video para poder tener una comunicación más asertiva o cómo lo hubieran hecho ellos si hubieran estado en esa situación (ver Anexo 2). Con la ayuda del/la educadora, se pondrán estas herramientas en común para así poder ver diferentes puntos de vista. El/la educadora explicará la importancia del tono de voz, el contenido del mensaje, la postura corporal, el nivel de confianza, la empatía, la personalización y otros conceptos importantes, para comprender de una forma sana las relaciones interpersonales. Para eso, se apoyará en la conferencia de Estrella Montelio «Cómo comunicarnos con asertividad»: https://www.youtube.com/watch?v=jvxuQEe_0-w
Evaluación	La evaluación se realizará al finalizar las sesiones de la dimensión referente a la resolución de conflictos.

AULA 3	Rol Playing
Tarea final	Actuar con empatía en los Roles que les toque representar.
Material	Teléfono móvil con cámara, proyector, ordenador, altavoces
Duración	Hora y media aprox.
Desarrollo	Se harán grupos de tres o cuatro personas. Los y las adolescentes tendrán que replicar uno de los videos que se pusieron en la primera y segunda sesión imitando la problemática y el contexto, pero en esta ocasión tratando de que las dos partes actúen, con las correcciones que ellos y ellas mismos hicieron el día anterior. Es decir, tratan de poner en marcha las habilidades de resolución de conflictos que hayan podido aprender y lo grabarán en video para después visualizarlos y ver las diferencias entre las relaciones de los primeros videos y las de los videos realizados.
Evaluación	La educadora o el educador creará un debate a través de preguntas preparadas con anterioridad (ver Anexo 3). Se trata de que debatan sobre las diferencias entre los primeros videos y los últimos videos que han realizado para que sean conscientes de haber dado un paso hacia adelante en la cuestión de resolución de conflictos.
AULA 4	¿Qué es lo que me gusta?
Tarea final	Hacer una lista de las actividades de ocio que le gustaría hacer a uno mismo o una misma.
Material	Video: Tiempo libre y ocio. https://www.youtube.com/watch?v=WRjiWY0_Dmg Papel, bolígrafo, proyector y ordenador.
Duración	Hora y media aprox.
Desarrollo	Se visualizará el video de «Tiempo libre y ocio» para trabajar la importancia del ocio y el autoconocimiento respecto a gustos e intereses, así como para entender que un ocio no es solo deporte, sino todo aquello que decidimos hacer en nuestro tiempo libre, siempre y cuando promueva el desarrollo personal o el bienestar de la persona. Después de ver el video, el educador o la educadora entregará un trozo de papel a cada joven con el nombre de alguno o alguna de sus compañeros o compañeras. Los y las adolescentes tendrán que escribir los gustos o intereses que piensan que tiene el compañero o compañera que le ha tocado. El objetivo de este ejercicio es que, primero, vean como les ven sus compañeros de hogar. Quizá uno mismo, no sea capaz de analizar lo que le gusta o no porque nunca se ha parado a pensar sobre ello, pero cuando lo dice una persona cercana puede ser capaz de verlo en tercera persona. Esto es lo que se busca con esta actividad. Una vez escritos los gustos o intereses del compañero que les ha tocado, el educador o educadora, cogerá los papeles y los leerá en alto de forma anónima, y después de leerlos se procederá a realizar la misma actividad, pero esta vez cada adolescente tendrá que escribir en el papel, lo que ellos o ellas consideran que les interesa o les gusta. Para ello, el educador o la educadora habrá realizado unas preguntas para facilitar la autoexploración de cada uno (ver Anexo 4).
Evaluación	Se hará una puesta en común en torno a estas preguntas: — ¿He aprendido algo nuevo sobre mí? — ¿He realizado cosas de mi interés con anterioridad? — ¿Tengo un ocio adecuado o podría mejorarlo? — ¿Me he planteado alguna vez que me gusta y que no?

AULA 5	Mapeo de ofertas de actividades de ocio
Tarea final	Realizar una lista de actividades de ocio que existe en la zona, detallando información sobre lugar, precio, horario...
Material	Ordenadores o teléfonos con internet.
Duración	Hora y media aprox.
Desarrollo	El o la educadora formará cuatro grupos de dos personas (según la cantidad de participantes en la actividad). A cada una de las parejas se les asignarán las siguientes zonas: Beasain, Ordizia, Tolosa y Lazkao. Cada pareja tendrá que realizar una búsqueda de las ofertas de ocio que hay en la zona que le ha tocado, podrán llamar o informarse mediante sitios webs. Para ello, se les dará una plantilla con diferentes dimensiones de ocio a modo orientativo para que no se centren exclusivamente en lo que ellos consideran ocio. En dicha
	plantilla tendrán que rellenar una serie de cuestiones como: de qué trata la actividad, la ubicación donde se realiza, el horario y a poder ser, el precio... (ver Anexo 5).
Evaluación	Las parejas tendrán que determinar cuáles han sido las dificultades que con las que se han encontrado en la búsqueda de información y cómo han conseguido dicha información. Comentarán las cosas que más les ha costado hacer: llamar por teléfono, hablar en castellano, dedicarle tiempo etc. Se pondrá en conocimiento de todos, las diferentes propuestas de ocio que cada pareja haya encontrado en la zona asignada.

AULA 6	¿Probamos?
Tarea final	Poner las bases para participar en alguna actividad de ocio nueva.
Material	No se necesita material.
Duración	Hora y media aprox.
Desarrollo	Se trabajará en grupo. El objetivo de esta actividad es facilitar un debate mediante la dinamización del educador o la educadora, quien pondrá las actividades encontradas por cada una de las parejas a disposición de todas y todos los integrantes del grupo. A continuación, se debatirá sobre qué les parecen las actividades encontradas, horarios, si son adecuados para ellos y ellas, si son precios sostenibles en su situación etc. El objetivo es que los y las adolescentes aprendan a hacer una lectura lo más real posible sobre el tipo de acceso que tienen al ocio. Para terminar, el educador o la educadora facilitará bonos individuales (preparados por el centro) que darán opción a dos sesiones iniciales gratuitas de algunas de las actividades de ocio que los y las adolescentes han recogido en la búsqueda. El objetivo es facilitar el acceso a dichas actividades. En el caso de que el adolescente acceda al ocio y lo quiera mantener puede haber facilidades de pago, mediante copagos, donde el 75% lo asumiría el centro y el 25% el adolescente (acordado previamente en el centro, por supuesto). En caso de que el adolescente quiera acompañamiento educativo para asistir por primera vez al lugar, se le acompañaría.
Evaluación	La evaluación consiste en una puesta en común sobre las cosas novedosas que han recibido en la actividad y las iniciativas que se han impulsado, la importancia del ocio en sus vidas y una reflexión sobre cómo han experimentado el ocio hasta ahora.

2.6. Evaluación

La evaluación de los objetivos se hará con la finalidad de permitir vías de mejora de la intervención propuesta, sin pretender poner, en ningún momento, ninguna nota o ningún tipo de calificación durante el proceso a las y los participantes, por lo que se plantea una evaluación continua a lo largo del proceso.

La evaluación continua gira el aprendizaje en torno al aprendiente y facilita a las y los educadores un mejor seguimiento del progreso de las y los estudiantes (o los participantes en el aula, como en este caso), puesto que permite una valoración integral apostando por un aprendizaje significativo. Además, permite intervenir para mejorar y orientar el proceso de aprendizaje (Delgado y Oliver, 2006).

En una evaluación inicial se recogerá la información derivada de la primera reunión sobre el proceso de transición a la vida adulta y activa, con el fin de tener una diagnosis sobre la percepción de las y los jóvenes respecto al tema. Durante toda la intervención se realizará una evaluación procesual. Esta evaluación nos va a permitir ir flexibilizando las actuaciones en función de las necesidades de los participantes y de las demandas que se presenten, realizando el seguimiento constante a través de las reuniones con los educadores y las educadoras (Delgado y Oliver, 2006).

Cada actividad será evaluada para valorar el grado de efectividad que ha tenido en la consecución de los objetivos correspondientes.

La evaluación final consistirá en valorar el grado de consecución de los objetivos trazados y las conclusiones quedarán reflejadas en una memoria final que realizarán las y los educadores responsables de la intervención, para lo que se podrán servir de las hojas de registro de cada actividad.

Para llevar a cabo la evaluación se utilizarán las siguientes técnicas e instrumentos de evaluación:

- Reuniones o puestas en común con participantes, donde se analice y se valoren las actividades desarrolladas, los resultados obtenidos, el impacto y los efectos producidos (tanto positivos como negativos).
- Entrevistas con los miembros del grupo
- Cuestionarios que faciliten la reflexión de los y las jóvenes, en diferentes anexos ya presentados.
- Hojas de registro de cada actividad (Anexo 6).

3. Conclusiones

En este trabajo, hemos ofrecido una visión general de la situación de las y los jóvenes acogidos en recursos residenciales durante la etapa de transición a la vida adulta. Hemos visto que la ley los protege, tanto a nivel internacional como estatal y autonómico, en cuanto son personas menores de edad y en situación de vulnerabilidad; y les ofrece una serie de recursos de protección que pierden en cuanto cumplen los dieciocho años. Ese es un momento de gran complejidad e incertidumbre para estos y estas jóvenes, por lo que es crucial que puedan realizar el proceso de tránsito a la vida adulta con éxito. Es de reseñar, que son muchos los factores que influyen para que dicho proceso se desarrolle con éxito y pueda ser positivo para la creación de sus proyectos de vida, y no es posible abarcar en una misma intervención todos esos factores. Por eso, esta propuesta se ha planteado desde una perspectiva concreta, desde la perspectiva de dotar de recursos y habilidades básicas que faciliten la vida autónoma del día a día, para poder influir positivamente en su estado de bienestar futuro.

Según lo analizado en el marco teórico del trabajo, los y las jóvenes del colectivo de destino, no únicamente los destinatarios de la propuesta, sino todos los NNAMSRF tienen necesidades comunes

en cuanto a su proceso de transición a la vida adulta, y por eso, resulta interesante que este tipo de propuestas puedan ser utilizadas en cualquier recurso residencial que tenga como objetivo la preparación de adolescentes para la vida adulta.

Asimismo, durante la elaboración de las aulas de intervención, se ha podido percibir el esfuerzo que supone para las y los educadores la elaboración de aulas o actividades como las que se han elaborado en esta propuesta de intervención. No cabe duda, como expresan las y los mismos jóvenes en el estudio de Miguel Melendro y otros (2017), que se trata de intervenciones bien valoradas por ellas y ellos mismos para su futuro proceso de emancipación. No obstante, estas aulas y actividades se elaboran en cada programa de preparación a la emancipación, de forma particular, sin ningún tipo de colaboración entre los y las agentes de los diferentes programas, lo que conlleva un gran esfuerzo en realizar el mismo trabajo, con el mismo objetivo, en uno y otros programas.

El trabajo realizado al diseñar esta intervención, lleva a considerar la ventaja que supondría para los equipos educativos de los recursos especializados en la preparación a la vida adulta, disponer de un banco o depósito común de aulas y actividades preparadas en colaboración con los diferentes profesionales de la red; un banco de aulas y actividades que facilitara la respuesta integral a las necesidades que se presentan en el tránsito a la edad adulta de estas y estos. Este banco de aulas y actividades prediseñadas, podría facilitar el uso de aquellas aulas y actividades que los equipos educativos considerasen más apropiadas en cada caso, e incluso se podrían individualizar las intervenciones a cada persona, si así lo vieran necesario. De esa manera, el equipo educativo de los centros no tendría que estar elaborando aulas de ese tipo continuamente, tendría a mano aulas elaboradas con mayor rigor y se podría centrar en la aplicación y el desarrollo de las intervenciones.

Se ha diseñado esta intervención desde un planteamiento metodológico participativo, esto es, se ha querido poner a las y los adolescentes en el centro de la intervención, como agentes, de su propio proceso, para saber qué es lo que piensan al respecto, qué sienten y cuál es su lectura acerca de las diferentes temáticas que se les exponen en las aulas. Las convenciones internacionales establecen, y la ley recoge la importancia de que las y los jóvenes puedan ejercer la libertad de comunicación; es decir el derecho a expresarse, a ser agentes de su proceso y a dar su opinión acerca de su propio proyecto de vida; y la metodología participativa respeta todos esos criterios. El trabajo del equipo educativo, por su parte, consiste en dinamizar y dirigirlos hacia un proceso de reflexión promoviendo una convivencia entre personas que piensan de diferente manera para tratar de entender entre todas y todos la pluralidad con la que conviven y van a convivir y ayudarles a que cojan las riendas de su propio proyecto de vida.

Por otro lado, se hace importante subrayar, la importancia del ocio como base fundamental para facilitar el proceso de la inserción socio cultural de los adolescentes y para potenciar su desarrollo personal. El ocio es una herramienta muy favorecedora para la construcción de redes sociales que tanta falta hace a los y las jóvenes de este colectivo del que nos ocupamos en este trabajo. Habitualmente el ocio no se trabaja como prioridad. Los recursos que se destinan a ello son escasos y por consiguiente condicionan la vida socio-comunitaria, la formación de redes sociales de los adolescentes y su desarrollo personal. Es importante que se entienda el ocio como una herramienta indispensable para la inserción sociocultural, para lo que sería beneficioso que se trabajara conjuntamente con las instituciones del territorio y el municipio donde se sitúa el recurso residencial.

Otro de los factores que sería significativo recalcar es la importancia de seguir acompañando a estos y estas jóvenes, una vez hayan dejado el recurso donde han trabajado en la adquisición de las habilidades y competencias para la vida adulta. Según la literatura científica analizada, el tránsito a la vida adulta es un proceso muy complejo y difícil, sobre todo para los jóvenes de este colectivo,

debido a su vulnerabilidad y a su escasa red social, entre otras razones. Por eso, resulta muy importante que no pierdan los referentes adultos positivos de golpe y se pueda seguir acompañándolos en el proceso, por medio de una figura de tutor, por ejemplo.

Para terminar con las conclusiones, se recogen aquí las propuestas planteadas de cara a reforzar y completar la ayuda ofrecida en los programas de preparación a la emancipación, para que el proceso de tránsito a la vida adulta de los NNAMSRF se desarrolle con éxito y pueda ser una buena base para reducir las dificultades que conlleva el proceso y para facilitar la consecución de sus proyectos de vida:

- Impulsar la creación conjunta de un banco de aulas o actividades de intervención para uso de todos los programas de preparación a la emancipación.
- Acercar la oferta de ocio a las y los jóvenes del colectivo con el objetivo de posibilitar y reforzar sus redes sociales.
- Ofrecer sistemas de apoyo y orientación posterior a la salida de los recursos residenciales, por medio de una figura de mentor o mentora profesional que acompañe y guíe a los y las jóvenes una vez hayan dejado el recurso residencial.

Estas reflexiones llevan a señalar que la sinergia es una fuerza que se debería tener en cuenta también en este ámbito, como acción conjunta para realizar una función compartida entre todos los agentes de los centros que trabajan en este campo, con las instituciones territoriales y con las municipales, con el fin de conseguir un beneficio y un valor añadido para todos.

4. Referencias bibliográficas

- Abarca, F. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(1), 87–109. <https://doi.org/10.15359/rep.11-1.5>
- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Espasa-Calpe.
- Bernal, T., Melendro, M. y Charry, C. (2020). Transition to adulthood autonomy scale for young people: design and validation. *Frontiers in Psychology*, 11(457). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00457>
- Bravo, A. y Santos-González, I (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 55–62. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.001>
- Cabedo-Mallol, V. (2006). La protección e integración de los menores inmigrantes no acompañados en España. *Cuadernos constitucionales de la Cátedra Fadique Furió Ceriol*, (56), 81-95.
- Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. 20 de noviembre de 1989. <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- De la Caba, M.A. (2001). *Educación afectiva*. (Ser. Campus virtual).
- Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea.

- Decreto 131/2008 [Departamento de vivienda y asuntos sociales]. Regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social. 8 de julio de 2008. *Boletín Oficial del País Vasco*. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2008/08/0804678a.pdf>
- Delgado, Ana M.^a. Y Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. (3), 1-13.
- Del Valle, J.F. y García, L. (2020). *Programa Planea: programa de entrenamiento en habilidades para la vida adulta*. Consejería de Bienestar Social de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- Epelde, M. (2017). Nuevas estrategias para la integración social de jóvenes migrantes no acompañados. *Revista sobre infancia y la adolescencia*, (13), 57–85. <https://doi.org/10.4995/reinad.2017.6546>
- Fabra, M.L. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. CEAC.
- Fernández del Valle, J. y Bravo-Arteaga, A. (2003). *Situación del acogimiento familiar en España*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Fernández-Simo, D. y Cid, X. M. (2018). Análisis longitudinal de la transición a la vida adulta de las personas segregadas del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 70(2), 25–38. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.54539>
- Fernández-Simo, D., Cid, X. M. y Carrera, M. V. (2020). Deficits of adaptability and reversibility in the socio-educational strategy for youth in protection services during the transition to adult life. *Children and Youth Services Review*, 117, 105–302. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105302>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1994). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Paidós.
- Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia de la CAPV. *Boletín Oficial del Estado*, 274, de 14 de noviembre de 2011. <https://www.boe.es/eli/es-pv/l/2005/02/18/3>
- Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales. *Boletín Oficial del Estado*, 242, de 7 de octubre de 2011, 105335-105396. <https://www.boe.es/eli/es-pv/l/2008/12/05/12>
- Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria. *Boletín Oficial del Estado* 263, de 31 de octubre de 2009. 17242 <https://www.boe.es/eli/es/l/2009/10/30/12/con>
- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. *Boletín Oficial del Estado*, 10,12 de enero de 2000. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2000/01/11/4/con>
- Markez, I. y Pastor, F. (2010). Menores Extranjeros No acompañados (MENA), un colectivo especialmente vulnerable ante las drogas. *Zerbitzuan*, 48, 71–85.
- Martín, E. y Dávila, L. M. (2008). Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial. *Psicothema*, 20(2), 229–235.
- Maurya, P. K. y Ojha, S. (2017). Gender and locale differences in psychological well-being among adolescents. *Indian Journals of Human Relations*, 51, 136–146.

- Melendro, M., Cabrera, A., Campos, G., Cuenca, E., Goig, R., Martínez, R., Rodríguez, A., Vasco, M. (2017). *Jóvenes sin tiempo: Riesgos y oportunidades de los jóvenes extutelados en el tránsito a la vida adulta*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.
- Moraño, J. (2010). La metodología participativa en la escuela abierta. *Revista digital. Innovación y experiencias educativas*, 28.
- Newbiggin, K. y Thomas, N. (2011). Good practice insocial care for refugee and asylum-seeking children. *Child Abuse Review*, 20, 374–390.
- Nicolae, A.G. (2019). *Predicción afectiva en el proceso migratorio de menores y jóvenes extranjeros no acompañados en acogida y emancipación* [Tesis de doctorado, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea]. Addi Archivo Digital Docencia Investigación.
- Novella, A. M., Agud, I., Llena, A. y Trilla, J. (2013). El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil. *Bordón: Revista de pedagogía*, 65(3), 93–108.
- Observatorio Vasco de la Juventud. (2019). Sexta edición de la investigación «Aurrera Begira: Indicadores de expectativas juveniles». <https://www.gazteaukera.euskadi.eus/noticia/2019/el-observatorio-vasco-de-la-juventud-presenta-la-sexta-edicion-de-la-investigacion-aurrera-begira-indicadores-de-expectativas-juveniles/webgaz00-search/es/>
- Perazzo, C. y Zuppiroli, J. (2018). *Los fallos del sistema de acogida, protección e integración de los menores migrantes no acompañados que llegan a España*. Save the children.
- Recomendación CM/Rec (2007)9 del Comité de ministros a los Estados miembros sobre proyectos de vida para menores migrantes no acompañados. https://www.coe.int/t/dg3/migration/archives/Source/Recommendations/CM%20Recommendation%20on%20life%20projects%20for%20unaccompanied%20migrant%20minors_es.pdf
- Resolución del Consejo (97/C 221/03). Relativa a los menores no acompañados nacionales de terceros países de 26 de junio de 1997. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 221/23 19.7.1997. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:31997Y0719\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:31997Y0719(02))
- Rodríguez, A. (2022). *Itinerarios educativos de jóvenes egresados del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia: el caso de las escuelas de segunda oportunidad de la CAPV*. [Tesis de Doctorado, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea]. Addi Archivo Digital Docencia Investigación. <https://addi.ehu.es/handle/10810/57427?show=full>
- Ruiz, A. C., Palma, M. O. y Vives, L. C. (2019). Jóvenes inmigrantes extutelados. El tránsito a la vida adulta de los menores extranjeros no acompañados en el caso español. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, (12), 31–52. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0009>
- Sala-Roca, J., Biarnés, A. V. y García, M. J. (2012). Socialization process and social support networks of out-care youngsters. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 1015–1023. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.02.002>
- Vinaixa-Miquel, M. (2019). La mayoría de edad: un mal sueño para los menores extranjeros no acompañados. *Cuaderno de Derecho Transaccional*, 11(1), 571-602. <https://doi.org/10.20318/cdt.2019.4633>

5. Anexos

Anexo 1: ¿Cómo nos relacionamos?/¿Cómo resolver los conflictos?

Conceptos	
Comunicación no verbal	La información que transmitimos a través de los gestos y del lenguaje corporal.
Comunicación verbal	Lo que expresamos a través de las palabras.
Tono de voz	Forma en la que se transmite un mensaje y el ritmo con el que se hace

Fuente: elaboración propia

Ejercicio 1: Relaciona estos conceptos con la comunicación verbal y no verbal uniéndolos con una línea.

Tono de voz	COMUNICACIÓN NO VEBAL
Cruzar los brazos	
Estar callado	
Mirar a los ojos directamente	
Sentarse de lado a la persona con quien hablamos	COMUNICACIÓN VEBAL
Contacto físico	
Pedir perdón	
Pedir por favor	

Ejercicio 2: Contestar a las preguntas.

1. ¿Por qué crees que se ha creado un conflicto en el video? ¿Cuál crees que ha sido la razón del conflicto?
2. ¿Crees que la postura corporal y el mensaje no verbal han influido en el conflicto?
3. ¿La postura corporal que aparece en el video, te parece adecuada?
4. ¿El tono de voz te ha parecido adecuado?
5. ¿Te has sentido identificado con alguno de los personajes del video? ¿Por qué?

Anexo 2: ¿Lo podemos hacer mejor?

Marca en la casilla las herramientas de resolución de conflictos que piensas que utilizas tú:

Utilizo un tono de voz adecuado, no me altero con facilidad
 Mantengo una postura corporal adecuada por muy nervioso que este
 No suelo mirar directamente a los ojos
 Dejo hablar a la otra persona, aunque no me gusta lo que diga
 Expreso lo que pienso de forma adecuada
 Utilizo en contacto físico para transmitir cercanía

A continuación, basándonos de nuevo en los videos expuestos, trataremos de focalizar la atención en las cosas positivas que vemos en alguno de los sujetos del video y trataremos de mejorarlos. Para eso, contesta a estas preguntas.

1. ¿Quién de los sujetos del video, piensas que utiliza mejor las estrategias de resolución de conflictos? ¿Por qué?
2. ¿Cuáles son las estrategias positivas que observas en los videos?
1. ¿Reconoces más estrategias positivas o negativas? ¿Crees que tiene relación directa con el conflicto? ¿Qué crees que se puede mejorar? ¿Cómo lo harías tú?

Anexo 3: Rol Playing

1. ¿Qué has aprendido en estas tres aulas de resolución de conflictos?
He aprendido nuevas herramientas para gestionar situaciones conflictivas.
Me he dado cuenta de que uso esas herramientas.
He aprendido a ser más consciente de la importancia de la comunicación.
2. ¿Cómo crees que te relacionas con los demás?
Considero que cometo errores en la comunicación.
Me cuesta ser asertivo
Creo que soy capaz de explicar lo que pienso de forma adecuada
3. Creo que tengo que mejorar:
La comunicación no verbal La comunicación verbal
La entonación
Considero que lo hago bien
4. Comunicamos más con:
La comunicación verbal
Comunicación no verbal
5. ¿Qué diferencias hay entre los videos que hemos visto al principio y los realizados por vosotros?

Anexo 4: ¿Qué es lo que me gusta?

Responde a estas preguntas para participar en el debate.

1. ¿Qué te suele gustar hacer cuando tienes tiempo libre?
2. ¿Cuál es tu deporte favorito?
3. ¿Te gusta escuchar música?
4. ¿Te gustaría trabajar con madera?
5. ¿Te gustaría ir a un taller de dibujo?
6. ¿Te gustaría aprender a bailar? ¿Qué tipo de baile te gustaría?
7. ¿Has visto alguna vez una obra de teatro? ¿Te gustaría?
8. ¿Te gustaría aprender otra lengua?
9. ¿Te gusta ir a la montaña? ¿Has ido alguna vez, mientras estabas aquí?
10. ¿Te gustaría aprender a tocar un instrumento?

Anexo 5: Mapeo de ofertas de actividades de ocio

Recoge la información en esta tabla para compartirla con tus compañeros.

Actividad	Pueblo	Lugar	Precio	Horario

Anexo 6: Hoja de registro de las actividades

¿Se han realizado la actividad propuesta?	
¿Han participado todos?	
¿Cuál ha sido el grado de satisfacción? (1, 2, 3, 4, 5)	
¿Os ha parecido adecuada la actividad?	
¿Ha sido adecuada para la dinámica del centro?	
¿Se ha aportado información adecuada para la resolución de las actividades?	
Describe tu valoración sobre el trabajo realizado respecto a esta actividad.	

Duelo migratorio y el proceso de inclusión social de la juventud migrada sin hogar en Gipuzkoa

Fátima Fernández Bousebtaoui
David Alvear Morón

Resumen

La juventud migrada es un colectivo aún rechazado en la sociedad gipuzkoana y más aún si su situación es precaria, como recientemente se va conociendo esta realidad en nuestro entorno. A través de este trabajo se pretende dar a conocer que, a través de las voces de las personas objeto de estudio, encontrarse en situación de calle durante el proceso migratorio afecta a la inclusión social de la juventud de 18 y 25 años migrada en Gipuzkoa. Para ello, se quiere conocer su experiencia en la calle en el proceso migratorio, su duelo y su proceso de inclusión social. Se procederá a la recogida de datos descriptivos y cualitativos para contextualizar a los participantes por medio de una entrevista formada por 24 preguntas semi-estructuradas.

Palabras clave: Educación comunitaria, personas sin hogar, inmigración, joven, sistema social

Laburpena

Migratutako gazteak baztertuta daude oraindik Gipuzkoako gizartean, eta are gehiago haien egoera kaskarra bada, orain dela gutxi gure inguruan errealtate hori ezaguna egiten ari den bezala. Gradu amaierako lan honen bidez, ezagutzera eman nahi da, aztergai diren pertsonen ahotsen bidez, migrazio-prozesuan kalean egoteak eragina duela Gipuzkoan migratutako 18 eta 25 urteko gazteen gizarteratzean. Horretarako, migrazio-prozesuan kale gorrian izandako esperientzia, dolua eta gizarteratze-prozesua ezagutu nahi dira. Datu deskriptiboak bilduko dira parte-hartzaileak testuinguruan kokatzeko, eta datu kualitatiboak erdi-egituratutako 24 galderaz osatutako elkarriketa baten bidez.

Hitz-gakoak: komunitate-hezkuntza, etxerik gabeko pertsonak, immigrazioa, gaztea, gizarte-sistema

Introducción

Son numerosas las noticias en las que se enfoca el fenómeno de la migración juvenil desde una perspectiva negativa justificando el origen como motivo de los problemas que la sociedad actual tiene que afrontar.

Son numerosas las dificultades que vive la juventud en movimiento desde el motivo por el que deciden emprender un viaje incierto hacia un futuro prometedor e igual a las personas europeas como el tránsito y el proceso a la inclusión en el lugar de destino.

Dificultades que las políticas migratorias generan y quieren ocultar a la ciudadanía para ponerse en contra de éstas personas jóvenes en movimiento. Dificultades que influyen en la realización del duelo migratorio y que influyen en el proceso de inclusión en el lugar de destino.

La Red Ciudadana de Acogida de Donostia, creada en 2018, denuncia desde entonces la desatención institucional que deja a 250-350 personas en situación de calle.

Es necesario denunciar la situación de *sinhogarismo* en la que vive la juventud migrada en Gipuzkoa así como conocer los efectos de orden social que pueda tener la exclusión residencial grave en el proceso de inclusión social.

Para ello, con este Trabajo se pretende acercar la voz de la juventud migrada en situación de calle a la Universidad como institución; conocer cuál es la situación de la juventud migrada en situación de calle; reflejar que la exclusión residencial grave en el proceso migratorio dificulta el proceso de inclusión social; y constatar la importancia de priorizar el bienestar socio-laboral de la juventud migrada.

Concretamente, se pretende indagar en las experiencias de vida que tiene la juventud migrada, conociendo tanto sobre su duelo migratorio como su proceso de inclusión social en el lugar de destino migratorio. ¿Cuál es la experiencia de la juventud migrada sin hogar durante su proceso migratorio en Gipuzkoa? ¿Cómo hace frente, la juventud migrada sin hogar en Gipuzkoa, a su duelo

migratorio? ¿Qué percepción tiene la juventud migrada sin hogar en Gipuzkoa sobre su proceso de inclusión social?

1. Marco jurídico

1.1. La Declaración Universal de Derechos Humanos

El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos, considerando que una concepción común de estos derechos y libertades es de la mayor importancia para el pleno cumplimiento de dicho compromiso.

Artículo 13. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

Artículo 25. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad,

invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.»

1.2. La Ley de extranjería

Sobre los derechos y libertades de las personas extranjeras, la Ley Orgánica 4/2000 reconocía a los inmigrantes regulares los mismos derechos que a los nacionales, con la excepción del derecho de sufragio (limitación que se recoge en la Constitución Española).

Del mismo modo, la Ley Orgánica 4/2000 reconocía a los irregulares los derechos de reunión, manifestación, sindicación y huelga. A su vez creó un estatus intermedio entre los regulares y los irregulares: el y la inmigrante irregular empadronado o empadronada, que se situaba más cerca de la figura del/a inmigrante regular que del irregular.

La Ley Orgánica 8/2000 eliminó esta figura casi por completo. En una onda restrictiva, la reforma introduce un procedimiento

preferente y sumario de expulsión de inmigrantes irregulares. En lo relativo a los permisos de residencia y trabajo, ambas regulaciones adoptan el mismo sistema, contemplan requisitos para comenzar a trabajar y seguir con el proceso de renovación de permisos. A pesar de que las exigencias sean las mismas, la Ley Orgánica 8/2000 impone mayores restricciones para obtener los permisos y otorga mayor discrecionalidad a la administración pública.

La dificultad práctica del procedimiento, destaca Raquel Izquierdo (2006) en la revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales en el artículo sobre la inmigración irregular, que obliga al empresario a contratar a trabajadores y trabajadoras extranjeros y extranjeras en su país de residencia, y por tanto, sin un previo contacto personal hecho que hace que el sistema no sea eficaz. Prueba de ello, es la existencia de un gran número de personas extranjeras en el estado que no cuentan con la correspondiente autorización de trabajo.

Existen medidas establecidas en el ordenamiento jurídico español para legalizar a las personas en situación administrativa irregular. El procedimiento más ordinario, consiste en el artículo 31 de la LO 4/2000: concesión de una autorización de residencia temporal, y en su caso de trabajo, tras un período de estancia irregular en España, cuando se acredite una situación de arraigo. Este arraigo, trata de estar mínimo 3 años seguidos en el registro del padrón municipal, hecho que hace tengan que depender de los servicios públicos durante tres años para poder tener un empleo regular en el país, y/o trabajar en empleos sumergidos para la supervivencia durante este periodo (Izquierdo, 2006).

2. Marco teórico

2.1. Fenómeno migratorio

El proceso de integración social del inmigrante en España, en las tres últimas décadas del siglo xx, fue foco de atracción de una inmigración constituida básicamente por personas que seguían bus-

cando mejorar su propia condición. Sin embargo, en ese mejorar la suerte, mejorar la propia condición, como legítima reacción frente al azar que supone el hecho de nacer en este o aquel lugar en un tiempo concreto y no otro, en unas determinadas circunstancias políticas, sociales o económicas, etc., coincidía con fenómenos sociales como la erosión del compromiso europeo posbélico hacia la solidaridad o el deterioro de la propia unidad transnacional de clase (en lo que afecta a la persona migrante como trabajadora) (Cívico, 2011).

En todo caso, Cívico (2011) apunta que, siguiendo con la historia, la firma en 1985 del acuerdo de Schengen y la supresión de controles fronterizos internos llevaba aparejado el refuerzo de fronteras externas, situando en el centro de atención las «garantías de seguridad» y la cooperación policial de los firmantes. Las nuevas exigencias de control convertían definitivamente (en una peligrosa confusión del lenguaje) a muchos y a muchas inmigrantes en «ilegales». El sentimiento de desconfianza ante el extranjero, considerado ahora como amenaza a la estabilidad y bienestar propios permitía sin mayores dificultades la adopción en 1990, por parte del Consejo de Ministros del Interior, del llamado «Grupo de Trevi» de una regulación restrictiva sobre el derecho de asilo, frente a la moderna tradición de las democracias europeas. La «ciudadanía europea» del tratado de Maastrich en 1992 venía a ahondar en la separación jurídica entre «europeos comunitarios» y resto de extranjeros inmigrantes, súbitamente excluidos o excluidas de ese nuevo marco, una Europa que salvo escandalosas excepciones (la guerra de los Balcanes) había dejado atrás el infierno de la guerra y del genocidio.

A lo largo de la historia, y notoriamente desde la existencia del capitalismo y la particularidad de la globalización, se conoce que las personas ven reprimidas sus vidas y obligadas a tener que marchar.

La APDHA (Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía) denuncia las muertes y desapariciones en el estrecho. El 1 de noviembre de 1988, el fotógrafo Ildefonso Sena inmortalizó en la playa de Los Lances de Tarifa, un cuerpo sobre la arena. Trataba de la primera persona que se tiene constancia de que murió en el naufragio de una patera con 23 personas migrantes marroquíes de las que 18 personas murieron ahogadas. El documental «El Naufragio; 30 años de memoria sumergida» realizada por la Diputación de Cádiz relata que es a partir de esta fecha cuando se empieza a dar cuenta de las personas que migran por el estrecho.

Desde hace 30 años, se conoce un nuevo fenómeno migratorio que diferencia el sur del norte y/o viceversa. Comenzaron a llegar los cayucos desde las costas africanas a las islas canarias del Estado Español. Poco a poco se ha ido ampliando las zonas de salida tanto como de llegada y también las maneras y el perfil de quienes parten un viaje lleno de incertidumbres. Y cada vez más, según el Informe de la Frontera Sur publicado en 2017, son las personas jóvenes, y más se conoce de los chicos que de las chicas, que parten un arriesgado viaje hacia un futuro incierto y, cuanto menos, lleno de obstáculos.

Según datos de la O.C.D.E. (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos), en 2007, España era el segundo país en el mundo en recibir personas inmigrantes, sólo superado por Estados Unidos. (González, 2017).

2.2. El duelo migratorio

La migración es un proceso de numerosos cambios, no sólo es cambiar de un lugar a otro, sino que supone el cambio de muchos aspectos de la vida, incluso los cotidianos: la alimentación, los olores, el paisaje, las costumbres, estatus,... Además, esos cambios pueden ser tanto positivos

como negativos, o lo que Achotegui (2000) menciona que pueden suponer ganancias o pérdidas. A éste último aspecto es a lo que este autor le denomina «duelo», a los cambios o reorganización en la personalidad que suponen las pérdidas y tensiones sustanciales para la persona que lo soporta.

Asimismo, debemos tener en cuenta que, generalmente, si se migra es porque hay una motivación a hacerlo; algo en la sociedad de origen no marcha bien y se busca ese cambio, ese beneficio. Luego el proceso se vive entre la pena de una serie de aspectos y vivencias vividas y la fuerza de encontrar esa mejora, que también dependerá del contexto en el que se encuentre en el país de acogida.

Achotegui diferencia siete tipos de duelos de la migración y la interculturalidad: el duelo por la familia y amistades; el duelo por la lengua; el duelo por la cultura; el duelo por la tierra; el duelo por el estatus; el duelo por el contacto con el grupo étnico; el duelo por los riesgos físicos. Es en el último duelo, el duelo por los riesgos físicos, en el que Joseba Achotegui (2000) destaca que el vivir en una vivienda no acondicionada o, incluso, no vivir en una vivienda en el lugar de acogida, se generan enfermedades bien porque se pasa frío o porque la alimentación no es la adecuada o la suficiente. También señala la discriminación racista de la que son víctimas las personas migrantes tanto de las personas de a pie como de las profesionales en puestos de trabajo de la administración, que cabría mencionar como ejemplo las políticas migratorias que caminan hacia este camino de la discriminación y, por tanto, de la exclusión.

Son numerosos y numerosas los y las autoras que clasifican el proceso migratorio; también son numerosas las clasificaciones diferentes que se han ido publicando. Si bien se suele hablar mucho del proceso migratorio como el momento del viaje, Valentín González (2005) rescata la clasificación que realiza Sluzki (1979) en 5 momentos (el previo al viaje, cuando se prepara, el viaje o migración; el momento en el que se asienta y se integra y hay una «sobrecompensación» y «descompensación»; y, termina con fenómenos transgeneracionales). Una clasificación más breve destaca Tizón (1993) que diferencia la preparatoria, el viaje, el asentamiento y la adaptación para la integración.

Calvo (2005) nos re-coloca la mirada hacia la migración como un entender que, en caso de que el contexto y las circunstancias del lugar de acogida sean adecuadas, se reduce la nostalgia y la pena por las pérdidas que señala Achotegui en sus obras. En caso de que la persona que migra encuentre su lugar será cuando se sentirá dueño o dueña de su libertad y capaz de controlar su futuro, luego los sentimientos de beneficios serán mayores y mayor será la fuerza que tenga para seguir adelante con el proceso.

El duelo migratorio es parcial, recurrente y además, múltiple. Las pérdidas no son por motivo de desaparición total, como puede ser cuando una persona fallece, ya que puede volver a darse un re-encuentro. Es recurrente y con facilidad de reactivarse cuando se toma contacto con el origen, bien por teléfono, redes sociales, ... Y múltiple por los diferentes duelos que señala Achotegui (2000) y por otros dos que añade Calvo (2005):

1. Duelo por la pérdida del proyecto migratorio: cuando ven que los objetivos a alcanzar, las metas que conseguir no se están dando o tarda más de lo imaginado.
2. Duelo por no poder regresar: Por mucho que se deje en origen elementos no favorables por los que se migra, el deseo de volver siempre sigue presente en las personas migradas. Por lo tanto, a nada que la situación administrativa y económica lo permita, se realizará el retorno. Sin embargo, hay quien ese retorno lo pueda vivir como un nuevo proceso migratorio, y por tanto, vivir un nuevo proceso de duelo.

El duelo migratorio se vive en la ambivalencia continua (Achotegui, 2004). A menudo las personas migradas tienen sentimientos opuestos en el mismo momento aunque se sientan reconfortantes

por los éxitos obtenidos. También destaca la ambivalencia entre el país de origen y el de acogida, vive o sobrevive entre esas ganancias y pérdidas de cada paso que dan.

Asimismo, el duelo es transgeneracional ya que influye en las siguientes generaciones de las personas migradas. El retorno al país de origen, aun siendo por periodo corto, se vive como un segundo duelo migratorio. El duelo no solo lo viven quienes emigran sino también es de quienes se quedan en origen. El duelo influye en

el desarrollo de la identidad personal. Y el duelo supone regresiones psicológicas. Supone un proceso en el que aceptar y asimilar el nuevo país de acogida sin tener que olvidar el país de origen y lo vivido allí. El «estilo de afrontamiento» es propio y personal aunque depende de las influencias externas de lo que se aprende en la cultura familiar o comunitaria de cómo hacer frente a cada duelo. Sin embargo, no todo depende de la persona que ha llegado al lugar de acogida, sino que también juega un papel importante la red social (Achotegui, 2009). La concepción de la ciudadanía, en su sentido más general, establece un sistema de inclusión y exclusión. Define límites, reconociendo la condición de ciudadanas de las incluidas y negando esa condición a las personas excluidas.

2.3. Sinhogarismo en la actualidad

El sinhogarismo es un fenómeno que sigue creciendo, a la par que el estigma que persigue a quienes la sufren. Las personas sin hogar son culpabilizadas de su situación individualmente, y no se concibe como un fracaso de la sociedad. En esta línea destaca Riquelme (2019), en su ensayo sobre ciudades del control y la restricción: las personas sin hogar y la arquitectura hostil, que parece coherente que se deban limpiar las calles de «indeseables» ya que el «urbanita» corre un gran peligro de ser contagiado o contagiada o de ser agredido o agredida por esta gran lacra, sin caer en la cuenta de que excluir a las personas que más lo necesitan, no es ni lo más ético ni lo más acertado para cambiar la situación.

Las personas sin hogar representan la cara más extrema de la pobreza, es donde recaen un conjunto de connotaciones negativas (peligrosidad, ociosidad, diferencia) que les ha sentenciado a lo largo de la historia (Tezanos y Morales, 2004). El fenómeno del sinhogarismo en la actualidad continúa impregnado de un imaginario social estigmatizador y excluyente que pone en entredicho la propia condición de ciudadanos de las personas que lo padecen (Cabrera, 2007). Otra característica fundamental de la pobreza extrema en nuestras sociedades modernas es su amplia complejidad. Según Subirats (2004) la exclusión social se define como un fenómeno dinámico (son procesos cambiantes a lo largo de la vida), relacional (los vínculos y medios de que dispone la persona) y subjetivo (puede ser vivida de diferentes formas: aislamiento, marginación, discriminación, segregación). También se trata de un fenómeno que es multifactorial (intervienen diversos elementos), multidimensional (que tienen que ver con diversos aspectos de la vida de las personas) y politizable (se pueden diseñar intervenciones para hacer frente a este fenómeno). Las fronteras de la exclusión en nuestras sociedades actuales son altamente permeables, móviles y fluidas, siendo los riesgos cada vez más amplios.

Según Robert Castel (2010) se presenta una zona de vulnerabilidad social (zona intermedia e inestable) que tiende a incrementarse en nuestras sociedades de riesgo. En el último eslabón de la desintegración social es donde se encuentran las personas sin hogar como representación de la exclusión social extrema en nuestras sociedades modernas. El incremento del número de personas sin hogar en las grandes ciudades, nos alerta de las desigualdades y visualizan un fenómeno exten-

sible a los sectores más vulnerables socialmente como la juventud, las personas inmigrantes y las personas adultas que están fuera del sistema productivo.

El Observatorio de FEANTSA (Fédération Européenne des Associations Nationales Travaillant Avec les Sans-Abri) ha constatado que desde 1990 se está produciendo un crecimiento significativo del número de personas sin hogar en toda Europa. Según datos de EUROSTAT y FEANTSA (2012) en relación a cuatro categorías: sin techo, sin vivienda, vivienda insegura y vivienda inadecuada, nos hablan de 18 millones de personas afectadas por la exclusión residencial, de las cuales 2,5 millones de ellas se encuentran en la calle (o en albergues de estancia limitada).

Siguiendo la línea propuesta por el Consejo de Europa, FEANTSA (2012) incide en el hecho de que la categoría «sin hogar» se refiere no sólo a aquel sector de la población que vive literalmente en la calle, sino a un amplio tipo de situaciones, se refiere por ejemplo: a las personas o familias que están alojadas temporalmente en centros de acogida, albergues públicos, pensiones; o aquellos que se encuentran en un hospital o en una prisión y al salir no tienen donde ir; como también aquellas situaciones de infravivienda en que personas o familias, malviven en condiciones precarias (la población chabolista, que vive en barracas, los asentamientos, o los «okupas» que viven en casas abandonadas en condiciones insalubres).

2.4. Exclusión residencial grave en Euskadi

Según los datos publicados el pasado año 2019 por el Observatorio Vasco de Inmigración, Ikuspegi, de la Comunidad Autónoma de Euskadi, Gipuzkoa tiene una población migrante de 73.321 personas (10.1% de la población total) de 516.000 de las habitantes que hay en el territorio histórico según el Instituto Vasco de Estadística, EUSTAT).

La exclusión severa en el País Vasco, Cáritas constata en su IIº Informe FOESSA que es un fenómeno que está produciendo un proceso de acumulación de grandes dificultades en los hogares más excluidos de todos, en la exclusión más extrema. Es un grupo de alrededor de 90 mil personas que acumulan tal cantidad de dificultades que los denomina como «la sociedad expulsada». Son personas preocupadas únicamente en poder sobrevivir en el día a día y a las que probablemente no lleguen los mecanismos de protección o estos no sean suficientes.

Los datos de personas sin hogar en Euskadi, recabados de la Encuesta sobre las Personas Sin Hogar del EUSTAT (2012), comparando con el estudio anterior (del año 2005), se han incrementado ligeramente (en 2005 contabilizaron alrededor de 1.800 personas y en 2012 subía a 2.090 las personas atendidas). Esta tendencia está condicionada, sin duda, por el aumento del colectivo de personas extranjeras en situación de vulnerabilidad que, con respecto a la encuesta de 2005, aumentan en una proporción del 43%. El número de jóvenes sin hogar, y el de personas sin hogar ubicadas en Bilbao y otros municipios fuera de las capitales vascas también aumentan con respecto a la encuesta de 2005.

Desde el año 2012, en la Comunidad Autónoma Vasca se viene realizando una investigación cuantitativa sobre la situación de exclusión residencial en los tres territorios históricos haciendo un recuento nocturno de manera bianual con una duración de 4 horas. Hecho que hace que, aunque se tengan en cuenta aquellas personas que no llegan a hacer uso de los recursos, sigue habiendo lagunas ya que cada persona funciona con una estrategia particular precisamente, con la finalidad de no ser vista y, por tanto, molestada por las autoridades, por lo que se sabe que esta metodología tampoco abarca la totalidad de las personas existentes en situación de exclusión residencial. El 6

de noviembre de 2019, el Centro de Documentación y Estudios (en adelante SIIS) publicó los datos del IV Estudio sobre la situación de las personas en situación de exclusión residencial grave en la CAPV 2018. Los principales datos relativos al número de personas en situación de exclusión residencial grave localizadas la noche del 18 al 19 de octubre de 2018 en la CAPV señala el estudio que son los siguientes:

Tres mil personas se encuentran en situación de exclusión residencial grave. Durante la noche de recuento fueron localizadas un total de 3.007 personas en situación de exclusión residencial grave. El 17,8% de todas ellas (534 personas) fueron halladas en los recuentos nocturnos de calle. Entre ellas están, por una parte, las 430 personas que fueron localizadas cuando dormían o se disponían a dormir en la calle y, por otra, las 104 personas que se hallaron en Donostia e Irun, en una situación de itinerancia vinculada al tránsito de migrantes a Francia. El 82,2% restante, 2.473 personas, se encontraban alojadas en alguno de los diversos tipos de recursos con alojamiento contemplados en este estudio. Concretamente, 124 personas durmieron en alguno de los distintos albergues que se habilitaron el año pasado para acoger a migrantes en tránsito (el 4,1%); 459 personas se alojaban en pisos de acogida dirigidos a personas refugiadas (el 15,3%); 497 personas se encontraban en albergues y centros de acogida nocturna para personas sin hogar (el 16,5%); 140 mujeres y sus hijos o hijas a cargo se hallaban en distintos recursos dirigidos a mujeres víctimas de violencia de género (el 4,7%); y las 1.253 personas restantes fueron localizadas en distintos recursos con alojamiento de servicios sociales dirigidos a personas en riesgo o situación de exclusión social (el 41,7%). De todas las personas halladas, 452 se encontraban en Álava (el 15%), 1.362 en Bizkaia el (45,3%) y 1.193 en Gipuzkoa (el 39,7%).

De las 430 personas sin hogar halladas en calle (sin considerar a las personas migrantes en tránsito), 336 personas (el 78,1%) fueron localizadas en alguna de las tres capitales vascas siendo en Donostia 101 personas (el 23,5%).

En relación a su población, el territorio con una mayor incidencia de las situaciones de exclusión residencial grave es Gipuzkoa, con una tasa por cada 1.000 habitantes de 1,656 personas. Si se comparan en Bilbao y Donostia los datos de 2018 con los de 2016, se observa que el grupo que más ha aumentado es el de varones de origen extranjero y menores de 30 años. Su número ha pasado de 1 a 42 personas en el caso de Donostia y de 26 a 69 en el caso de Bilbao. Si bien solo se dispone de información detallada de una parte de estos jóvenes (del 57% en el caso de Donostia y del 79% en el de Bilbao), cabe afirmar que en su mayoría se trata de personas que llevan viviendo en Euskadi 1 año o menos (el 92% en ambas ciudades) y que mayoritariamente proceden del Magreb (el 81% en Bilbao y un 54% en Donostia, donde también hay jóvenes procedentes de África subsahariana). Un 8% de estos jóvenes en Donostia y un 11% en Bilbao señalan que han estado en un centro de protección de menores.

En el informe de evaluación anual del Mapa de servicios sociales de Gipuzkoa 2018-2021 sobre el ejercicio 2018, hace mención a las listas de espera seleccionadas en el mapa para medir la demanda no satisfecha de servicios sociales centradas en cinco servicios: centros de día para personas mayores y para personas en exclusión y residencias para personas mayores, para personas con discapacidad y para personas con enfermedad mental. El indicador de lista de espera se obtiene por diferencia entre la lista de espera real y la lista de espera técnica, que equivale al 10% de las plazas públicas. Se denomina «exceso de lista de espera» a este indicador.

En él se destaca que, de los cinco servicios, en dos de ellos, centros residenciales para personas mayores y para personas con discapacidad, el exceso de lista de espera ha disminuido en un 22% y en un 50% respectivamente mientras que En los centros de día para personas de inclusión social el exceso de lista es de 11%; en 2017 no había exceso de lista de espera. En 2018, la oferta de plazas

se ha incrementado en un 10% y la lista de espera en un 61%, lista de espera que a pesar de no ser elevada (29 personas), ha aumentado en el último semestre.

Hoy en el País Vasco muchas personas están instaladas en el miedo ante una sociedad del descenso y de pérdida de estatus. Un miedo que es aprovechado en un irresponsable juego que genera tensiones y problemas desde la política y los medios de comunicación allí donde no los había: por ejemplo, la xenofobia.

Es grande el desconocimiento tanto de las personas migrantes como de las profesionales que las atienden de la importancia de este proceso migratorio y, sobre todo, de las repercusiones sobre la integración social. Un mayor conocimiento favorecería una mayor comprensión y a su vez abriría las puertas para una mayor integración. Y como medida preventiva y/o paliativa y/o terapéutica, Es muy importante la potenciación de las redes naturales de apoyo en aquellos individuos que se encuentren aislados y con mayor riesgo de exclusión.

2.5. Proceso de inclusión social

Según el informe «Actitudes de la población autóctona hacia la diversidad en Gipuzkoa» elaborado por petición de la Dirección General de Convivencia y Derechos Humanos de la Diputación Foral de Gipuzkoa y publicado por Ikuspegi (2016, p. 27): «...en general las pautas culturales de la población extranjera son aceptadas y rechazadas en Gipuzkoa de forma bastante transversal en términos socio-demográficos. [...] El grado de tolerancia tiende a ser menor en la población sin estudios y en algún caso aquella que tiene un estatus socioeconómico alto o que no habla euskera, por el contrario, aumenta entre las personas jóvenes y de un estatus socioeconómico medio-alto.»

Es importante y urgente establecer una conversación cívica con las personas que sienten miedo hacia la inmigración, comprender sus razones, pero explicarles el significado de la hospitalidad. Para poder enfrentarnos al futuro, perder el miedo y fortalecer los mecanismos de inclusión de la ciudadanía en nuestra sociedad se plantea FOESSA (2019) un conjunto de grandes conversaciones cívicas que adecúen definitivamente nuestra forma de convivencia ante este proceso de mutación social que hemos denominado la sociedad desvinculada. En dicho informe se destacan dos de ellas. La primera, pensar en la necesidad de crear un nuevo escenario con responsabilidades compartidas. Se abre la necesidad de dialogar en torno a la creación de un sector público compuesto por el espacio de trabajo conjunto de las administraciones públicas, las entidades no lucrativas y las empresas sociales, con las iniciativas ciudadanas y profesionales.

El reto está en saber —y poder— construir consensos, y la herramienta que parece clave en estos momentos es la construcción de un tejido social capaz de pensar en común los diversos aspectos para que nuestra vida sea realmente social. ¿Cómo conseguir que las personas, inmersas en un mundo que promueve el individualismo decidan (o accedan) a convertirse en una comunidad para facilitar el acceso de terceras personas? ¿Cómo hacer que la ciudadanía colabore?

En definitiva, en el año 2013 se planteaba que se estaba privatizando el vivir social, diez años después resulta que «vivimos en una sociedad desvinculada, en la que cada vez es más difícil hacernos cargo de los que se quedan atrás, y por ello necesitamos re-vincularnos, y la construcción de comunidad tendrá un papel esencial». (FOESSA, 2019).

En nuestras sociedades de bienestar los cauces de la incorporación social provienen del empleo y la familia. Contamos también con sistemas de protección que deberían compensar y subsanar

los posibles déficits. La implementación de políticas sociales efectivas e integrales que garanticen el acceso a la sanidad, educación, vivienda, pensiones, servicios sociales serían la clave para conseguir el reconocimiento a una ciudadanía plena (Domanzic, 2010). La posibilidad de integrarse en la sociedad, es el problema previo para abordar el grado de inclusión, y aquí la ciudadanía opera como factor de exclusión (de Lucas, et al., 2004) en un discurso de «nosotros» frente a los «otros» que difícilmente ayuda al proceso de integración (Benhabib, 2005). A la vez, frente a los distintos argumentos dirigidos a la ampliación o flexibilización de esa fórmula de inclusión/exclusión política que es la categoría de «ciudadanía», la desagregación de la condición ciudadana (la ruptura del vínculo nacionalidad-derechos) parece tener su contra-cara en lo que Lydia Morris (2002) ha llamado «estratificación cívica», es decir, multiplicación de regímenes de derechos reconocidos a los extranjeros en función del tipo de permiso/autorización de trabajo o del programa de ingreso, variaciones estructuradas por el propio Estado sobre la base de una comprensión abiertamente instrumental del fenómeno migratorio que dificultan, cuando no imposibilitan, una formulación robusta del concepto de integración y por ende el propio sistema de medición con indicadores.

3. Metodología

Una vez analizado el marco teórico en donde se reconduce la investigación, se procedió a la realización de trabajo de campo a través de una única entrevista a 7 personas con 24 preguntas de respuestas semi-abiertas.

3.1. Planteamiento del problema

En una investigación se pretende dar respuesta a un problema demostrando unas necesidades existentes así como los resultados que se obtienen tras un proceso de análisis (Cepero, 2005).

Una vez analizado el marco teórico sobre el tema planteado, se pretende dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo afecta el sinhogarismo en el proceso de inclusión social de la juventud migrada en Gipuzkoa?

Concretamente, el objetivo es indagar en las experiencias de vida que tiene la juventud migrada, conociendo tanto sobre su duelo migratorio como su proceso de inclusión social en el lugar de destino migratorio. Para ello, se hará una entrevista en el que se recojan datos descriptivos desde una perspectiva más cuantitativa y a continuación, serán dos bloques de cuestiones con las que se recogerán las experiencias de vida:

1. ¿Cuál es la experiencia de la juventud migrada sin hogar durante su proceso migratorio en Gipuzkoa? ¿Cómo hace frente, la juventud migrada sin hogar en Gipuzkoa, a su duelo migratorio?
2. ¿Qué percepción tiene la juventud migrada sin hogar en Gipuzkoa sobre su proceso de inclusión social?

3.2. Tipo de Investigación. Descripción de la metodología y justificación

Se puede observar que, la información analizada y existente en la red no es del colectivo concreto de jóvenes migrantes sin hogar en Gipuzkoa como objeto de estudio sino, se ha estudiado el sinhogarismo o la exclusión social en general. A través de este trabajo, en la investigación se pretende acotar el rango de edad a jóvenes de entre 18 y 25 años y la tipología no crónica de este fenómeno que comienza a salir a la luz, a pesar de llevar como mínimo una década existiendo en la capital gipuzkoana.

La investigación que se pretende realizar es de tipo descriptivo ya que encontramos numerosas investigaciones e informes que reflejan una información no relacional entre las variables que a lo largo de este informe se viene incidiendo.

La finalidad de este trabajo es conocer (véase apartado de objetivos) la situación existente en la actualidad del duelo migratorio y el proceso de inclusión social de la juventud migrada durante el tiempo en situación de calle desde una perspectiva fenomenológica.

Para llevarlo a cabo, se hará un análisis en profundidad de las entrevistas semiestructuradas realizadas a estas personas. Este procedimiento nos facilitará una mayor información sobre las percepciones que tienen sobre su duelo migratorio y proceso de inclusión social desde su vivencia sin hogar. Mediante estas entrevistas, se busca entablar conversaciones entre la investigadora y la persona participante en un contexto abierto. Es decir, la intención es que la persona que está respondiendo a las preguntas pueda contar desde su punto de vista y aportar toda la información que quiera y crea conveniente.

3.3. Tipo de Diseño de recogida de datos

3.3.1. Técnicas de selección de participantes y escenarios

Las participantes de la investigación serán los y las jóvenes de entre 18 y 25 años que han migrado del sur global al norte que, concretamente, se encuentran en Gipuzkoa y en situación de calle.

Si bien se calcula que hay dos centenares de jóvenes en esta situación, se hará una selección de 7 jóvenes que de manera voluntaria quieran participar en este proceso.

3.3.2. Recogida de datos

Si bien a través de este trabajo no se pretende indagar en el sueño migratorio ni en los motivos por los que la juventud migrada en Gipuzkoa ha sido empujada a ello, dada la poca información válida que existe sobre este colectivo, las autoras del informe «De niños en peligro a niños peligrosos» (Asociación Harraga, 2016) construyeron un cuestionario adaptado del cuestionario socio-relacional utilizado por Cepero (2005) en su informe «Visión internacional sobre los niños de la calle: Estudio de casos. Los niños de la calle de Ceuta».

En esta ocasión se ha creado un nuevo instrumento reducido, concreto y basado en los instrumentos de los informes mencionados adaptando a la situación y el colectivo de personas objeto de este estudio. La técnica de recogida de información será la entrevista así como un previo cuestionario

para facilitar contextualizar las voces que se recogen. La entrevista es un método de investigación de carácter social mediante el cual se recoge información de las personas involucradas en el problema que es razón de estudio.

Será una única entrevista con 24 preguntas de respuestas semi-abiertas que, según las respuestas de las participantes, podrán ser completadas por alguna otra pregunta que en el momento de la entrevista pueda facilitar la recogida de más datos o de la concreción de los mismos.

La entrevista está compuesta por 4 fases:

- *Fase 0.* Busca conocer cómo se describe cada participante. Conocer quién es desde su perspectiva.
- *Fase A.* Datos socio-demográficos, situación administrativa y arraigo. 13 preguntas cerradas a modo cuestionario. Busca tener un marco contextual de cuál es la situación general de la juventud entrevistada.
- *Fase B.* Proceso migratorio: situación en calle, duelo migratorio. 7 preguntas.
- *Fase C.* Inclusión social. 8 preguntas que tratan de conocer cómo ve la persona participante su futuro en la sociedad.

3.4. Participantes

Las personas entrevistadas tienen entre 19 y 25 años. De las 7 personas entrevistadas, una ha sido a 1 mujer y 6 a hombres.

La entrevista realizada a la única mujer, comenzamos vía vídeo-llamada pero su lenguaje no verbal cambió así como la vibración de las palabras, transmitía incomodidad y solicitó hacerla en persona. Aún haciéndola en persona, solicita parar la grabación para proceder a contar su experiencia de vida en la calle.

Si bien se propuso a otra mujer (de 19 años) para realizar la entrevista, trasladó que no se encontraba bien y que cuando estuviera bien, respondería todo. Se ha querido preservar la salud mental y física de la persona.

4. Resultados

4.1. Datos socio-demográficos, situación administrativa y arraigo

1 de las 7 personas entrevistadas proviene de Argelia, mientras que el resto de las personas de Marruecos.

Todas las personas entrevistadas tienen pasaporte y empadronamiento en la actualidad. 1 de ellas tiene el NIE y 2 personas tienen expediente de expulsión abierto.

3 de las 7 personas entrevistadas determinan que su viaje migratorio ha tenido una duración de entre 2 y 4 meses aproximadamente. 2 han respondido que la duración ha sido de 2 días ya que consiguieron un visado para llegar aquí (1 de ellas detalla que «3 años antes ya estaba pensando en cómo venir»). 1 de las otras 2 personas que han respondido que ha durado más de un año, 1 de ellas ha especificado que ha sido 1 año y medio ya que ha migrado a otros países europeos también y la otra persona puntualiza que aún sigue en el viaje migratorio, que lleva 2 años.

Las personas entrevistadas han llegado a la península Ibérica entre el 2017 y 2018, y concretamente a la provincia de Gipuzkoa han llegado en 2019. 2 de las personas entrevistadas han llegado en el año 2017 al territorio español mientras que en 2018 han llegado las 5 restantes. Y 1 persona ha llegado en 2017 al territorio gipuzkoano mientras que 5 también en el año 2018 y 1 en 2019.

4 de las 7 personas entrevistadas no han hecho uso del sistema de protección infantil mientras que 3 personas sí.

1 de las personas que sí han hecho uso del centro de menores, señala que su último día fue el día de su 18º cumpleaños.

El lugar objetivo que más respuestas ha obtenido, ha sido la opción de «otro país europeo (4 personas de las 7 entrevistadas) siendo una respuesta genérica o algún país concreto («tenía plan para ir a Alemania», «Francia»). Otras dos responden que su lugar objetivo era el Estado Español y solo 1 persona ha respondido que tenía la idea concreta de llegar a Gipuzkoa.

En cuanto al tiempo que han estado o llevan en situación calle, 3 personas han respondido que menos de 1 año, otras 3 personas han respondido entre 1 y 2 años y 1 persona ha respondido que más de dos años («3 años»). Si bien la pregunta era concreta en cuanto a tiempo en calle, de manera natural han aclarado su determinación sobre si el Albergue Hotzaldi es calle o no. 4 de las personas entrevistadas determinan que Hotzaldi sí es estar en calle mientras que 1 no. De las dos restantes, 1 no ha estado en Hotzaldi y la otra persona no ha mencionado el albergue.

«Hotzaldi es calle para mí»

«Con Hotzaldi o sin Hotzaldi? Para mí es calle estar en Hotzaldi» «Para mí hotzaldi también es calle»

«Hotzaldi para mí es la calle. Es lo mismo que la calle»

«Para mí estar en Hotzaldi no es estar en la calle. He estado 6-7 meses en la calle»

En cuanto a la formación y empleo 6 de las 7 personas están estudiando mientras que 1 está esperando a que le avisen para asistir a un nuevo curso. 5 de las 7 personas tienen experiencia laboral en el país de procedencia. Ninguna persona se encuentra actualmente trabajando mientras que 2 de las personas entrevistadas sí han trabajado en el estado español o en la provincia gipuzkoana y se encuentran actualmente en desempleo.

Para reflejar su percepción y palabras, se les pide una descripción personal de las personas entrevistadas:

- a. «Buena gente, chico responsable»
- b) «Soy una buena chica musulmana y ambiciosa»
- c) «Joven normal intentando buscar su vida y mejorarla»
- d) «Soy de marruecos y he venido aquí a España para buscar la vida. no me he encontrado cosas que quiero yo, me he encontrado cosas de mucho sufrimiento...»
- e) «Soy activo, me gusta hacer cosas. Me gusta conocer gente, me gusta hacer contactos nuevos, siempre. Y no me gusta ruido, me gusta la tranquilidad.»

- f) «Soy de Tetuán, tengo 4 hermanos, yo soy el quinto. No sé cómo soy. De momento me gusta estar solo, me gusta nadar, andar, viajar, dormir, comer, ver películas, me gusta trabajar también.»
- g) «Soy un chaval que tiene sueños, quiero conseguirlos, hacerlos realidad. Ahora me parece un poco difícil porque las cosas son complicadas pero todavía estoy luchando. No voy a parar hasta conseguir.»

4.2. Proceso migratorio: situación de calle, duelo migratorio

Solo 1 persona ha podido pernoctar en el mismo lugar durante el tiempo que ha estado en situación de calle (en una infravivienda), además de pernoctar en Hotzaldi. Sin embargo, la mayoría (6 personas) han respondido un «no» rotundo. Cabe destacar la respuesta de la mujer que ha relatado la desesperación que ha vivido por dormir en algún lugar tranquilo.

«Hasta que entré a Hotzaldi, no. Un día dormí en Irún, en la estación de tren de Irún. Eran las 2 de la noche. Y vinieron los de seguridad. En aquel momento yo llevaba pañuelo. Empezó a gritarme, a decir «bufffff, moros de mierda» me insultó y me echó a fuera. Este es un día que jamás voy a olvidar. Una noche... bff muy difícil. La noche entera yo estuve en la calle. Fui al albergue por primera vez. [...] No tenía idea de dónde estaba el albergue, tuve que preguntar a la gente. Yo no sabía castellano, apenas sabía un poco. Me indicaron dónde estaba el albergue y cuando llegué, me dijeron «no, no podemos porque no tenemos plaza» (lo dice en castellano). O sea, ya está. Me quedé dando vueltas, ya era tarde... ni siquiera podía volver a Donosti e ir a donde «mis amigos de la calle» (lo dice en castellano) [...] No me dejaron dormir ahí y me sacaron a la calle, y otra vez salí y tuve que dormir en un jardín, hacía mucho frío. [...] Estuve así hasta las 6 de la mañana, hasta que ya abrió el albergue. Incluso llamé a la policía durante la noche. Les dije «estoy en el calle, por favor, ayudarme» (lo dice en castellano), y yo no sabía hablar mucho en castellano y me dijeron que fuera al albergue.... En el jardín donde estuve, había unos chicos, estuvieron bebiendo y estuvieron gritando y yo estaba con mucho miedo dentro de mí, tenía miedo de que me pegaran, o me hicieran algo. Me quede llorando, llorando toda la noche.. Y así hasta que pude entrar al albergue, pero otra vez cuando terminó la semana, otra vez me quedé en la calle... Fue un año... un año,... un año muy mal. Y... para la grabación y te cuento.»

A demás, cabe rescatar, para quienes no sepan qué dispositivos hay en Gipuzkoa para albergar a las personas sin hogar:

«[...] También hay algunos albergues (4) puedes ir a dormir unos 3 días en el albergue pero no puedes volver en 3 meses. Hay dos albergues de 1 semana. Pero lo que no me gusta es que no puedes volver en mucho tiempo, [...]»

«[...] En Hotzaldi, nos despertamos a las 7 de la mañana y salimos a las 9 de la mañana y a veces suele haber un frío que tiemblas, días que no tienes clase ni tienes nada, te quedas todo el día en la calle... es algo muy difícil. Cuando duermes, uno ronca aquí otro...a veces yo he sido la única chica ahí.»

En general las respuestas de todas las personas que han tenido que cambiar de lugar donde dormir son claras: cambios de lugar donde pernoctar, duermen en casas abandonadas, en parques¹, viven intranquilidad, miedo, desesperación, inseguridad física (frío). Han parado a identificar a todos los hombres entrevistados, mientras que a la mujer no («No. Nunca»). Es la policía quien les para para identificar, tanto la policía municipal, ertzaintza y la policía nacional. A algunos también les han registrado sus pertenencias o incluso cacheado y sugerido quitarse la ropa.

- a) «Pues muchas veces. 6, 7, 8 veces la policía nacional. La ertzaintza y municipales también me han parado.»

¹ En esta ocasión no he entrevistado a personas que han estado bajo el puente, pero no son pocas las que han estado en diferentes puentes de la ciudad de Donostia-San Sebastián.

- b) *«A diario. Siempre porque estás en la calle. Vienen todos los días. Me veían todos los días, sabían perfectamente que estaba en la calle. Por no tener nada ya me conocían. Me venían a identificar y a registrar siempre.»*
- c) *«Siempre. Una vez, salía a las 23h de las prácticas. No me piden identificación, me piden ver la mochila, a ver que tengo y solo tenía ropa de trabajo.»*
- d) *«Si. sí, me han parado. En la calle me han parado una vez. Me han dicho... En el sitio donde duermo, siempre me dicen «tu documentación». Y en la calle también. En la calle una vez.»*
- e) *«Me han parado muchas veces (3-4) en Tabakalera. [...] Cuando estoy con mucha gente me han parado.»*
- f) *«Muchas veces. Alguna vez en el mismo día más de 4 veces. A veces estuve sentado en un parque y, aunque hay más gente sentada, solo han venido a donde nosotros. También en alguna biblioteca.»*

A la hora de relatar momentos en los que les han identificado, predomina las situaciones de ir de camino a algún recurso de los programas de inclusión social. De camino a estudiar, a alguna cita de algún recurso o al comedor social de Cáritas. También hay quien le ha parado mientras no hacía nada más que pasar el tiempo.

- a) *«Mientras iba al comedor de Cáritas me han parado. Siempre te paran, te piden documentación y esperas a que comprueben la información de tu documentación.»*
- b) *«Un día, a las 12.30h tenía cita. Voy de Tabakalera a la cita por el barrio de Egia por sospecha de algún problema con otra persona y me pararon. Llegué tarde a la cita. Otra vez me paso con una cita de la CR. La trabajadora de la ONG me entendió la situación.»*
- c) *Una vez, salía a las 23h de las prácticas. No me piden identificación, me piden ver la mochila, a ver que tengo y solo tenía ropa de trabajo.»*
- d) *Iba a Cáritas para comer, para coger la bolsa de bocadillo2. Ha venido la policía de camino y me ha pedido documentación, yo les dí mi fotocopia del pasaporte. Han hecho «alfa» y no tenía ningún problema ni nada, me han dejado. Llego un poco tarde al comedor pero no he tardado más que el límite de tiempo. He ido corriendo y me ha dado tiempo.»*
- e) *«Algunas veces paseando, otras veces estaba sentado.»*
- f) *«He perdido muchas citas con la trabajadora social por la culpa de la policía. A veces me bajaba del tren, me paraba la policía y llegaba tarde a la cita. Me paraba, me pedía documentación, registro, preguntas raras dónde vives...»*

En general recordar o identificar momentos buenos no les ha sido fácil. 3 sí han contestado enseña detallando los momentos positivos, pero en general han necesitado de unos segundos para recordar alguno. También ha habido una persona que le ha sucedido al revés, le ha costado más recordar o identificar algún momento negativo justificando que estar en la calle de por sí ya es malo. Una de las personas añade, además, las miradas de la sociedad como algo negativo.

- a) *«El mejor momento fue cuando fui con buenos amigos a celebrar mi cumpleaños pasando un día diferente e increíble. No lo puedo olvidar. [...] porque nos hemos encontrado con gente maravillosa, buena gente jugando fútbolín, hemos hablado y hemos conocido mucha gente nueva. Cuando fuimos al monte (Ulia) por la naturaleza y la gente maravillosa.»*
- b) *«Y los buenos momentos, sí. Con mis amigos de la calle. Bueno cuando solíamos estar juntos y comíamos bocadillo de Cáritas, solía ser muy gracioso vernos comer el bocadillo juntos. Jaja (se ríe). En esos momentos olvidabas el cansancio de tu día a día, de las caminatas... sí.»*
- c) *«Buenos momentos... Cuando conoces a alguien que puedes confiar, ese es buen momento. Proyecto Harrotu Ilek de Tabakalera, conocer más chavales en el proyecto. Teníamos un momento para contar lo que nos pasaba y compartir...»*

- d) «Pues yo me acuerdo sólo de los buenos. Los malos siempre los olvido.»
- e) «[...] cuando estas con la gente buena. ¿cómo es la gente buena para tí? (me lanza la pregunta y su respuesta) Los que aunque haces bromas con ellos, no se enfadan o no te dicen palabras malas o palabras que te puedan afectar negativamente... Cuando estamos en el grupo de Tabakalera, en el Gaztetxe, la gente está tranquila. [...] Hemos conocido gente nueva, hemos paseado juntos y nos lo hemos pasado muy bien.»
- f) «Los buenos. Un día dormimos en la estación de autobuses. Llegó un señor paisano que esperaba el autobús para irse a Francia. Se nos acercó, nosotros no podíamos dormir porque estábamos muy cansados y nos preguntó, nos dio consejo y nos dio dinero para cenar. También un día, con el grupo Modahara hemos organizado un día para nosotros. Hemos cocinado un menú y conseguir un dinero por nuestro trabajo. No hace falta decir que el primer día que me acogió una pareja en su casa. [...] no es algo que se ve todos los días. Hemos vivido con ellos momentos que no puedo describir, flipas. Harrera Sarea también ha sido para mí un apoyo enorme. Si empiezo, no paro. En ramadán también, que una familia paisana nos invitó para pasar el ramadán y el día grande del cordero también.»

Mayoritariamente los peores momentos que destacan son aquellos relacionados con las paradas e intervenciones policiales, con la desesperación de que nadie les ofrezca dónde estar tranquilos. Y hay quien sencillamente destaca que estar en la calle de por sí ya es malo.

- a) «Y los malos, son muchos. Casi casi todos los días malos. Es que... no puedes en la calle y ser feliz. Todos los días son malos no sé porqué. ¿Qué es la cosa que te puede hacer feliz? pensando en mi familia y las cosas que me faltan, seguro que no puedes ser feliz. Vas a estar triste. Siempre piensas en tus cosas y te pone triste eso. Cuando te para la policía eso es algo malo. Cuando te para la policía nacional es el peor día. Porque cuando ves a la policía nacional, ves tu país. Tu país está en esa persona.»
- b) «No había muchos mejores, la verdad. No puedes tener nada bueno, ¡estás en la calle! y tener eso... Algo bueno sería que se te acercara alguien a ofrecerte un lugar tranquilo para pensar cómo tirar adelante. [...] Estar en la calle ya es lo peor que puede pasar. Que la policía te moleste todo el rato.»
- c) «Momentos malos, la verdad no se. Porque la calle... todo la calle es momentos malos.»
- d) «Lo peor he vivido en Moraza. Ahí nos ha pasado cosas malas. Cuando ha entrado la policía. Estamos normal y de repente viene la policía. Otra cosa que es el peor momento, son las miradas de la gente. Algunas veces te sientes que te miran mal o al mismo tiempo no puedes saber si te miran mal o te miran bien.»
- e) «Momentos malos, tengo muchos con la policía, los agentes de seguridad de transporte aun teniendo con billete. Personas racistas que te miran con mala cara aunque no haces nada. Un día tenía que ir a las 8 de la mañana al curso. Estaba enérgico, con ganas de ir. Y de repente me para la policía cerca de la estación de topo. Me para la ertzaintza. Me dice «hola buenos días», le digo «hola buenos días». «A dónde vas?» me dicen, les digo «voy a ir a estudiar.» Y me dicen, puedes venir un momento con nosotros, por favor? vamos a registrarte.[...] Lo que mas me molesta es cuando me registran. ¿Cómo voy a quitarme los pantalones delante de la gente? ...»

Otro de los objetivos específicos a indagar con este trabajo es reflejar que la exclusión residencial grave en el proceso migratorio dificulta el proceso de inclusión social.

Para entender la motivación de las entrevistadas por emprender un proceso migratorio, es importante reflejar en respuesta a qué lo hacen. En la pregunta sobre el motivo de iniciar este camino, en todas las respuestas transmiten la mala gestión del gobierno de origen, de la falta de un presente y un futuro digno, de lucha y resistencia por vivir y no poder hacerlo donde han nacido.

- a) «Hay muchas razones. Una es el gobierno.»

- b) *«Porque me gusta Europa. Hay cosas que no hay en mi país. Me fui de Marruecos debido a las condiciones financieras.»*
- c) *«Porque no vivía bien, no veía mi futuro, no veía posibilidad de mejorar aun que trabaje. Siempre vas a estar en el mismo nivel, igual bajar pero nunca subir. Mi objetivo era salir del país, me daba igual a dónde llegar.»*
- d) *«Porque quiero cambiar la vida. En marruecos nos tenemos derecho.»*
- e) *«[...]Cuando estaba en Marruecos, estaba estudiando y trabajando. Y, empecé a trabajar después que tenía 13 años y así iba a comprar mis libros, la ropa,... yo también quería entrar al colegio con imagen buena y todo eso. Y... también en marruecos, [...] ¿cómo te explico? [...] tu padre tiene que ser alguien conocido. Porque en Marruecos cuando vas a buscar trabajo, te preguntan quién es tu padre. Por eso yo también quería cambiar esto, simplemente.»*
- f) *«A mi me gusta Tetuán mucho pero he salido de Tetuán para hacer mi futuro porque ahí no hay nada. De verdad no hay nada. Hay trabajo pero condiciones malas. Poco sueldo. No hay derechos de verdad, no hay «mus3adat» (ayuda en darija). Hay mucha corrupción. Si tu no luchas por tu vida, no hay nada.»*
- g) *«Yo vivía en un barrio pobre en Casablanca. Mi padre ha trabajado 50 años y apenas teníamos donde vivir. Somos 4 hermanas y yo. Cada vez que iba creciendo he visto muchas injusticias, que el rey nos roba... los fuertes roban a los débiles... y de ahí he decidido vivir una nueva cultura, nuevo futuro. Ahí veía mi vida, mi futuro negro.»*

A la hora de destacar la influencia de la ley de extranjería en el día a día de las personas entrevistadas, predomina los sentimientos de miedo, de opresión, de imposibilidad, de cansancio, de desesperación. Sin embargo, reflejan también los aspectos de resistencia, de resistir ante todo.

- a) *«Sabía que no puedo hacer nada sin contrato ni papeles. [...]También cuando veía a la policía nacional, empiezo a pensar «ahora me van a llevar» primero al CIE³ luego a Argelia y allí cómo voy a vivir... incertidumbre por no saber qué va a pasar. La policía nacional me da miedo.»*
- b) *«[...] A saber si encontrarás un contrato o no encontrarás,... Yo ahora llevo aquí 2 años y me falta un año. Cuando llegue ese momento, pues tengo problema, porque no tengo dinero, no tengo dinero para comprar ese contrato... es muy duro, mucho mucho mucho,...[...]»*
- c) *«[...] Me ha influido en estudiar ya que no puedo hacer otra cosa. Habiendo aguantado todo lo que he vivido, la ley de extranjería no va a conseguir que yo salga de aquí. Me ha influido en esforzarme en conocer el idioma para poder comunicarme con las personas.»*
- d) *«Es muy dura. El sistema de extranjería. Cuando llega la policía nacional te deja miedo en mi cuerpo y no puedo más. Me sacan toda la fuerza que tengo siempre. Me canso cuando me coge la policía de extranjeros me sacan la fuerza que tengo para la vida. Tengo ganas de hacer cosas pero cuando vienen esta policía me sacan todo...»*
- e) *«La ley de extranjería es: cuando te ve, te da expulsión. Sin hacer problemas, sin nada.»*
- f) *«[...]Cuando quieres hacer algo y ves que no puedes porque necesitas papeles, me pone nervioso esto.»*
- g) *«Dificulta encontrar trabajo.»*

Bien resumen estas palabras lo que supone la imposición de la ley de extranjería a las personas que migran:

- h) *«Veo a la policía y ya veo la expulsión. Por la ley de extranjería no puedo trabajar.[...] No tienes donde dormir, duermes en la calle y cuando te despiertas, estás en la calle, no tienes dónde desayunar, dónde duchar, ni ropa... y no tienes comida, no tienes nada. Esto no es una vida. No tiene nada que ver con la vida.»*

Al mencionar si han necesitado algún apoyo social, ha habido respuestas generales de sí haber necesitado, hay quien destaca la soledad, otras han destacado la importancia de que no sólo es-

cuchen quienes trabajan en lo social, hacen un llamamiento a la sociedad general. Hay quien sí ha podido contar con alguna persona de apoyo.

En general también destacan la importancia de la presencia de personas de confianza, de seguridad, de apoyo en los días malos sobre todo. Explican que es importante para recuperar fuerzas y ánimos para seguir adelante, para no caer en el camino.

- a) *«Yo estaba en la calle y no tenía muchos amigos, siempre estaba solo. Me he acostumbrado a andar solo. No me importa si hay gente o no. Pero... mejor si tienes a alguien con quien tienes confianza, sí. Puedes contarle las cosas, comunicar, y encontrar soluciones, disfrutar[...].»*
- b) *«[...]Es algo obligatorio tener a alguien de apoyo. No puedes vivir solo o sola, no vivimos para vivir solos y hacer nuestros caminos solos, no. [...] Aunque no tengas ninguna ayuda económica ni nada, pero si tienes una amistad, esta te quita hasta el mal, te hace reír, te hacen feliz. [...]»*
- c) *«Si. A parte de que las trabajadoras sociales que tiene que apoyarte, porque es su trabajo. Es un apoyo pero no es un apoyo, entra en su trabajo. A parte, no había nadie más, sólo mi familia. Un paisano, amigo era quien me apoyaba. [...] El apoyo es alguien que te empuja para ayudarte a subir una cuesta empinada. Alguien que te anima a seguir adelante. Te da fuerzas y esperanzas para seguir.»*
- d) *«Siempre necesito a alguien para ayudarme pero no hay. Necesito a alguien que no trabaje de esto. Necesito a alguien que no me conoce que venga que quiera escucharme. Alguien que no sea nadie que por trabajo quiera escucharme.»*
- e) *«No he necesitado porque he tenido gente con quien hablar. Para mí si es importante tener a alguien que te apoye y te escuche. Porque a mí no me gusta cuando alguien no me escucha. Cuando tienes alguien que te escucha o te sientes bien, que existes esto es bueno tener cerca. A mí me gusta así»*
- f) *«Sí, claro. La verdad que muchos días. He estado agobiado y he necesitado sí. He encontrado la verdad mucha gente que me apoya. [...] me deja pensar de otra manera, en positivo y no negativo. Yo tengo una personalidad que a veces necesito que esté cerca. Si estoy solo cuando tengo un problema yo no me puedo contener y sí necesito alguien de confianza, no cualquier persona.»*

En general echan de menos que la sociedad les mire, se den cuenta de que están y de que les miren bien, que les den una sonrisa. Que se acerquen a conocerles, que eviten valorar que han hecho algo mal cuando les paran la policía. También hay quien echa de menos más movimiento social para con las administraciones.

- a) *«Para facilitar a la gente, puedes ayudar con la sonrisa, parar a preguntar a una persona para que no sienta la soledad. Qué tal, qué pasa. Un poco de humor. Y así pensar que alguien se preocupa por mí aunque no me conoce.»*
- b) *«Tenemos que darnos cuenta de las personas que están en la calle. [...] El otro que está en la calle, es que puede suicidarse. Puede matarse a sí mismo. Viene a un lugar donde no encuentra nada y además, la policía nacional le persigue, no encuentra para comer, va a los servicios para que le ayuden, no le dan respuesta, le hacen esperar.»*
- c) *«Que la gente me mire bien, que me mire normal. Que tampoco tengo algo así especial en mi cuerpo. Que la gente no sea racista.[...].»*
- d) *«Que no me miren mal y que no piensen en si soy bueno o malo cuando me para la policía. Quiero que la gente hable con el ayuntamiento y diputación para que no estemos en la calle.»*
- e) *«Yo echo de menos que... la persona correcta esté en el lugar correcto. Si todas las personas están correctas, se queda el mundo mucho más mejor. Se queda mejor.[...] Echo de menos ver a todo el mundo feliz, cada uno tiene su,... Que cada uno tiene su derecho, cada uno feliz. Compartir entre la gente la felicidad...»*

estaría bien si el mundo era así. [...] Somos diferentes para que nos conocemos. No somos diferentes para que cada uno se va a lo suyo.»

- f) *«Lo que falta es que la gente siempre tiene mal entender, no piensa cosas buenas. En su cabeza y su mente piensan cosas malas. No piensan bien. Yo quisiera que se cambie esto. Por esto me gusta a mi estar solo, para evitar la gente te mire mal.»*
- g) *«Que la gente no sea racista. Que aunque duermo en la calle, soy como ellos. Que aunque yo viva en la calle que no piensen que estoy en la calle porque he hecho algo malo.»*

4.3. Inclusión social

El último objetivo especificado al comienzo de este trabajo es constatar la importancia de priorizar el bienestar socio-laboral de la juventud migrada. Son todas las preguntas de este apartado las que lo completan.

La vida en la calle les influye en infinidad de aspectos. Lo han ido identificando respondiendo a otras preguntas, y también a la que a este tema le concierne. Destacan *emociones de enfado, tristeza, rabia; estados de humor, sentimiento de negación de ser, de soledad, deterioro del estado físico por tener que caminar tanto de un recurso a otro y al lugar donde pernoctan...*

- a) *«Ves tu vida muy complicada y difícil. sientes que no tienes nada, empiezas de 0 y te cuesta mucho para tener una buena vida, tener trabajo, una casa. En la calle, mucho frío, llegar a comer andando (6,5km) muy difícil, luego ha ido mejorando cuando entre a Hotzaldi pero difícil porque he tenido que pasar el día en la calle y he tenido muchas normas.»*
- b) *«[...]no estoy bien porque no descanso bien,... no estoy cómoda.»*
- c) *En la calle, estás estresado, de mal humor,...[...] 2017, era el primer año que pasaba el frío del país vasco. En un banco delante de una casa. Te puede joder esto en el cuerpo. Te afecta todo lo que has vivido, te queda como una pesadilla. Y todas las profesionales que dicen que ayudan en lo social y no lo hacen... eso se te queda ahí.»*
- d) *«Muchas veces estoy muy enfadado. Me siento que no soy nada.»*
- e) *«Afecta mal, estar en la calle, de verdad. Es como si la gente creyera que yo quiero estar en la calle, como si yo quisiera vivir así. Me pongo a pensar mucho, te empiezas a comerte la cabeza. También afecta a que yo este solo la mayor parte del día.»*
- f) *«[...] A veces tienes ganas de hacer muchas cosas pero cuando te paran todo el rato ya no tienes fuerzas... a veces no tienes ganas ni de hablar con mi familia.» «A veces me he ido lejos de la gente. a veces no quería ver a la gente. He ido a un sitio tranquilo, a la playa o tal. He ido lejos para dejar de ver a la gente, porque no quiero que nadie me vea ni yo ver a la gente.»*

A la pregunta sobre qué les anima a seguir adelante en el día a día, en general han respondido que es pensar en su familia lo que les anima a seguir, recordar el motivo por el que han emprendido el viaje migratorio y el objetivo que quieren alcanzar. También les anima a seguir adelante todo lo que han vivido en el proceso migratorio, todos los obstáculos que han tenido que superar. Hay quien destaca la importancia de dormir bien, de descansar y de tener a alguien de confianza para seguir adelante. Una de las personas entrevistadas hace referencia a la creencia en dios para seguir adelante.

- a) *«Yo cuando vine aquí, vine por un objetivo, que era cambiar mi situación en marruecos. Esto es lo que no me deja pensar en cosas malas. Yo me digo, no es problema, y aguanto mi cabeza. No es problema.»*

Yo vine para cambiar mi vida a mejor.[...] Yo siempre pienso que llegará un día en el que vaya a vivir mejor. Esto es lo que me deja ser fuerte.»

- b) «Me motiva estudiar para conseguir mi objetivo de poder trabajar legalmente después de 3 años.»*
- c) «Querer conseguir mis objetivos. Si tienes fuerte el querer de conseguir tus objetivos, vas a tener a donde llegar. Esto me viene después de confiar en dios. Cuando confías en dios, nunca te deja.»*
- d) «Descansar. Cuando duermo bien siento que se me ha olvidado muchas cosas, y esto hace que pueda seguir adelante.»*
- e) «Mi familia, pensar en ella. Pensar en la pobreza, pensar en que estoy aquí por ellos, me da ánimos para seguir. La gente que piensa que somos malos. Quiero demostrarles que no somos malos. También para quienes me dan su confianza. Y por mi también.»*

En cuanto a las necesidades básicas a cubrir, no dudan en que sea un trabajo con el que poder sustentar todo lo demás, techo, higiene, descanso, ropa,...

- a) «Qué necesito para hacer una vida? Trabajo. Con trabajo puedes conseguir casa, comer, pagar luz y agua,... Sin trabajo de dónde vas a sacar todo eso?»*
- b) «Tener una casa por lo menos. Un trabajo, con papeles, completamente legal.[...]Después ya puedes conseguir la comida, la ropa, las cosas necesarias a tener en casa,...»*
- c) «Trabajar. Si trabajo, puedo tener todo.»*
- d) «Pues yo como he estado en la calle, las necesidades son ducha, ropa, comida, tener sitio donde dormir, tener una vida normal.»*
- e) «Dormir, comer, estudiar, trabajo.»*
- f) «Dónde dormir es lo más importante. Derechos. Trabajo, oportunidades para trabajar [...]*

El contacto con personas jóvenes nacionales aquí y la relación con estas es escasa en general. Quienes conocen, generalmente son del curso que realizan pero apenas hablan de quedar en un futuro. También hay quien menciona las personas trabajadoras de lo social. Hay una persona que rotundamente dice no conocer a nadie local.

- a) « La verdad que sí pero no suelo quedar con ellos. Son jóvenes del mismo curso. Aunque nos llevamos bien, no quedamos como amigos. A veces hablamos, cómo va la vida, qué estás haciendo y ya está. Para tomar algo, a veces yo no tengo tiempo. Solemos decir «algún día quedamos y tomamos algo» pero no llega este día.»*
- b) «No.»*
- c) «Si. los jóvenes de teatro del grupo de Tabakalera, educadores... Son amigos para mí. Para mí es importante tener estas personas cerca de mí. Para mí es importante también porque he venido aquí y es importante conocer a las personas de aquí.»*

Para terminar la entrevista se pregunta a las entrevistadas qué podrían aportar a la sociedad. Generalmente hablan de aportar a la economía trabajando, aportar para mejorar la sociedad luchando porque no haya personas en situación de calle.

- a) «Haré cosas buenas. Yo he venido a hacer cosas buenas en Europa. Siempre defenderé los derechos. Trataré de que escuchen a las personas que están en la calle, hablar con ellos y hacerles llegar un mensaje. Yo voy a dar ese tiempo, voy a sentarme con el, voy a escucharle, no le voy a juzgar y voy a ver qué sale de su cabeza.»*
- b) «Seré genio, experto. Ayudar a otras personas que están en la calle. Actividades voluntarias. Soy un trabajador. Se que soy un trabajador. No me gusta estar quieto. Que la gente pueda aprovechar de mí también, de la experiencia que tengo y de mis ganas de hacer cosas.»*

- c) «Pues igual cuando tenga residencia puedo trabajar y esto ayuda a la sociedad, también. Cuando yo trabajo, ayuda la economía, ¿no? Me gusta compartir si tengo una idea, me gusta compartirla a la gente. Puede ser compartir risas, cultura, puede ser muchas cosas [...]»

5. Discusión

A través del marco jurídico y teórico de este trabajo se ha ido contextualizando y conociendo desde un plano general (derechos humanos, ley de extranjería, el fenómeno migratorio, el duelo migratorio, el sinhogarismo en la actualidad) hacia un plano más concreto (la exclusión residencial grave en Euskadi así como la inclusión social). De esta manera se ha podido conocer diferentes puntos de vista y la información relevante existente sobre el tema que nos concierne.

5.1. ¿Cuál es la experiencia de la juventud migrada sin hogar durante su proceso migratorio en Gipuzkoa?

En general están más de 1 año en situación de calle. Su experiencia es de que el albergue de Hotzaldi es igual que estar en la calle, aunque duermes en un lugar cerrado, se comparte con 45 personas más en la misma sala, sin intimidad y durante el día haga buen tiempo o haga malo, de 9h a 21h pasan deambulando por las calles, mientras que no pueden acceder a un curso, sin nada que hacer; y cuando tienen curso, sin poder descansar al volver de estudiar.

La mayoría no puede pernoctar en el mismo lugar durante el tiempo que ha estado en situación de calle, además de que haya pernoctado en Hotzaldi. Duermen en casas abandonadas, en parques, bajo puentes, fábricas abandonadas... Sufren intranquilidad, miedo, desesperación y frío.

Todos los hombres entrevistados han sido identificados por la policía. La mujer nunca ha sido identificada por la policía. Aunque por la Ley de Extranjería, es competencia de la policía nacional identificar a las personas que se encuentran en el estado español sin permiso de residencia haciendo controles aleatorios en general a todas las personas, los entrevistados han sido identificados numerosas veces e incluso por la ertzaintza y la policía municipal.

La policía no solo ha parado a las personas entrevistadas para pedir identificación sino que también les han realizado cacheos y registros. Incluso sin garantizar la privacidad de la persona afectada.

Estas paradas policiales se dan de camino a recursos sociales cuyo objetivo es la plena inclusión de las personas que hacen uso de ellas. Sin embargo, estos sucesos trastocan el proceso adecuado a una vida autónoma. El efecto de estas paradas a las personas entrevistadas es que lleguen justo o tarde al lugar de destino y se encuentren emocionalmente desajustadas.

En general definen que estar en la calle, de por sí es algo malo, y todo es malo al rededor de ella. Sin embargo, destacan momentos positivos en los que se encuentran con otras personas compartiendo tiempo, sonrisas y plan. Encuentran motivación en la familia, en el motivo de la salida del país de origen y el objetivo que persiguen. También todos los obstáculos que han ido superando.

5.2. ¿Cómo hace frente, la juventud migrada sin hogar en Gipuzkoa, a su duelo migratorio?

Las personas en situación de calle también necesitan apoyo social. Destacan que las personas que trabajan en atención social no son las personas de apoyo que necesitan aunque no está de más.

La falta de personas de apoyo hace que las personas en situación de calle busquen sus propias estrategias para aguantar los obstáculos. Esto no significa que las estrategias que encuentran sean positivas para la mente o el cuerpo.

Se sienten invisibles. En palabras de una de las personas entrevistadas: «Cuando vives en la calle, es como si estabas en un campo de fútbol. Tu estás sentado en las sillas y mirando los jugadores [...] Entonces tu cuando te sientas, vas a ver la gente y la gente no te ve. Nadie se preocupa por ti»

5.3. ¿Qué percepción tiene la juventud migrada sin hogar en Gipuzkoa sobre su proceso de inclusión social?

Crean firmemente que conseguirán los objetivos que tienen después de superar todos los obstáculos. Confían en que llegará el día en el que vayan a vivir mejor. Conseguirán trabajar legalmente. De esta manera conseguirían cubrir las necesidades básicas y además, aportar económicamente a la sociedad.

Hay quien tratará de hacer que se escuchen a las personas que están en la calle con el objetivo de que no haya personas en la calle.

Generalmente, si se migra es porque hay una motivación a hacerlo; algo en la sociedad de origen no marcha bien y se busca ese cambio, ese beneficio. Por ello, el proceso se vive entre la pena de una serie de aspectos y vivencias vividas y la fuerza de encontrar esa mejora, que también dependerá del contexto en el que se encuentre en el país de acogida.

La mayoría de las personas entrevistadas han respondido como «viaje migratorio» en una primera vez como el viaje de pasar del continente africano al europeo. Sin embargo cuando se les ha preguntado si, una vez llegados al continente europeo habían terminado el viaje, comenzaron a relatar el proceso hasta el día de hoy prácticamente.

Cabe destacar, en cuanto los términos de «sobrecompensación y descompensación» mencionados anteriormente en el marco teórico, que el estar en una vivienda que lo sustenta alguna de las administraciones bien territoriales o municipales, es una aparente adaptación, lo que Sluzki (1992) llamaría sobre-compensación porque tal y como perciben las personas entrevistadas, ven su adaptación real cuando puedan trabajar por cuenta propia y de manera legal y puedan sustentarse por ellas mismas. Ninguna de las personas ha transmitido que ya haya conseguido su objetivo.

Por otro lado, siguiendo con Sluzki (1992) las personas entrevistadas viven continuas des-compensaciones, momentos en los que se han sentido que no son nadie o son raras o son malas porque la policía les ha parado para pedirles la documentación o para cachear o registrar. Sucesos que son totalmente vejatorios para las personas que lo han vivido.

Se podría decir que las personas entrevistadas han seguido un proceso migratorio semejante a la clasificación que hace Tizón (1989), todas han tenido una preparación previa al viaje, trabajan para costearlo, investigan con quién contactar, a dónde ir,...; el viaje como tal, donde algunas de las per-

sonas entrevistadas mencionan los dos días de avión, otra persona menciona varios días a la deriva en una patera,... y todas cuentan con la adaptación para la integración conociendo cómo funciona la vida aquí, conociendo el idioma, asistiendo a citas, participando en actividades,...

Coincidiendo con Achotegui (2000), la migración supone un proceso de ganancias y pérdidas en el que las personas que migran reorganizan su personalidad para soportar los obstáculos que tiene que afrontar durante su duelo migratorio. Las personas migrantes o migradas que he conocido, viven en una ambivalencia entre el país de origen y el país de destino pues tiene que sobrevivir entre las pérdidas de cada paso que dan y tratar de aferrarse a las ganancias para poder seguir viviendo.

En el último duelo que destaca Achotegui (2000) que lo identifica como «el duelo por los riesgos físicos» destaca que el vivir en una vivienda no acondicionada o, incluso, no vivir en una vivienda en el lugar de acogida, generan enfermedades bien porque se pasa frío o porque la alimentación no es la adecuada o la suficiente. Aquí cabría destacar la razón por la que Hotzaldi es considerada por las personas que allí han pernoctado meses como calle, porque no hace mucha función de albergue para algunas de las personas.

Cabe señalar el relato la mujer entrevistada por las pocas veces que se conocen los relatos de las mujeres, por lo invisibilizadas que están y por la resistencia que presentan por permanecer vivas. Cabe destacar su voz por el reflejo directo del sistema capitalista, racista y patriarcal del estado español. Además es un país donde la seguridad es privilegio de algunas personas en vez de derecho de todas.

Sistema capitalista por el albergue que le dice a las 2 de la madrugada a una persona que no tiene dónde dormir porque es más importante la cantidad de plazas que el estado ha pagado para que el albergue gestione: «no, no podemos porque no tenemos plaza»

Sistema racista en general, y desde su relato, concretamente por los empleados de seguridad del transporte de tren que le dice: «bufffff, moros de mierda» me insultó y me echó a fuera.» Sistema machista por el miedo que siente una mujer estando en calle teniendo cerca a hombres por lo que esto puede suponerle a ella y nadie le deja un lugar donde estar segura: «En el jardín donde estuve, había unos chicos, estuvieron bebiendo y estuvieron gritando y yo estaba con mucho miedo dentro de mí, tenía miedo de que me pegaran, o me hicieran algo. Me quede llorando, llorando toda la noche.»

Sistema patriarcal porque todas las personas que han sido la voz de la autoridad durante esa noche, han sido hombres. Porque los hombres y blancos (sistema racista) son quienes organizan la vida del pueblo.

La seguridad es privilegio de algunas personas porque la policía no ejerce como «cuerpo de seguridad» para todas las personas por igual, sino que es uno de los mecanismos del estado para mantener la seguridad de las personas blancas, «ciudadanas» del estado por lo que perpetúan la situación de calle de las personas no blancas (sin mencionar que el estado es clasista y aporofóbico). A destacar que la temporalidad determinada para los albergues refleja que no es prioridad de la administración garantizar el bienestar socio-laboral de las personas.

Rescatando a Robert Castel (2010) que menciona que la exclusión social extrema es la representación del último eslabón de las sociedades modernas, puntualiza que es donde se encuentran las personas sin hogar. El sinhogarismo es sinónimo de exclusión social porque es lo más bajo de la pirámide del capitalismo. Aunque tengan formación, experiencia laboral o ganas de trabajar, hasta que no tengan dinero para sustentarse, no van a ser reconocidos como parte de la sociedad.

La globalización no sólo trae consigo avances a la humanidad, sino que también aporta malas prácticas que se expanden como la pólvora de un país a otro. Con esto nos referimos a las leyes

anti-personas sin hogar, ordenanzas municipales y estatales que penalizan y criminalizan ciertos comportamientos, con el fin de erradicarlos en ciertas partes de la ciudad, el núcleo urbano, con la intención de movilizar a los colectivos «marginales» hacia zonas más alejadas. Una de estas medidas, que tiene el fin de reconducir el uso del espacio urbano evitando las llamadas personas «marginales» a su alrededor, es la arquitectura hostil o defensiva también conocida como «diseño incómodo». Se tiende a invisibilizar el problema, a mostrar la cara más bonita de la ciudad, para que ni turistas ni personas consumidoras «de bien» sean molestadas, ni con su sola presencia, por «harapientos» y «zarrapastrosos». A esto contribuyen las políticas excluyentes y denigrantes como son las leyes anti-sin hogar, que penalizan y prohíben el ejercicio de sus derechos en el espacio público, en las zonas céntricas de la ciudad, relegando así a las personas sin hogar a la periferia.

Las entrevistadas tienen medianamente cubiertas sus necesidades primarias pero su objetivo va en la línea de la inserción laboral a través con la cuál podrán acceder a las otras dos indicadores de «integración».

Rescatando las peticiones y necesidades de las personas entrevistadas destaco una línea que realizando este trabajo me resulta interesante e importante. En la universidad, poco se habla del sinhogarismo en general y nada de la situación actual que existe en nuestro entorno. Por ello, sería interesante que se investigara cómo el alumnado desde sus disciplinas suprimir el sinhogarismo. De esta manera se contribuiría a una mejora social que tanto duele a la sociedad en general y tampoco estamos haciendo aún.

6. Conclusión

A modo de conclusión, este tipo de trabajo que se realiza en la academia es un dilema pero, aunque este trabajo no vaya a ser algo que directamente les pueda devolver algo a las personas en situación de extrema vulnerabilidad, sí es una herramienta que puede ayudar a denunciar la situación en la que viven y a defenderles.

También una limitación ha sido la situación emocional desajustada de las personas entrevistadas, que como he mencionado anteriormente, no se ha podido realizar una entrevista a otra mujer, por ejemplo.

Hay una serie de aspectos importantes a tener en cuenta frente a esta situación: tener en cuenta y cuidar la salud mental de las personas en situación de calle es muy importante para realizar cualquier trabajo o escrito formal; el vínculo de la entrevistadora y las personas entrevistadas tiene que ser real e incondicional para facilitar el apoyo y/o sostén emocional así como para una transmisión fluida de los hechos; al ser personas recientemente migradas y al solicitarles pedir que se expresen libremente, conocer un idioma común facilita el desarrollo de la entrevista.

A la hora de elaborar el marco teórico de este trabajo, ha sido abundante el material respecto al tema, sin embargo, todavía hoy aún presentándose una situación relativamente nueva en Gipuzkoa, no se están dando respuestas que extingan el sinhogarismo y la precarización de la juventud migrada.

7. Referencias

- Achotegui, J. (2000). Los duelos de la migración: una aproximación psicopatológica y psicosocial. *Medicina y cultura. Estudios entre la antropología y la medicina*. Barcelona Bellaterra.
- Achotegui, J. (2004). Emigrar en situación extrema: el Síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). *Norte de salud mental*, 5(21), 3.
- Achotegui, J. (2009). Migración y salud mental. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises). *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales*, (46), 163-171.
- Alonso, I. M. (2002). Nuevos desafíos: integración y salud mental de los jóvenes emigrantes y transeúntes. *Avances en salud mental relacional*, 1(2), 2.
- Antúñez, M., Driss, N., García, R. y Olcina, S. (2016). *De niños en peligro a niños peligrosos: una visión sobre la situación actual de los menores extranjeros no acompañados en Melilla*. Melilla: Asociación Harraga
- APDHA (2018). *1 de noviembre: 30 años de muertes en el estrecho*. Asociación Pro Derechos Humanos Andalucía, 2018.
- Benhabib, S. (2005). *Los derechos de los otros: extranjeros, residentes y ciudadanos*. Gedisa.
- Bretherton, J. (2013) *Measuring homelessness and housing exclusion in Northern Ireland. A test of the ETHOS typology*. York, Centre for Housing Policy, University of York.
- Calvo, V. G. (2005). El duelo migratorio. *Trabajo Social*, (7).
- Cabrera, P.J. (2008) «Personas sin hogar», en: Hernández, M. (coord.) *Exclusión social y desigualdad*. Murcia: Universidad de Murcia, p. 185-228.; y Pleace, n.,
- Cabrera, P. (2008). *Personas sin hogar*. Exclusión social y desigualdad, 185-228.
- Cabrera, P. J., & Rubio, M. J. (2008). *Las personas sin hogar, hoy*.
Revista del Ministerio de Trabajo e inmigración, 75, 51-74.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estado del individuo*. Fondo de Cultura Económica
- Castellano, N. (2019). *El Naufragio. 30 años de memoria sumergida*. Servicio de Vídeo, Diputación de Cádiz.
- Cepero, S. (2005). «Una visión internacional sobre los niños de la calle». *Estudio de casos: los niños de la calle de la ciudad de Ceuta*. Instituto de Estudios Ceutíes.
- Cívico, J. G. (2011). Sobre el proceso de integración social del inmigrante en España: La cuestión de los indicadores. *Revista Electrónica Del Instituto De Investigaciones Jurídicas Y Sociales. Ambrosio Lucas Gioja*, 5(7), 50-77.
- De Derechos Humanos, D. U. (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. *Declaración Universal de los derechos Humanos*, (pág. 5).

- De Lucas Martín, J., Añón Roig, M. J., Galiana Saura, Á., García Añón, J., Mestre i Mestre, R., Miravet Bergón, P., ... & Torres Pérez, F. (2008). *Los derechos de participación como elemento de integración de los inmigrantes*. Fundacion BBVA/BBVA Foundation.
- Diez, E. R., & Pedreño, M. H. (2014). Acompañar los procesos de inclusión social. Del análisis de la exclusión a la intervención social. *Trabajo Social*, 16(16), 143-156.
- Domanzic, M. V. M. (2010). Nuevos perfiles de personas sin hogar en la ciudad de Barcelona: un reto pendiente de los servicios sociales de proximidad. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, (48), 9-30.
- EUSTAT (2005). *Encuesta sobre las personas sin hogar. Análisis de resultados*.
- EUSTAT (2012). *Encuesta sobre las personas sin hogar. Análisis de resultados*.
- FEANTSA (2012) *National Reform Programmes 2012 and the Europe2020 poverty target: Investment in homelessness reduction emerging as a priority in the Europe2020 growth strategy*, Brussels
- FOESSA, F. (2019). *Informe sobre exclusión y desarrollo social en País Vasco*. Resultados de la encuesta sobre integración y necesidades sociales 2018.
- González, V. (2017). *España, historia de migrantes*. Revista digital INESEM.
- Ikuspegi (2016). *Informe: Actitudes de la población autóctona hacia la diversidad en Gipuzkoa*. Diputación Foral de Gipuzkoa.
- IRIDIA (2017). *Informe La Frontera Sur: accesos terrestres*. Informe sobre las vulneraciones de derechos humanos en la frontera sur centrado en los accesos terrestres, 2017.
- Lashayas, M. A. N. (2013). El fin del sinhogarismo en Euskadi ¿mito o realidad? *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales*, (54), 111-125.
- Morales, M. R. H. S. (2012). En los límites de la exclusión social. Inmigración y «sinhogarismo» en España. *Papers: revista de sociologia*, 97(4), 829-847.
- Morris, L., (2002). *Managing Migration: Civic stratification and migrants rights*. Routledge.
- Pérez, K. M. (2017). *Adolescentes y jóvenes migrantes en Bizkaia: prácticas de vida y socialidad* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid).
- Pinilla, Y. R. P. R. (2012). La migración y sus duelos. *Poiésis*, 12(24).
- Porthé, V., Amable, M., & Benach, J. (2007). La precariedad laboral y la salud de los inmigrantes en España: ¿qué sabemos y qué deberíamos saber. *Arch Prev Riesgos Labor*, 10(1), 34-39.
- Retortillo Osuna, Á., Ovejero Bernal, A., Cruz Souza, F. R., Arias Martínez, B., & Lucas Mangas, S. (2006). Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo. *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo*, (7), 123-139.
- Riquelme, L. C. R. (2019). Ciudades del control y la restricción: las personas sin hogar y la arquitectura hostil. *La Razón histórica: revista hispanoamericana de historia de las ideas políticas y sociales*, (42), 163-178.
- Sluzki, C. E. (1992). Disruption and reconstruction of networks following migration/relocation. *Family Systems Medicine*, 10(4), 359-363.
- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. (1 ed.) (Estudios Sociales).

- Tezanos, S., & Sánchez, M. R. (2004). Los inmigrantes «sin hogar» en España. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, (55), 45-64.
- Tizón, J. L. (1989). Migraciones y salud mental: recordatorio. *Gaceta sanitaria*, 3(14), 527-529.

¿Cómo podemos las y los educadores sociales acompañar en el duelo a las y los adolescentes en recursos residenciales?

Marina Vergara García
Asier Huegun Burgos

Resumen

Este trabajo surge para dar respuesta a la necesidad de los y las educadoras sociales de los recursos residenciales de abordar los diversos procesos de duelo que viven los y las adolescentes que atienden. La metodología de esta propuesta de intervención se basa en las tareas del duelo y proponemos una línea de intervención general para abordar el duelo y siete sesiones a desarrollar, realizando diversas actividades de carácter individual para trabajar el duelo y las emociones. Los resultados a alcanzar mediante esta intervención serían mejorar las herramientas y estrategias de los y las educadores y que, en consecuencia, el proceso de duelo de los y las adolescentes sea un proceso de aprendizaje.

Palabras claves: duelo, emociones, recursos residenciales, adolescentes, acompañamiento

Laburpena

Lan hau egoitza-baliabideetako gizarte-hezitzaileek artatzen dituzten nerabeek bizi dituzten dolu-prozesuei heltzeko duten beharrari erantzuteko sortu da. Esku hartzeko proposamen honen metodologia doluaren zereginetan oinarritzen da, eta doluari heltzeko esku-hartze orokorreko ildo bat eta garatu beharreko zazpi saio proposatzen ditugu, dolua eta emozioak lantzeko banakako hainbat jarduera eginez. Esku-hartze horren bidez lortu beharreko emaitzak hezitzaileen tresnak eta estrategiak hobetzea eta, ondorioz, nerabeen dolu-prozesua ikaskuntza-prozesua izatea izango lirateke.

Hitz gakoak: dolua, emozioak, egoitza-baliabideak, nerabeak, laguntza

1. Marco teórico

1.1. El duelo

La palabra duelo, proviene del latín *dolus* que significa dolor (Soto, Falcón y Volcanes, 2009), para la Real Academia Española (RAE),

el duelo son todas aquellas demostraciones de dolor, lástima, aflicción o sentimiento, que los seres humanos tienen ante la pérdida de un ser querido. Asimismo, Worden (Arce y Pérez, 2019 p.100) lo define como «*un proceso emocional que tiene lugar después de una pérdida significativa y que se manifiesta a través de una serie de patrones cognitivos, emocionales, afectivos y de comportamiento*». Keenan (Sema, 2022) expone que el duelo activa un conjunto muy diverso de respuestas emocionales, cognitivas, funcionales y conductuales, que varían en intensidad, duración y formas de expresión y por lo tanto es fundamental entender el duelo como un proceso en movimiento, con cambios y múltiples posibilidades de expresión y no como un estado estático con límites rígidos (Soto et al., 2009). Niemeyer (Soto et al., 2009) define el duelo como una reconstrucción de significados y destaca lo particular y lo activo en el proceso de duelo.

Lacasta (Arce y Pérez, 2019) expone que la muerte es un concepto complejo y para poder entender qué significa, los niños y adolescentes deben tener claros cuatro conceptos clave sobre la muerte, cuya comprensión irá aumentando a medida que vayan creciendo. Estos conceptos claves son los siguientes:

- La muerte es universal, todos los seres vivos mueren.
- Es irreversible, una vez sucede no se puede volver a vivir. La muerte es un estado permanente, no temporal.
- Es absoluta, supone que todas las funciones vitales dejan de realizarse, el cuerpo deja de sentir.
- La muerte se debe a una causa física, y no son los pensamientos, el enfado, la rabia o los celos lo que han hecho que alguien muera. Esto es importante para evitar sentimientos de culpa.

Castro (Rivas, 2015) expone que en el momento en el que a un o una menor se le separa de su familia de origen, experimenta sentimientos y dudas que no sabe cómo afrontar. Los sentimientos más comunes en el proceso de duelo son: la tristeza, la soledad, la impotencia o enojo, la culpa, la inseguridad y el miedo.

1.2. Fases del duelo

La experiencia del duelo depende de múltiples factores, que en el caso de los y las adolescentes habría que tener en cuenta la edad y la etapa evolutiva en la que se encuentran para la comprensión de la pérdida. Además, también dependerá del tipo de relación, las circunstancias, los recursos personales, familiares y sociales disponibles, la personalidad, la salud y las estrategias puestas en marcha en otros momentos difíciles, entre otras (Arce y Pérez, 2019). Aunque los autores y las autoras difieren en el número y en el nombre de las etapas, de forma general existen tres aspectos en común:

- En la primera etapa, existe un momento de negación, shock o aturdimiento, debido al impacto emocional que la pérdida puede suponer. Durante esta fase inicial, hay dificultad para procesar la pérdida, como una negación de la realidad.
- En la segunda etapa, tienen lugar una serie de fases intermedias, cuyo número depende de cada autor o autora, que se caracterizan por la desesperanza, sentimientos de enfado hacia aquellos que la persona considera responsables de la muerte y sentimientos de culpa hacia uno mismo. En el caso de los niños y de las niñas, durante estas fases hay ansiedad por la separación y un sentimiento de no aceptar la realidad de la pérdida, buscando a la persona fallecida. También, puede haber problemas de concentración, y sentimientos de tristeza.
- En la tercera etapa, tiene lugar una etapa de reorganización y aceptación de la realidad, donde se incorporan los cambios que han ocurrido.

Worden (Soto et al., 2009) refiere a que no se atraviesan las etapas en serie y que utilizar el concepto de tareas para entender el proceso del duelo es más acorde, ya que implica que la persona en duelo ha de ser activa y puede hacer algo en su recuperación. Las cuatro tareas del duelo propuestas son:

- **Tarea I Aceptar la realidad de la pérdida:** hay que aceptar que la persona está muerta, se ha marchado y no volverá. Parte de la aceptación de la realidad es asumir que el reencuentro es imposible, al menos en esta vida, llegar a aceptar la realidad de la pérdida lleva tiempo porque implica no sólo una aceptación intelectual sino también emocional; los rituales como el funeral ayudan a muchas personas a encaminarse hacia la aceptación.
- **Tarea II Trabajar las emociones y el dolor de la pérdida:** es necesario reconocer y trabajar el dolor emocional y conductual o éste se manifestará mediante algunos síntomas u otras formas de conducta disfuncional. Si la tarea II no se completa adecuadamente, puede que sea necesario una terapia más adelante, en un momento en que sea difícil retroceder y trabajar el dolor que ha estado evitando.
- **Tarea III Adaptarse a un medio en el que el fallecido está ausente:** adaptarse a un nuevo medio significa cosas diferentes para personas diferentes, dependiendo de cómo era la relación con el fallecido y los roles que desempeñaba. Para muchas viudas y viudos cuesta un periodo darse cuenta cómo se vive sin sus maridos y sus esposas, entender que deben asumir el rol que era ejercido por estos en el hogar, las personas al asumir los roles deben desarrollar habilidades que nunca había tenido y seguir adelante con un nuevo sentido del mundo.
- **Tarea IV Recolocar emocionalmente al fallecido o fallecida y seguir viviendo:** para muchas personas esta es la más difícil de completar, se quedan bloqueados en este punto y más tarde se dan cuenta de que su vida, en cierta manera, se detuvo cuando se produjo la pérdida. La tarea del asesor o la asesora se convierte entonces, no en ayudar a la persona a renunciar al o a la cónyuge fallecido o fallecida, sino en ayudarle a encontrar un lugar adecuado para él o ella en su vida emocional, un lugar que le permita continuar viviendo de manera eficaz en el mundo.

Con relación al duelo migratorio se configura como un proceso dinámico y activo, y nunca como un estado. Achotegui (Rosado-Castellano y Martín-Bermúdez, 2020) consideró que los duelos de la migración se dividen en siete:

- Por separación de familiares y amigos o amigas Por lengua materna
- Por cultura Por tierra
- Por pérdida del estatus social
- Por pérdida del contacto con el grupo de pertenencia
- Por pérdida de la seguridad física y la existencia de riesgos físicos

1.3. Manifestación del duelo en adolescentes

La adolescencia es una etapa del desarrollo única en la que se suceden multiplicidad de cambios: cambios físicos y fisiológicos, cognitivos, identitarios y sociales. Durante la adolescencia se producen significativos cambios en el desarrollo neurológico; y también, el duelo produce un impacto a nivel neurobiológico, afectando tanto a las vías relacionadas con el dolor como a las relacionadas con la recompensa, así como una activación de las vías del estrés, que afectan áreas del sistema límbico y de la corteza prefrontal. Todo ello influye en la regulación emocional, la memoria, la multitarea, la organización y el aprendizaje (Sema, 2022). Christ, Siegel y Christ exponen que la respuesta emocional se estructura alrededor de estos cuatro ejes: *tristeza, ansiedad, rabia y culpa* (Sema, 2022).

En el caso de la muerte, su capacidad para comprender los conceptos de muerte y pérdida, afrontarla y expresarla variarán en función de su desarrollo evolutivo, por lo que su forma de manifestar el duelo o la pérdida también será diferente tanto si se compara con los adultos y adultas, como con otros niños u otras niñas en etapas diferentes (Arce y Pérez, 2019).

Lacasta y Sanz (Arce y Pérez, 2019) exponen que las manifestaciones de duelo más frecuentes y que se pueden considerar esperables se resumen a continuación:

- Conmoción y confusión ante la pérdida de un ser querido.
- Ira, manifestada en juegos violentos, pesadillas e irritabilidad.
- Enfado hacia otros miembros de la familia.
- Miedo a perder a figuras de apego que aún siguen vivas.
- Vuelta a etapas anteriores del desarrollo, actuando de forma más infantil (más atención, más cariño, habla como un bebé, etc.).
- Pueden llegar a creer que tienen la culpa de la muerte de la persona fallecida por cosas que han dicho, hecho o deseado, (ej. «no quiero volver a verte» ...).
- Tristeza que puede manifestarse con insomnio, pérdida de apetito, miedo a estar solo, desinterés por cosas que antes le motivaban, disminución acentuada en rendimiento escolar y deseo de irse con la persona fallecida.

Se considera que hay dos características que indican que la persona ha elaborado correctamente este proceso, según gran parte de los autores y las autoras ser capaz de recordar sin sentir dolor y ser capaz de establecer nuevas relaciones y nuevos retos en la vida, es decir, adquirir la capacidad de reorganizar de nuevo su vida. (Arce y Pérez, 2019).

1.4. Acogimiento residencial

El contexto en el que se pretende desarrollar esta propuesta de intervención, son los recursos de acogimiento residencial donde se pueden dar diversos duelos, principalmente los causados por la separación familiar. Existen familias que por distintas circunstancias no pueden hacer frente a las necesidades básicas de sus hijos e hijas, como son las necesidades fisiológicas, afectivas y emocionales, cognitivas y sociales. Por lo que, ocurre una separación producida por la ruptura con el núcleo familiar, cuando las condiciones familiares atentan contra la integridad del menor. A ello, se le suman las consecuencias psicológicas y emocionales, producidas por la ruptura de su núcleo familiar. La personalidad, la edad, las repercusiones psicológicas y la relación con la persona perdi-

da tienen una estrecha relación con el proceso, la resolución y la duración del duelo experimentado (Rivas, 2015).

Los y las adolescentes a lo que atendemos, se encuentran dentro del sistema de protección a la infancia y juventud en el cual existen diversos recursos para la protección de los niños, niñas y adolescentes en situación de desprotección grave o de desamparo. Entre ellos, se encuentran los recursos de acogimiento residencial, en los cuales enmarcamos el contexto en el que trabajaremos los y las educadores sociales.

Se entenderá por acogimiento residencial la medida alternativa de guarda, de carácter administrativo o judicial, cuya finalidad es ofrecer una atención integral en un entorno residencial a niños, niñas y adolescentes cuyas necesidades materiales, afectivas y educativas no pueden ser cubiertas, al menos temporalmente, en su propia familia (*Decreto 131/2008*). Este se enmarca dentro la Ley de Servicios Sociales (2008) y este es el decreto que regula los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social en el País Vasco.

Los servicios de protección a la infancia y la adolescencia realizan las actuaciones pertinentes en materia de protección a niños, niñas y adolescentes en situación de desprotección grave o de desamparo como lo dicta la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia. Los servicios sociales municipales o de base son la puerta de entrada al sistema de servicios sociales, estos reciben aquellas notificaciones realizadas por organismos, profesionales, asociaciones, particulares, etc. en las que se considera que una persona menor de edad se encuentra en situación de grave desprotección, entendiendo esto como aquellas situaciones en las que sufre un menoscabo importante de su bienestar debido a actitudes negligentes o maltratantes por parte de sus progenitores o responsables legales.

Los procedimientos de acceso a los servicios y prestaciones pueden ser de dos tipos: el procedimiento ordinario de acceso y el procedimiento urgente de acceso (Gobierno Vasco, 2015).

- El ordinario se realiza a través de los Servicios Sociales Municipales de Base.
- El procedimiento urgente de acceso se realiza dependiendo dos situaciones a la que se dé respuesta:
 - a) Situaciones de urgencia social, articulando el acceso inmediato a una primera atención de urgencia, muy limitada en el tiempo que, de requerirse el acceso a una alternativa de alojamiento, concluirá con la derivación a un servicio de alojamiento o centro residencial del Sistema Vasco de Servicios Sociales;
 - b) u otras situaciones de acceso urgente, articulando el acceso urgente y prioritario a una atención ordinaria de carácter temporal, que incluirá, en su caso, el acceso a un servicio de alojamiento o centro residencial del Sistema Vasco de Servicios Sociales.

Centrándonos en el procedimiento ordinario, se acude a los servicios sociales municipales o de base para realizar las notificaciones pertinentes y ellos realizan una primera labor de detección y análisis, derivando posteriormente, si es necesario, las denuncias a esta Diputación o su derivación a la institución foral. La tarea de determinar si existe o no una situación de desprotección grave y cuál es la medida de protección más adecuada la realizan los Equipos Zonales de Infancia y Adolescencia. Una parte de la intervención consiste en la adopción de medidas legales de personas menores de edad que son separadas de sus familias o que no disponen de un adulto responsable, cuando se declara la situación de desamparo del niño o niña cuando se encuentra en una situación de desprotección grave porque sus progenitores no le cuidan y atienden adecuadamente y el único modo de garantizar su bienestar físico y psicológico es separarle de su familia. En Gipuzkoa la

institución encargada de velar por la seguridad y bienestar de las personas menores de edad es la Diputación Foral de Gipuzkoa y a ella le corresponde declarar la situación de desamparo de aquellos niños y niñas que se encuentran en dicha situación y asume la tutela del niño o la niña y el padre y la madre quedan suspendidos temporalmente de la patria potestad (Decreto 131/2008).

Existen diferentes casuísticas por las que los niños, niñas y adolescentes ingresan en los recursos de acogimiento residencial y en consecuencia, se da la salida del núcleo familiar. Las diferentes situaciones que han provocado la salida del núcleo familiar del menor provocan que posteriormente se genere un duelo dentro de estas personas que deberá ser atendida por los profesionales (Del Valle y Fuertes, 2002).

1.5. Acompañamiento

El verbo acompañar procede del término latino *cumpaniare* y significa «*compartir el pan con*» alguien. Se trata de compartir con otro o con unos otros, el propósito de llegar a una meta o de conseguir alguna cosa conjuntamente (Planella, 2008).

El acompañamiento es una acción que tendrá lugar de forma transversal, incorporando todos los ámbitos y espacios de la vida de la persona. Acompañar a una persona con necesidades sociales lleva consigo la idea de recorrido, de camino, de trayectoria, de desplazamiento desde y hacia, de esfuerzo, de horizonte hacia el cual avanzamos (Planella, 2008).

En la atención residencial nos encontramos con una metodología basada en el acompañamiento a la persona menor de edad durante su desarrollo evolutivo, con los que realizamos una intervención exhaustiva e individualizada, que pueden ser de carácter preventivas como rehabilitadoras ante las diversas dificultades que se pueden ir encontrando en lo que se refiere al desarrollo madurativo, construcción de la identidad, capacidades y estrategias de afrontamiento social, relaciones interpersonales, problemas conductuales o habilidades sociales.

El duelo y la pérdida son unos de los momentos en los que apoyar y acompañar es fundamental y la intervención se formulará teniendo en cuenta las necesidades de protección, seguridad y apoyo. Por este motivo elegimos una relación de ayuda desde el acompañamiento, porque su objetivo es ayudar desde las capacidades de la persona (Planella, 2008) y resolver sus problemas o situaciones de dificultad estableciendo una la relación de escucha, soporte, consejo y de ayuda mutua, donde se llevarán a cabo sus propias necesidades e iniciativas con la finalidad de reconstruir su proyecto vital. De acuerdo con Tizón (Alberola Candel, Aduara Vicent, y Reina López, 2021), lo más adecuado para la persona en duelo es poder recibir un acompañamiento, de forma que el proceso de duelo ocurra de una manera natural, dejando el tratamiento para aquellas personas que presenten un duelo muy complicado o patológico.

2. Metodología

Este TFG se basa en el desarrollo de una propuesta de intervención para trabajar con los y las adolescentes de los recursos residenciales que se encuentran en una situación de duelo a través del acompañamiento socioeducativo.

2.1. Objetivos del TFG

A la hora de enfrentarse a este trabajo académico es necesario establecer unos objetivos claros antes de comenzar con el desarrollo de este proyecto. Por ello, es de importancia dejar claro, de forma general y específica, qué es lo que se pretende conseguir con la realización de este proyecto. De este modo, a continuación, se determinan los objetivos generales y específicos que persiguen este trabajo. El objetivo principal y general de este TFG es:

- Proponer líneas de intervención para acompañar a los y las adolescentes en el proceso de duelo en los recursos residenciales.

En segundo lugar, los objetivos específicos de este TFG son:

- Identificar el duelo como un contexto que requiere de una atención educativa específica.
- Proponer una serie de pautas de intervención en el duelo para los y las educadores que trabajan en los recursos residenciales.
- Cubrir las necesidades formativas que tienen los y las educadores sociales sobre el acompañamiento en el duelo.

2.2. Contexto

El contexto seleccionado para llevar a cabo la propuesta del proyecto de intervención se ubica en un recurso de acogimiento residencial destinados a niños, niñas y adolescentes que se encuentran en una situación de desprotección grave o muy grave.

El contexto en el que nos encontramos es un recurso de Acogimiento Residencial dirigido a la Protección a la Infancia y Adolescencia, que actualmente está concertada con Diputación Foral de Gipuzkoa y dentro de la red de Atención Residencial para menores en situación de desprotección del Servicio de Infancia y Juventud de la Diputación Foral de Gipuzkoa.

2.3. Técnicas e instrumentos de recogida de información

Se ha realizado una investigación en la que se utilizarán entrevistas semiestructuradas; y de carácter cualitativo que se basa en el estudio de los datos recogidos a partir del análisis de las respuestas recabadas en las entrevistas (De Castro, 2014).

La entrevista constituye una de las técnicas principales de recogida de información. En el caso de este proyecto, nos hemos acercado a la realidad del duelo, en relación con la atención que brindan a los y las adolescentes en acogimiento residencial, desde la pretensión de comprenderla e interpretarla a partir de las concepciones de los y las profesionales de estos recursos.

Para ello, creamos un guion con una secuencia de temas a tratar, elaborado a partir de los objetivos de la investigación y teniendo en cuenta las distintas dimensiones que se pretenden abordar. Se han realizado entrevistas semiestructuradas. De acuerdo con Kvale (Ocaña, 2019), la entrevista cualitativa «proporciona un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones» (p. 32).

Para recoger los datos de las respuestas de las entrevistas de los y las profesionales de los recursos residenciales, se ha realizado una transcripción completa y de forma literal de las mismas. La información recabada en las entrevistas nos aportará la visión de diferentes profesionales ante un mismo fenómeno, y nos permite conocer aspectos interesantes y relevantes que contribuyen a la investigación que hemos realizado.

2.4. Participantes

En el diseño previo de la investigación, en el interior de los recursos residenciales he considerado como fuente predominante de información a los y las educadores sociales.

La selección de los participantes estuvo precedida por la disponibilidad de estos y que voluntariamente quisieran participar en el proceso de investigación. En el caso de los y las educadores, fueron dos los entrevistados, los cuales tienen una trayectoria profesional de más de 10 años y en la actualidad ejercen como educadores tutores. Por otro lado, contamos con la responsable del recurso residencial, la cual también anteriormente ha ejercido como educadora tutora.

2.5. Análisis de datos

Tras la transcripción completa de las entrevistas, he realizado una profunda lectura de estas y seleccionado la información más relevante de cada una de ellas. Se he construido una codificación de las entrevistas en base a unas grandes categorías de análisis para abarcar la información recabada en las entrevistas.

En la siguiente tabla, se esclarecen las dimensiones más generales que recogen la codificación.

Tabla 1. Codificación de las entrevistas

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
Conceptualización del duelo	— Pérdida. — Proceso por el que se pasan diferentes etapas. — Diversas emociones. — Diferentes tipos de duelo — Diferentes razones. — Singularidad de los procesos.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
Abordaje del duelo en los recursos de acogimiento residencial	— Validación emocional. — Escucha activa. — Técnica de conversación. — Empatía en el dolor. — Disponibilidad de los y las educadores sociales. — Presencia en el proceso del duelo. — Empatía. — Dejar espacios para la soledad y reflexión. — No juzgar. — Adecuarse a las circunstancias y necesidades de cada uno.
Acompañamiento	— Apoyo y ayuda en los sentimientos de dolor. — Mayor acompañamiento en las actividades diarias. — Adecuar el acompañamiento a cada usuario. — Orientar y guiar en los procesos de duelo. — Ofrecer un sustento emocional. — Vinculación emocional como promotor del afrontamiento en el duelo.
Formación	— En algunos casos no se ha recibido formación específica sobre el duelo. — Manifiestan la necesidad de formación en torno a este ámbito de intervención. — Se destaca la necesidad del trabajo personal que requiere el trabajo como educador/a social. — Necesidad de mayor especificidad en el acompañamiento a realizar en el duelo.

2.6. Resultados de las entrevistas

Conceptualización del duelo

Gracias a la información recabada en las entrevistas, podemos concluir que el duelo es un **proceso** que emerge a causa de una **pérdida** significativa. Como hemos explicado anteriormente, diversos autores y autoras han expuesto que en el proceso de duelo se pasan diferentes **etapas** y que la duración de estas depende de tanto en cuanto de cada individuo. Las personas entrevistadas destacan que han podido observar las singularidades de cada una de ellas y las diversas **emociones** que brotan en el proceso «*Pasas por diferentes momentos, (...) Son momentos en los que surgen diferentes emociones.*» (E2). Con relación al proceso del duelo los y las educadores han destacado la **singularidad** de cada uno de los procesos y la necesidad de adecuación de las actuaciones que se llevan a cabo a cada adolescente.

Abordaje del duelo en los recursos de acogimiento residencial

Es de destacar que todas las personas entrevistadas hacen hincapié en que debemos **validar** el transcurso de las **emociones** de los y las adolescentes en el proceso de duelo: «*la clave es validar la emoción, sea cual sea, sea de ira, sea la que sea, hay que validarla y ponerla en valor*» (E1), «*darle espacios para expresarse, validar sus emociones, aunque no entiendas*» (E2) y, en definitiva, que resume muy bien las acciones imprescindibles a llevar a cabo «*escuchar, estar y validar*» (E2). Asimismo, destacan la importancia de realizar una **escucha activa** y la **empatía**, que estas van muy relacionadas entre sí. Los entrevistados destacan que en este proceso la escucha activa se convierte fundamental para ayudar y apoyar en el duelo a los y las adolescentes dónde «*hay que darle cabi-*

da a todos los sentimientos que pueda haber y reconocer el dolor que produce» (E1), y en esta misma línea podríamos añadir que esa empatía tiene estar presente en todas las emociones, es decir, «hay que dejar que el dolor fluya, que el dolor se irá. (...) Tenemos mucho miedo a la emoción del dolor, como a nosotros también nos provoca dolor ver que el otro sufre, lo intentamos quitar (el dolor) (...) y, al contrario, hay que mostrar empatía en el dolor.» (E1). Se debe agregar que los entrevistados exponen la importancia de la necesidad que tienen los adolescentes por **mostrarse disponible** o tener una mayor disponibilidad en estos momentos, debemos de «(...) mostrarnos dispuestos, (...) estando mucho más cerca» y «acercarnos mucho más de lo que ya solemos estar, y estar muy dispuestos a la escucha, más de lo habitual (...)» (E2). En consecuencia, la disponibilidad requiere de la **presencia**, el estar, el acompañar a la persona, estar a su lado en este proceso; nuestro trabajo reside en ello, y este se convierte mucho más importante en los momentos en los que un adolescente está pasando por el proceso de duelo. Hemos destacado en anteriores ocasiones la flexibilidad que requiere este proceso, y que por ende también requiere de la **adecuación a las circunstancias y necesidades** de cada uno de los adolescentes que atendemos.

Acompañamiento en el proceso de duelo

En las entrevistas se destaca que «Solos no podemos ir a ningún lado. En el duelo y en cualquier cosa. (...) Me parece que tiene que ser un acompañamiento (...) en el que esté **viendo** a esa persona y **cuidando** de esa persona con lo que ella o él necesite en ese momento. Ósea, por mucho acompañamiento que le hagas si no sabes qué acompañamiento darle, no creo que funcione.» (E3). En sentido, resaltan que el **apoyo y la ayuda en los sentimientos de dolor** se convierte fundamental en el proceso y trabajar el dolor que el duelo conlleva. También ofrecer un **sustento emocional** que pueda favorecer el proceso, ya que son procesos «(...) en los que en compañía se pueden superar mejor y más fácil.» (E3). Para poder ofrecer un sustento emocional, es necesario que exista una **vinculación emocional que ejerza como promotor del afrontamiento en el duelo** y que nos permita trabajar en este proceso que vive el o la adolescente, «(...) le puedes ayudar y le puedes apoyar, lo que pasa es que si hay un vínculo seguramente él te deje acompañarle de mejor manera que si no lo tienes o de forma más eficaz.» (E3).

Formación recibida y necesidad de especificidad en la intervención socioeducativa

La formación y la necesidad de los y las educadores sociales de recibir formación en torno a esta temática y su abordaje dentro de la intervención socioeducativa es uno de los resultados extraídos de las entrevistas. A su vez, expresan que «sería muy interesante que tuviéramos formación concreta en este sentido, (...) porque viven **situaciones de duelo actualmente**. (...) Hay que saber bien cómo actuar en ese sentido y como acompañar adecuadamente en ese sentido.» (E2), por ello, podemos decir que se refleja la necesidad de una mayor afinación en lo respectivo al acompañamiento a realizar en el proceso de duelo y que es una circunstancia muy habitual en los recursos residenciales que merece de unas **indicaciones más precisas**. El proceso de duelo es complejo y requiere de formación para poder abordarlo de manera adecuada y deseo subrayar que «(...) tiene que haber formación, tenemos que saber de qué estamos hablando y luego tiene que ver con cada uno, el tipo de personalidad que tiene, lo trabajado que está, si no puedes hablar de tristeza, por mucha formación que tengas... Esto requiere de formación, pero requiere más de humanidad. (...) De la sensibilidad que tengas hacia la otra persona» (E1).

3. Propuesta de intervención

Este TFG se basa en el desarrollo de una propuesta de intervención para trabajar con los y las adolescentes de los recursos residenciales el duelo, dónde el acompañamiento es el pilar fundamental de acción socioeducativa a realizar.

Para la propuesta de intervención se han establecido los objetivos que enmarcan el camino a seguir, los contenidos y competencias que se van a trabajar, la metodología aplicada en las sesiones que se desarrollarán, la distribución temporal de la intervención, la explicación de las sesiones a realizar y los recursos que se precisan para la realización de las mismas y, por último, la evaluación para observar los resultados obtenidos. Se han planteado unas líneas generales de intervención socioeducativa y diversas sesiones que tratarán de orientar a los y las educadores sociales en las acciones a realizar en el proceso de duelo, así como cubrir las necesidades de los adolescentes en el proceso.

3.1. Objetivos

Esta propuesta de intervención surge con la pretensión de trabajar los siguientes objetivos:

El objetivo general:

- Ofrecer un acompañamiento socioeducativo integral a adolescentes en proceso de duelo, promoviendo su resiliencia y bienestar emocional.

Objetivos específicos:

- Establecer una relación de confianza.
- Proporcionar información sobre el duelo.
- Promover la expresión y validación emocional.
- Procurar la resiliencia y el autocuidado.
- Facilitar las conexiones con redes de apoyo.
- Adaptar el acompañamiento según las necesidades individuales.

3.2. Contenidos y competencias

En este proyecto de acompañamiento socioeducativo en el proceso de duelo con adolescentes en acogimiento residencial, permite trabajar diversos contenidos y competencias clave que contribuyen a su desarrollo integral de los y las adolescentes que atendemos y que se encuentran directamente relacionados con los objetivos establecidos. A continuación, presentamos una tabla en la que se plasman las competencias clave que se pueden abordar:

Tabla 2. Contenidos y competencias a trabajar en el proyecto

Objetivos específicos	Competencias
Establecer una relación de confianza	Competencia interpersonal: A través de la interacción en espacios seguros de apoyo y de compartir experiencias con otros adolescentes en duelo, podrán desarrollar habilidades de expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado y aceptando los sentimientos de los demás (Cubillas Sánchez, 2020).
Proporcionar información sobre el duelo	Competencia en el manejo de situaciones difíciles: Los y las adolescentes desarrollarán habilidades para afrontar y adaptarse a situaciones difíciles y desafiantes que surgen durante el proceso de duelo. Aprenderán a identificar recursos internos y externos para superar obstáculos y a tomar decisiones en situaciones de duelo (Alberola Candel et al., 2021).
Promover la expresión emocional	Competencia emocional: Los y las adolescentes aprenderán a identificar, comprender y gestionar sus propias emociones, así como a desarrollar empatía hacia los demás en su proceso de duelo. Aprenderán a expresar sus sentimientos de manera adecuada y a utilizar estrategias de afrontamiento saludables (Bisquerra, 2007).
Reconocer y validar los sentimientos	Competencia emocional: Los adolescentes aprenderán a identificar, comprender y gestionar sus propias emociones, así como a desarrollar empatía hacia los demás en su proceso de duelo. Aprenderán a expresar sus sentimientos de manera adecuada y a utilizar estrategias de afrontamiento saludables (Bisquerra, 2007).
Fomentar la resiliencia y el autocuidado	Competencia de autogestión: Los y las adolescentes aprenderán a establecer metas y planificar actividades relacionadas con cada tarea del duelo. Aprenderán estrategias de afrontamiento y adaptabilidad, autocuidado y resiliencia. Adquirirán habilidades de autorregulación emocional, y tomarán conciencia de su bienestar físico, emocional y mental. Aprenderán a tener iniciativa en el manejo de su tiempo, establecer rutinas y cuidar de sí mismos durante el proceso de duelo (Bisquerra, 2007).
Conectar con redes de apoyo	Competencia social y cívica: Los y las adolescentes desarrollarán habilidades de comunicación, escucha activa y trabajo en equipo al compartir sus experiencias de duelo. Aprenderán a establecer conexiones con otros que están pasando por procesos similares y a colaborar en la búsqueda de apoyo y recursos (Bisquerra, 2007).
Adaptar el acompañamiento según las necesidades individuales	Competencia de adaptabilidad: Promover la capacidad para adaptar sus pensamientos y creencias en función de las nuevas circunstancias, realizando una reorganización. Esto implica conocer las diferentes habilidades de afrontamiento y, por consiguiente, potenciar un mejor estado de salud y bienestar (Bisquerra, 2007).

3.3. Metodología

En general, la mayoría de las actividades están diseñadas para que sean trabajadas de manera individual, por lo que destaca la aplicación de la metodología activa, aunque también se ha llevado a cabo en una de las sesiones la metodología cooperativa ya que mediante la conversación y la actividad grupal.

Las metodologías activas obligan a elegir la estrategia debidamente apropiada, pero contando con las necesidades como también los ritmos de aprendizaje de las personas atendidas, tomando en cuenta además el área de conocimiento o también el tipo de contenido que se va a enseñar. En esta metodología se contempla el rol del docente o de la docente como persona mediadora e interesada por los procesos de aprendizaje (Borda, 2012) y consideran cualquier espacio como educativo siempre que tengan los estímulos para el aprendizaje necesario para conseguir los objetivos propuestos (Baro Cáliz, 2011). Hay que destacar que el aprendizaje autónomo en este proyecto tiene un gran peso, este se refiere al grado de intervención del adolescente y de la adolescente en el establecimiento de sus objetivos, procedimientos, recursos, evaluación y momentos de aprendizaje, desde el rol activo que deben tener (Solórzano-Mendoza, 2017).

3.4. Sesiones

Antes de comenzar con las sesiones es oportuno recalcar que se pretenden ofrecer diferentes espacios a los y las adolescentes en su recorrido durante el duelo y que, mediante estos, trataremos de apoyar y ayudarles/las de manera holística en este proceso de pérdida y el duelo que este suceso conlleva. Asimismo, quiero añadir que el proyecto otorga cierta flexibilidad en respecto a la temporalización de las sesiones y que en el caso de que se esté produciendo un duelo similar en el grupo de convivencia, las actividades pueden ser adaptadas para realizarlas de carácter grupal.

En primer lugar, y antes de comenzar con el desarrollo de las sesiones, vamos a exponer una línea de intervención general que seguir en el acompañamiento en el duelo durante estas sesiones.

Tabla 3. Líneas de intervención generales en el acompañamiento en el duelo de los y las adolescentes

Líneas de intervención generales en el acompañamiento en el duelo de los y las adolescentes
— Reconocer y validar los sentimientos del adolescente: (Cerón y Contreras, 2020) — Escucha activa: (Piñeiro Fernández, 2016) — Empatía: (Piñeiro Fernández, 2016) — Disponibilidad: (BIDEGIN, 2016) — Espacios de reflexión en soledad: — Flexibilidad: C (Alberola Candel, et al., 2021) — Apoyo y ayuda en el proceso: (Piñeiro Fernández, 2016) — Vinculación emocional: (Piñeiro Fernández, 2016)

Sesión 1:

Tiempo y espacio:

- Esta primera sesión tendrá una duración de aproximadamente 1 hora.
- Se desarrollará en el lugar que él o la adolescente solicite, un espacio seguro para este/a, puede ser dentro del recurso residencial como fuera de este.

Objetivos:

- Componer un espacio en el que haya respeto, confianza y posibilite la generación de vínculo con el/la adolescente, así como el conocimiento mutuo entre educador/a y educando.
- Reconocer y validar los pensamientos y sentimientos del adolescente.

Desarrollo:

Realizaremos el juego de la verdad, consiste en que la persona se hace a sí misma diferentes preguntas y responde con honestidad para reflexionar sobre su propia vida y pensamientos. En primer lugar, lo hará el/la educador, para mostrar su confianza en el otro y de esta manera ayuda a comunicarnos y crear vínculos. Después lo hará el/la adolescente, para así reflexionar, explorar y comprender cómo se encuentra, abriendo un espacio para liberar pensamientos sobre uno mismo y aprender a comunicarlos y comprenderlos.

Materiales:

Anexo 2

Evaluación:

Se valorará la participación y el conocimiento del adolescente o de la adolescente.

Observación:

El/la educador/a deberá realizar en la sesión una escucha activa y mostrar empatía, posibilitando que los y las adolescentes compartan sus experiencias de pérdida y duelo.

Sesión 2:

Tiempo y espacio:

- Esta sesión tendrá una duración de aproximadamente 1 hora.
- Se desarrollará en el lugar que él o la adolescente solicite, un espacio seguro para este/a, puede ser dentro del recurso residencial como fuera de este.

Objetivos:

- Componer un espacio que posibilite la expresión de las emociones y experiencias en el duelo.
- Identificar y definir las emociones que siente en el proceso.

Desarrollo:

Realizaremos el juego de las preguntas de apoyo, en una lista ofreceremos al adolescente una serie de preguntas relacionadas con el duelo y la pérdida que ha sufrido. Expondremos las preguntas y debatiremos sobre ellas, así mismo responderemos a esas preguntas para compartir la experiencia que está viviendo. Tras esta primera parte, trataremos de identificar y poner nombre a las diferentes emociones que emergen en el/la adolescente.

Materiales:

Anexo 3

Evaluación:

- Se valorará tanto la identificación y comprensión de los sentimientos.
- Se valorarán las expresiones y reflexiones que realice el/la adolescente en relación con la pérdida.
- Se valorará la participación adolescente y de la adolescente en la conversación.

Observaciones:

Para ello, el/la educador/a deberá realizar en la sesión una escucha activa y mostrar empatía, posibilitando que los adolescentes compartan sus experiencias de pérdida y duelo. El/la educadora dinamizará la sesión realizando las preguntas de la persona adolescente y realizará las adaptaciones pertinentes, en relación con las preguntas, ajustándose al momento y necesidades a cubrir.

Sesión 3:**Tiempo y espacio:**

- Esta sesión tendrá una duración de aproximadamente 1 hora
- Se desarrollará en alguna estancia del recurso residencial, habitación u oficina.

Objetivos:

- Educar a los adolescentes sobre los diferentes aspectos del duelo, como las etapas del duelo, las reacciones físicas y emocionales comunes, y las estrategias saludables para hacer frente al dolor.
- Promover la expresión de las emociones en el proceso del duelo.

Desarrollo:

En esta sesión proporcionaremos los recursos y materiales educativos al adolescente o la adolescente para ayudar a comprender su proceso de duelo y le brinde información relevante sobre el tema. Trataremos el duelo y la pérdida y compartiremos reflexiones al respecto, así mismo trataremos las diferentes estrategias que se proponen para afrontarlo.

Tras el intercambio de información y opiniones con el/la adolescentes, propondremos una dinámica de autorreflexión. Le proporcionaremos un diario, en el que podrán escribir sus pensamientos, sentimientos y reflexiones sobre la pérdida y el proceso de duelo, utilizándolo como una herramienta para promover la exploración y expresión de sus emociones en el día a día, así mismo podrá expresarse a través del dibujo o la pintura. En este diario deberán apuntar tres emociones positivas y tres emociones difíciles en cada uno de los días (considero más adecuado llamarlas difíciles que nega-

tivas). Así mismo, podrán plasmar las diversas estrategias de afrontamiento que han ido utilizando en el proceso. Posteriormente, en las siguientes sesiones podremos tratar y compartir con él o la adolescente como se ha sentido durante los últimos días.

Materiales:

- Los recursos necesarios son materiales y digitales, tales como el folleto sobre el duelo (Anexo 4) y soportes digitales donde buscar información sobre las dudas que puedan tener (para ello podrán usar el móvil u ordenador).
- Un diario para darle a los y las adolescentes que nos servirá como herramienta de la expresión de las emociones que ayuda a mantener distancias y a nombrar lo que se siente durante la semana (Anexo 5).

Evaluación:

- Se valorará la calidad de respuesta del adolescente y de la adolescente en la manifestación de sus emociones en el diario.
- Se valorará el proceso del duelo y la mejora del bienestar del adolescente mediante la adquisición de conocimientos sobre el duelo y las estrategias saludables de afrontamiento que ha utilizado.

Observaciones:

El/la educador/a debe tratar con respeto y validar las emociones del adolescente y de la adolescente, también tener pericia para identificar las emociones que emergen en esta sesión y no son expresadas. Es indispensable la escucha activa y la empatía para con el/la adolescente y ayudarle a comprender y vivir el proceso del duelo. Así mismo, el o la educadora orientará al adolescente en sus dudas en lo referente a el proceso y estrategias de afrontamiento, así como guiarle en las en la realización del diario para que este cumpla su función.

Sesión 4:

Tiempo y espacio:

- Esta sesión tendrá una duración de aproximadamente 1 hora.
- Se desarrollará en el lugar que él o la adolescente solicite, un espacio seguro para este/a, puede ser dentro del recurso residencial como fuera de este.

Objetivos:

- Fomentar la resiliencia.
- Favorecer la autoestima y valoración personal.
- Identificación de emociones, razones y afrontamiento de estas.

Desarrollo:

Le pediremos al o a la adolescente que muestre el diario que ha realizado durante la semana, conversaremos y reflexionaremos sobre las diversas experiencias y sentimientos que ha tenido el/la adolescente. Tras ello, le pediremos que identifiquen sus fortalezas personales, tendrá que desta-

car las situaciones en las que han utilizado diferentes estrategias de afrontamiento a las emociones difíciles y agradezca las habilidades y capacidades que ha tenido para ello.

Material:

El material necesario para desarrollar esta actividad será el diario del adolescente.

Evaluación:

- Se valorará que el/la adolescente sea capaz de identificar sus emociones y las razones que le llevan a esa emoción.
- Se valorará que el/la adolescente utilice estrategias de afrontamiento en las emociones difíciles.
- Se valorará que el/la adolescente sepa identificar sus habilidades y capacidades.

Observaciones:

El o la educadora debe mostrarse abierto a la escucha durante la lectura del diario y validar las diferentes experiencias y emociones del adolescente. Así mismo, le guiaremos en las diversas estrategias de afrontamiento saludables que puede utilizar para afrontar y regular sus emociones. Es importante elogiar los logros y comportamientos deseables que hayan tenido los y las adolescentes en el proceso de duelo.

Sesión 5:**Tiempo y espacio:**

- Esta sesión tendrá una duración de aproximadamente 1 hora.
- Se desarrollará en el recurso residencial.

Objetivos:

- Fomenta el autocuidado
- Promover el cuidado de la salud y el bienestar.

Desarrollo:

Junto con el/la adolescente realizaremos un calendario diario en el que organizar la semana y el mes. Organizando y realizando una calendarización de las actividades y rutinas del/la adolescente durante el proceso de duelo, ya que es un proceso que puede ser agotador tanto física como emocionalmente y por ello, es importante promover el autocuidado. En el calendario queremos recoger y apuntar aspectos como la alimentación, actividad física regular y/o actividades extracurriculares a realizar para canalizar su energía, establecer unas de descanso adecuado y añadir algunas rutinas diarias. De esta manera, podrá acceder a él de manera cotidiana, mantener un orden en su día a día y aprender a cuidar su propio cuerpo.

Material:

- Se requerirán para esta actividad las plantillas semanales y mensuales, así como bolígrafo, subrayadores y/o rotuladores.

- También se pueden añadir pegatinas u otros materiales que el/la adolescente solicite. (Anexo 6 y 7)

Evaluación:

- Se valorará la identificación de rutinas saludables.
- Se valorará la capacidad del/la adolescente para mantener las rutinas establecidas.

Observaciones:

Durante esta actividad, los y las educadores sociales trataremos de guiar o aconsejar a él/la adolescente ante las diversas actividades diarias a realizar. El o la adolescente será quien establezca y realice el calendario, aunque debemos procurar que las actividades que se contemplen en este calendario fomenten el autocuidado y bienestar.

Sesión 6:

* Esta actividad grupal pretende que los y las adolescentes puedan interactuar y establecer conexiones significativas con otros que están pasando por procesos de **duelo similares**.

Tiempo y espacio:

- Esta sesión tendrá una duración de aproximadamente 1 hora.
- Se desarrollará en el recurso residencial.

Objetivos:

- Conectar con redes de apoyo. Compartir el proceso de duelo.
- Desarrollar la identificación y expresión de las emociones.

Desarrollo:

En esta sesión, el/la educadora pedirá a los y las adolescentes que digan los sentimientos que experimentan más frecuentemente en el proceso de duelo, que para ello utilizaremos la técnica de «lluvia de ideas». Las distintas emociones que se indiquen se escribirán en la pizarra. Tras identificarlas, definiremos cada una de ellas, y cada uno de los miembros deberá representar a las otras personas tantos sentimientos como puedan, y puede haber variaciones en su desarrollo. Así, los alumnos y las alumnas por medio de la palabra, expresión corporal o la danza sin la intervención de la palabra. A continuación, analizaremos entre todos cuáles son los sentimientos que mejor han podido expresar y en cuáles han tenido mayor dificultad en relación con el duelo. Compartir sus experiencias con otras personas que están pasando por procesos de duelos similares, les proporciona un sentido de pertenencia y apoyo emocional.

Materiales:

Se requieren para realizar la actividad una pizarra, rotulador de pizarra y una lista para recoger las diversas emociones que hay en el proceso de duelo (Anexo 8).

Evaluación:

- Se valorará la identificación de las emociones en el proceso de duelo.

— Se valorará la capacidad de los/las adolescentes para compartir y expresar las emociones.

Observaciones:

El/la educador/a social propondrá la actividad y hará de mediador durante la lluvia de ideas. Así mismo, será quien dinamice los turnos para la representación de las emociones y en el análisis de la actividad.

3.5. Evaluación

La sesión número siete servirá para realizar la evaluación. Para evaluar este proyecto en primer lugar se requerirá el cuaderno de campo que realice el/la educador/a con relación al proceso del duelo que ha realizado el/la adolescente. Este nos permitirá realizar una evaluación periódica, dónde se refleja el desarrollo del proceso realizado y las observaciones realizadas en este, con el objetivo de conocer si el progreso y la efectividad del proyecto en términos de fortalecimiento de la resiliencia y el bienestar del adolescente ha mejorado en relación con el duelo. La realización de las actividades, los diálogos con el o la adolescente y las observaciones realizadas por el/la educador/a serán esenciales para poder evaluar este proyecto.

Los criterios que se evaluarán con relación a los y las adolescentes se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 4. Evaluación del proyecto sobre los y las adolescentes

ITEMS	1	2	3	4
Adquisición de conocimientos sobre el duelo	No sabe lo que es el duelo	Sabe algo sobre el duelo	Sabe bastante sobre el duelo	Conoce y comprende el duelo
Identificación y comprensión de los sentimientos y emociones	Ni identifica ni comprende sus sentimientos y emociones	Identifica y comprende algunos sentimientos y emociones	Identifica y comprende bastante sentimientos y emociones	Sabe y comprende lo que siente.
Expresión de pensamientos y sentimientos en el proceso de duelo	No expresa sus pensamientos y sentimientos en el proceso de duelo	Expresa algunos pensamientos y sentimientos en el proceso de duelo	Expresa bastantes pensamientos y sentimientos en el proceso de duelo	Expresa con claridad los pensamientos y sentimientos en el proceso de duelo
Estrategias saludables de	No utiliza estrategias	Utiliza algunas estrategias	Utiliza bastantes estrategias	Sabe hacer uso de las
afrontamiento	saludables de afrontamiento	saludables de afrontamiento	saludables de afrontamiento	estrategias saludables de afrontamiento
Identifica sus habilidades y capacidades	No identifica sus habilidades y capacidades	Identifica algunas de sus habilidades y capacidades	Identifica bastantes de sus habilidades y capacidades	Sabe identificar sus habilidades y capacidades

ITEMS	1	2	3	4
Adaptación de las estrategias de afrontamiento saludables	No sabe adaptar las estrategias de afrontamiento saludables a sus necesidades	Sabe adaptar algunas de las estrategias de afrontamiento saludables a sus necesidades	Sabe adaptar bastantes de las estrategias de afrontamiento saludables a sus necesidades	Es capaz de adaptar las estrategias de afrontamiento saludables a sus necesidades
Rutinas saludables	No realiza rutinas saludables	Realiza algunas rutinas saludables	Realiza bastantes rutinas saludables	Realiza rutinas saludables
Participación	No ha participado	Ha participado un poco	Ha participado bastante	Ha participado mucho

Asimismo, para evaluar la implementación de esta propuesta de proyecto de intervención, realizaremos un cuestionario final a los/las educadores sociales tras haber llevado a cabo el mismo, para saber y comprobar si las indicaciones y sesiones realizadas han sido útiles para la acción socioeducativa en el duelo. Así mismo, nos permitirá identificar áreas de mejora y ajustar las estrategias y actividades en función de sus necesidades en relación con cada tarea del duelo. Para ello, he creado un cuestionario a realizar a los educadores y a las educadoras:

Tabla 5. Cuestionario final

Cuestionario final para los y las educadores/as sociales:
— ¿Cómo te sientes tras haber puesto en práctica este proyecto? — ¿Como educador o educadora te ves más competente para trabajar el duelo gracias a este proyecto? — ¿Consideras que realizar este proyecto ha mejorado el proceso de duelo del/la adolescente? — ¿Cómo valoras las sesiones realizadas para los y las adolescentes en el proceso de duelo? — ¿Consideras que las líneas metodológicas en el acompañamiento se ajustan a la intervención a realizar? — ¿Consideras que, tras realizar este proyecto, necesitarías más formación para poder abordar el duelo? — ¿Realizarías alguna mejora en este proyecto?

4. Conclusiones

Como ya hemos mencionado a lo largo del desarrollo de este trabajo, es de suma importancia que los y las educadores se adapten a la pérdida en el que se va desarrollando un proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las adolescentes que atienden. Y por ello, es trascendente dar cabida, en los recursos de acogimiento residencial, a las diversas circunstancias personales que derivan de las experiencias individuales de las que son protagonistas los y las adolescentes.

Como conclusión, podemos decir que, atendiendo a la situación que se ha venido observando en los recursos de acogimiento residenciales, los duelos son situaciones que se viven de manera cotidiana y se han visto en la necesidad de dar cabida a una intervención concreta durante el proceso de duelo, ya sea la pérdida por la salida del núcleo familiar, cambios de recurso, egresos e ingresos entre otros, y del que han sido objeto un gran número de adolescentes. Con la propuesta de intervención realizada en este proyecto, se ha pretendido dar respuesta a la necesidad que requieren los

y las educadores sociales para poder intervenir en el proceso de duelo, ya que se ha elaborado unas líneas de intervención general en el proceso, así como sesiones y actividades a desarrollar.

La intervención socioeducativa no es lineal, y es que esta se tiene que ir ajustando a los contextos, necesidades y circunstancias que van dando en el trabajo que desarrollamos, en este caso el duelo.

Este proyecto ofrece cierta flexibilidad en su aplicación ya que es una temática que requiere que ajustemos las acciones de la mejor manera posible para el bienestar de los y las adolescentes. Este proyecto presenta numerosos beneficios en el desarrollo de los adolescentes tanto en el proceso de duelo como en la vida y brinda la oportunidad de realizar un aprendizaje sobre uno mismo.

Ramos (Gómez Sánchez, 2021) reafirma la delicadeza que hay que tener, a la hora de tratar esta temática, ya que hay que tener en cuenta las características y circunstancias personales de cada individuo para así entender en su totalidad su proceso de duelo, y los sentimientos desarrollados en él.

5. Referencias bibliográficas

- Alberola Candel, V., Adsuara Vicent, L., & Reina López, N. (2021). Intervención individual en el duelo. *SEOM*, 137-154. <https://seom.org/seomcms/images/stories/recursos/sociosyprofs/documentacion/manuales/duelo/duelo12.pdf>
- Arce, I. G., & Pérez, A. B. (2019). El proceso de duelo: Particularidades en la infancia y adolescencia. *Cuadernos Monográficos de Psicobioquímica*, 1(1), 99-114. https://www.researchgate.net/publication/342232767_EL_PROCESO_DE_DUELO_PARTICULARIDADES_EN_LA_INFANCIA_Y_ADOLESCENCIA
- Asociación Estatal de Educación Social - ASEDES. (2007). Documentos Profesionalizadores de la Educación Social.
- Baro Cáliz, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Innovación y experiencias educativas. Revista digital*, n.º 40. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csif/revista/pdf/Numero_40/ALEJANDRA_BARO_1.pdf
- Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales.
- Borda, A. E. G. (2021). Metodología activa como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, 5(5), 8538-8558. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.939
- Cubillas Sánchez, F. de M. (2020). Programa de tutoría integral para el desarrollo de las competencias interpersonales en estudios generales de una universidad privada de Lima [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola - Perú]. <https://doi.org/10.20511/usil.thesis/9728>
- De Castro, R. J. M. (2014, 23 octubre). Programa de coparentalidad entre un Centro de Protección y los Padres: Promoción de nuevas formas de relación entre los padres y sus hijos residentes en un centro de acogimiento residencial. <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/858>
- DECRETO 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social. Boletín Oficial del País Vasco núm. 150, de 8 de agosto de 2008.

- Gobierno Vasco. (2015, 6 octubre). *DECRETO 185/2015, de 6 de octubre, de cartera de prestaciones y servicios del Sistema Vasco de Servicios Sociales. - Legegunea: Normativa del País Vasco - Gobierno Vasco - Euskadi.eus*. Basque Administration Web Portal. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2015/10/06/185/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/>
- La protección a la infancia y la adolescencia - Políticas Sociales - Diputación Foral de Gipuzkoa. (s. f.-b). ORAIN Gipuzkoa. Recuperado 7 de abril de 2023, de <https://www.gipuzkoa.eus/es/web/gizartepolitika/servicios/programas-y-servicios/la-proteccion-a-la-infancia-y-la-adolescencia>
- Ocaña, A. M. (2019). Respuesta escolar a los niños y niñas en situación de acogimiento residencial: entre la inclusión y la exclusión educativa. Estudios de caso. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=233222>
- Piñeiro Fernández, B. (2016, septiembre). Morir: La muerte como ámbito de la intervención de la educación social. Recuperado 28 de febrero de 2023, de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/15232/TFG_1_516_Pi%C3%B1eiro_Fern%C3%A1ndez_Bel%C3%A9n_Muerte.pdf?sequence=4
- Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación (Impresa)*, 46(5), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie4651955>
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es>. Consultado el 15 mayo de 2023.
- Rosado-Castellano, F., & Martín-Bermúdez, N. (2020). Relación familia-escuela como impulsora de la Educación para la Salud. Análisis de la legislación educativa. *Esamec*, 1, 56-65. <https://doi.org/10.12795/esamec.2020.i01.06>
- Soto, S. H., Falcón, F. M. P., & Volcanes, M. M. (2009). La muerte y el duelo. *Enfermería global: Revista electrónica trimestral de enfermería*, 8(1), 0. <https://doi.org/10.6018/eglobal.8.1.50381>

Propuesta de intervención para el desarrollo de habilidades sociales de personas en situación de calle

Gema Otero Torrecillas
Nagore Ibaibarriaga Revuelta

Resumen

El desarrollo y la adquisición de Habilidades Sociales son aspectos esenciales para la inclusión social de todas las personas en la sociedad. Es por ello que, cuando se trabaja con personas sin hogar (que se encuentran en situación de exclusión) se detecta la necesidad de abordar la interiorización de las habilidades sociales, ya que carecen de dichas conductas consideradas socialmente habilidosas. El objetivo de la adquisición de dichas habilidades consiste en promover la inclusión de las personas que se encuentran en situación de exclusión. La siguiente intervención se centra en personas mayores de 18 años que se encuentran en situación de calle y que participan en un proceso socioeducativo. Se plantea una intervención adaptada a las necesidades de las personas participantes, siendo la función del/la educador/a social dinamizar, guiar y orientar a los/as participantes.

Palabras Clave: Propuesta de Intervención, Exclusión Social, Sinhogarismo, Habilidades Sociales e Inclusión Social.

Laburpena

Gizarte-trebetasunak garatzea eta eskuratzea funtsezko alderdiak dira pertsona guztiak gizarteratzeko. Hori dela eta, etxerik gabeko pertsonekin (bazterkeria-egoeran daudenekin) lan egiten denean, trebetasunak barneratzeko beharra antzematen da, gizartean abiltzat jotzen diren jokabide horiek ez dituztelako. Gizarte-trebetasunak eskuratzearen helburua da bazterkeria-egoeran dauden pertsonen gizarteratzea sustatzea. Hurrengo esku-hartzea kale-egoeran dauden eta gizarte- eta hezkuntza-prozesu batean parte hartzen duten 18 urtetik gorako pertsonen buruzkoa da. Parte-hartzaileen beharretara egokitutako esku-hartzea proposatzen da, eta gizarte-hezitzailearen eginkizuna parte-hartzaileak dinamizatzea, gidatzea eta orientatzea da.

Hitz gakoak: Esku hartzeko proposamena, gizarte-bazterketa, etxegabetasuna, gizarte-trebetasunak eta gizarteratzea.

Introducción

Las Habilidades Sociales son conductas socialmente aceptadas y establecidas que promueven la convivencia y la armonía en la sociedad. La capacitación de las conductas socialmente habilidosas se puede dar de manera consciente o inconsciente o incluso, en algunos casos, puede no darse dicha adquisición. La falta de Habilidades Sociales tiene como consecuencia la exclusión social.

En el presente trabajo se realiza una propuesta de intervención respecto al Desarrollo de Habilidades Sociales con personas en situación de calle, siendo esta, la situación más extrema de la exclusión social. El objetivo principal de la propuesta de intervención consiste en el desarrollo de las Habilidades Sociales en personas en situación de calle para erradicar la situación de exclusión social, mediante la capacitación e interiorización de las normas socialmente admitidas.

Para el Desarrollo de Habilidades Sociales de personas en situación de calle, en el presente trabajo, se plantea un marco teórico en el que se analiza tanto la exclusión social, enfocado en las personas sin hogar, así como también, en análisis de las Habilidades Sociales.

La propuesta comienza trabajando las bases de las Habilidades Sociales, es decir, la intervención aborda las primeras habilidades sociales respondiendo a las necesidades de las personas usuarias. En muchos de los casos, como recoge el marco teórico, las personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad (concretamente, en el sin hogarismo) carecen de dichas habilidades, es por ello que la metodología se basa en la realidad de las personas usuarias.

Teniendo en cuenta las bases teóricas, se lleva a cabo una propuesta de intervención que plantea ocho sesiones, diferenciándolas en tres bloques agrupados en los componentes de la Habilidades Sociales expuestos en el sustento teórico de la propuesta. Además, se ha de rescatar la puesta en marcha de las actividades desde una metodología centrada en la persona y de participación activa.

En el último apartado, se recogen las herramientas de uso respecto a la evaluación, dando lugar a establecer mejoras y modificaciones para la eficacia del proyecto y el logro de los objetivos propuestos. Para finalizar, se considera necesario llevar a cabo una conclusión y un análisis de la propuesta de intervención realizada. Se ha de tener en consideración la importancia de facilitar herramientas y estrategias para el aprendizaje y la adquisición de las Habilidades Sociales para el fomento de la inclusión social. Las conductas socialmente consideradas habilidosas son la base de la convivencia, por lo que se ha de trabajar para el desarrollo de las mismas en las personas sin hogar.

1. Marco teórico

En el presente apartado correspondiente al marco teórico, se han recogido previas investigaciones realizadas por distintos autores acerca de la exclusión social y las Habilidades Sociales. En este, se rescatan la categorización de las personas sin hogar y los componentes y a las dimensiones de las Habilidades Sociales para el buen desarrollo de las competencias en la intervención.

1.1. Exclusión social

1.1.1. *Concepto la Exclusión Social*

El autor Robert Castel (2004) recoge que la exclusión social consiste en un proceso en el que la persona se encuentra en una situación de vulnerabilidad hasta encontrarse en una zona de desprotección, es decir, se trata de un recorrido en el que la situación del individuo se agudiza negativamente. Por tanto, se hace referencia a un recorrido que comienza desde la indefensión y termina en la marginación.

Tezanos (1999) para conocer las razones por las que se dan este tipo de realidades, hace referencia a los principales aspectos que afectan directamente en las situaciones de las personas, como son: la cultural, la social y la económica. Estas dimensiones tienen gran influencia en el fomento, y al mismo tiempo, en la erradicación de la exclusión, ya que tener una red de apoyo (amigos/as, familia, compañeros/as...) supone recoger la ayuda de dichas personas en un momento de vulnerabilidad, sin embargo, si dicha red no existe el proceso para lograr la mejora se convierte en un trabajo más complicado. Lo mismo sucede, por ejemplo, con la situación laboral, dado que la persona que disponga de ingresos económicos y un trabajo puede transformar la situación con más facilidad.

Asimismo, las personas autoras mencionadas con anterioridad (Castel, 2004 y Tezanos, 1999) suman un aspecto importante al término exclusión, ya que hablan acerca de un retroceso o degradación de la situación de la persona. Tezanos (1999) explica la «regresión o retroceso, de proceso que conduce a quitar algo que se había alcanzado, o a lo que se tiene o tenía derecho» (p. 20). Castel (2004) por su parte, utiliza el término «nueva pobreza» para referirse a «una pobreza que aparece a consecuencia de una degradación con respecto a una situación anterior» (p. 57).

En este sentido, se rescata el retroceso de la persona en el desarrollo social, puesto que se crean carencias en los aspectos como la pérdida del empleo o de la vivienda... que consisten en vertientes que pueden encaminar a la exclusión social. Dicha realidad es un proceso donde la situación puede encontrarse en un alto nivel de integración social hasta terminar en lo contrario, una situación de exclusión total.

En este proceso Castel (2004) distingue tres agrupaciones de la vida social: la primera de estas se trata de la integración, donde la persona dispone de empleo fijo y redes de apoyo sólidas, cabe la posibilidad de dificultades económicas, no obstante, no afectan las alteraciones sociales; en segundo lugar, se encuentra el estado (situación) de vulnerabilidad que se caracteriza por las dificultades laborales (precariedad o desempleo) y pocas relaciones familiares, amigos/as...; en tercer lugar, se trata de situación de exclusión, que representa a los individuos que carecen de trabajo y de relaciones sociales. Cabe destacar que tanto las personas integradas como las vulnerables pueden encontrarse en situación de exclusión.

Tezanos (1999) añade un grupo más, siendo este la asistencia que se lleva a cabo, es decir, rescata el papel de las intervenciones ante las exclusiones sociales. Las intervenciones sociales se llevan a cabo para el desarrollo del individuo con el objetivo de lograr la inclusión social que favorezca y mejora la calidad de vida de la persona. Por tanto, se recogen cuatro zonas que se son: la integración, la vulnerabilidad, la exclusión y la asistencial.

1.1.2. *La exclusión social como un fenómeno estructural*

Tras el desarrollo realizado acerca del concepto exclusión social, es interesante poner el foco en la estructura social y en los poderes políticos. Dicho esto, en este apartado se llevará a cabo una definición de la exclusión social desde una perspectiva diferente: la exclusión social como un fenómeno estructural.

La exclusión social se trata de un fenómeno estructural, ya que los cambios que suceden en la sociedad y en la economía afectan directamente en las realidades de los/as ciudadanos/as, por lo tanto, las razones por las que se dan este tipo de situaciones no son solo individuales o causales. De esta manera se refleja la necesidad de desarrollo social desde una perspectiva integradora, puesto que se ha de establecer la igualdad de la ciudadanía (Subirats y Gomà, 2003; Laparra, 2007; Tezanos, 1999).

En este sentido, tanto el autor Joan Subirats (2004) como Manuel Castells (1999) afirman la presencia de obstáculos en la integración social desde una perspectiva estructural. Subirats (2004) expresa que el sistema económico y social crean y mantienen, en cierto sentido, las dificultades para la integración de las personas.

Partiendo de este punto de vista, se ha de destacar que estas realidades están en manos de las instituciones públicas siendo estas las que deben abordar las dificultades que generan la situación de exclusión. Del mismo modo, se ha de tener en cuenta que los agentes sociales dan respuesta desde dicho sistema estructural, por tanto, el origen es la principal razón por la que en muchos casos dicha exclusión es aceptada y normalizada por los/as ciudadanos/as (Tezanos, 2001 y Bauman, 2000).

1.1.3. *Colectivo en situación de Exclusión Social: Personas sin hogar*

Teniendo en cuenta las definiciones expuestas, a continuación, se indagará en lo referente a las personas en situación de exclusión social, y concretamente, en situación de calle. Por ello, es imprescindible la recogida de información acerca de la definición y categorización de las personas sin hogar.

El sinhogarismo se trata de la situación más extrema de exclusión, donde la persona no dispone de un techo y sobrevive, con los pocos recursos de los que dispone, en los espacios públicos (Cabrera 2000). Sin embargo, se ha de tener en cuenta de que esta no es la única vertiente del sinhogarismo, puesto que hay personas que disponen de un techo y no tiene un hogar, como puede ser en los casos de un espacio que no dispone de condiciones de vida habitables (Ferrerías, 2008).

La Federación Europea de Organizaciones Nacionales que Trabajan para las Personas Sin Hogar (FEANTSA) plantea una clasificación para reconocer las distintas intensidades dentro de la exclusión de la vivienda. Del mismo modo, se desea erradicar la diferenciación establecida entre las personas que disponen de un espacio como es la vivienda y las persona que sobreviven en la calle o en albergues. Mediante la tipología de ETHOS (European Typology of Homelessness and Housing Exclusion) se diferencian tres dimensiones en lo que concierne a una vivienda digna: por un lado, desde una perspectiva física consiste en tener un espacio en buenas condiciones para la persona y/o su familia; por otro lado, en cuanto a un aspecto más social, se basa de disponer un lugar para poder fomentar las relaciones sociales; y por último, en lo que respecta al carácter jurídico, se trata de conseguir un título de propiedad o un contrato de alquiler.

Teniendo en cuenta las condiciones favorables o desfavorables de la habitabilidad del espacio, se diferencian cuatro categorías desde una perspectiva de vida social y privada y con respecto al régimen legal de alojamiento (Cabrera 2009):

- Sin techo: La persona no tiene un espacio físico donde poder vivir.
- Sin vivienda: La persona dispone de espacio físico, pero este no cumple las condiciones básicas de habitabilidad y tampoco recoge ningún tipo de titularidad legal. Asimismo, las personas que se encuentran en equipamientos públicos o entidades sociales se les considera personas sin hogar o vivienda.
- Vivienda insegura: La persona tiene un espacio físico acorde con las condiciones de habitabilidad básicas, no obstante, no existe ningún tipo de permiso legal ni contrato acerca del espacio.
- Vivienda inadecuada: La persona dispone de un espacio que no cumple las condiciones de habitabilidad. Sin embargo, tiene un espacio físico con permiso legal.

Tabla 1. La definición y clasificación ETHOS del sin hogarismo

CATEGORÍA CONCEPTUAL	CATEGORÍA OPERANTE	TIPOS DE ALOJAMIENTO	DEFINICIÓN
SIN TECHO	1. Viviendo en un espacio público (a la intemperie).	1.1 Espacio público y exterior.	Durmiendo en la calle o en espacios públicos, sin un albergue.
	2. Duermen en un refugio nocturno y/o se ven obligados a pasar varias horas al día en un espacio público.	2.1 Albergue o refugio nocturno.	Personas sin un lugar habitual donde residir que hacen uso de albergues o centros de alojamiento de muy baja exigencia.
SIN VIVIENDA	3. Personas que viven en albergues y centros para gente sin hogar/alojamiento temporal.	3.1 Albergues y centro de alojamiento.	Cuando la estancia es entendida a corto y medio plazo y de forma temporal, no como lugar de residencia definitiva.
		3.2 Alojamiento temporal y de tránsito	
		3.3 Alojamiento con apoyo.	
	4. Personas en albergues para mujeres.	4.1 Albergues para mujeres (solas o con hijos).	Mujeres alojadas debido a que han sufrido violencia de género, siempre y cuando se entienda como residencia temporal.
	5. Personas en centros de alojamiento para solicitantes de asilo e inmigrantes.	5.1 Alojamiento temporal/ centros de recepción.	Inmigrantes en centros de recepción o de alojamiento temporal debido a su condición de inmigrantes.
		5.2 Alojamientos para trabajadores temporeros.	
	6. Personas que en un plazo definido van a ser despedidas de instituciones residenciales o de internamiento.	6.1 Instituciones penales (cárceles).	Centros de repatriación (internamiento).
		6.2 Instituciones Sanitarias (hospitales, etc.).	Sin vivienda disponible en el momento de excarcelación
		6.3 Centros de menores.	Sin vivienda a la que dirigirse al cumplir los 18 años, por ejemplo.
	7. Personas que reciben alojamiento con apoyo sostenido debido a su condición de personas sin hogar.	7.1 Residencia para personas sin hogar mayores.	Alojamiento con apoyo de larga estancia para personas que han vivido sin hogar.
		7.2 Vivienda tutelada y con apoyo a largo plazo para personas anteriormente sin hogar.	

CATEGORÍA CONCEPTUAL	CATEGORÍA OPERANTE	TIPOS DE ALOJAMIENTO	DEFINICIÓN
VIVIENDA INSEGURA	8. Personas viviendo en un régimen de tenencia inseguro sin pagar alquiler.	8.1 Viviendo acogidos o acogidas por familiares.	Residiendo en un alojamiento convencional pero que no es el habitual, debido a la pérdida de su vivienda. Ocupación ilegal o sin ningún tipo de garantía jurídica para poder residir allí
		8.2 Sin tenencia legal (subalquilados).	
		8.3 Ocupación ilegal.	
	9. Personas viviendo bajo amenaza de desahucio.	9.1 En régimen de alquiler.	Con orden de desahucio, por impago de alquiler a punto de verse expropiados, por impago de hipoteca.
		9.2 Con vivienda en propiedad.	
	10. Personas que viven bajo amenazas de violencia por parte de la pareja o de la familia	10.1 Con denuncias presentadas ante la policía.	Cuando ha actuado la policía y/o los centros de intervención rápida para tratar de encontrar un alojamiento seguro y a salvo.
VIVIENDA INADECUADA	11. Personas viviendo en estructuras temporales y no convencionales.	11.1 Caravanas y similares.	Casa móvil/ caravana que no es usada como vivienda de vacaciones. Alojamiento autoconstruido, chabolas, chozas o cabañas
		11.2 Edificaciones no convencionales ni pensadas para que residan personas.	
		11.3 Estructuras temporales.	
	12. Alojamiento impropio.	12.1 Edificio ocupado que no es apropiado para vivir en él.	Habitáculos impropios para ser usados como vivienda por seres humanos según la legislación nacional
	13. Hacinamiento extremo.	13.1 Muy por encima de los estándares que marcan el hacinamiento.	Por encima de las normas nacionales de hacinamiento

Fuente: Tabla elaborada a partir de Cabrera (2009).

1.1.4. Legislación de las personas en situación de exclusión y sinhogarismo

Desde la perspectiva judicial se han llevado a cabo leyes que respalda a dichas personas promoviendo la mejora de su situación. A continuación, se recogerán los derechos, servicios y recursos a los que pueden acceder las personas que se encuentran en situación de exclusión social:

1.1.4.1. 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales

Los Servicios Sociales son el poder público que ha de fomentar la libertad y la igualdad de todas las personas y/o grupos, por tanto, ha de velar por el bienestar común de los/as ciudadanos/as. El sistema de Servicios Sociales, en este caso, en el territorio del País Vasco, es la base del Estado de Bienestar.

Desde dicho servicio se ha detectado la necesidad de reforzar los siguientes aspectos con el objetivo de mejorar las intervenciones que se han de llevar a cabo, dado que las situaciones que se afrontan son muy complejas: aumentar la colaboración con el tercer sector, buscar el mantenimiento o desarrollo de redes de apoyo, formar espacios de coordinación y cooperación y trabajar por la creación de políticas sociales basadas en la justicia social.

Así pues, la ley recoge que el Sistema de Servicios Sociales tiene la obligación de abordar las responsabilidades públicas mediante prestaciones, servicios y equipamientos (tanto de carácter público como privado concertado). De esta manera, se pretende fomentar la integración social y la autonomía de las personas y/o grupos.

La responsabilidad de los servicios sociales son los siguientes aspectos: conceder información acerca los recursos de los que dispone el municipio o el barrio a los/as ciudadanos/as; llevar a cabo valoraciones de la situación social de las personas que requieran de ello para la activación de una intervención socioeducativa (en el caso de que sea necesario); realizar prevenciones, seguimientos e intervenciones de casos; gestionar el acceso a distintas prestaciones (tanto sociales como económicas); asistir casos de violencia de género o violencia familiar; orientar y acompañar a las personas usuarias; y existen servicios de atención y mediación en distinto ámbitos sociales (jurídica, laboral...). Por tanto, está dirigido a todo/a persona que requieran y necesiten los servicios expuestos.

Por ende, la presente ley agrupa, por un lado, las bases de las actuaciones en las intervenciones que se realicen, señalando los derechos y deberes de los/as usuarios/as y de los/as profesionales. Por otro lado, se establece la diferenciación entre los servicios de atención primaria (servicios sociales en el ámbito local, es decir, municipal) y los de atención sociales (servicios sociales en el ámbito foral). Además, se rigen los principios de la planificación del Sistema Vasco de Servicios Sociales y se estipulan los modos de intervención para la efectividad de los recursos (Ley 12/2008, 5 de diciembre, de Servicios Sociales del País Vasco).

1.1.4.2. DECRETO 185/2015, de 6 de octubre, de Cartera de Prestaciones y Servicios del Sistema Vasco de Servicios Sociales

La Ley mencionada con anterioridad (Ley 12/2008) asegura la posibilidad de acceso al Catálogo de Prestaciones y Servicios correspondiente al Sistema Vasco de Servicios Sociales que consisten en los recursos económicos a los que pueden disponer los/as ciudadanos/as. De esta manera, se establece el acceso a dichos recursos como un derecho universal, siendo otorgadas a las personas que cumplan con los requisitos acordados.

Por lo tanto, el Decreto 185/2015 tiene la función de regularizar la Cartera de Prestaciones y Servicios del Sistema Vasco de Servicios Sociales, al mismo tiempo en el que recoge, los criterios, requisitos y procedimientos que se han de llevar a cabo en caso de solicitud (Decreto 185/2015, 6 de octubre, de Cartera de Prestaciones y Servicios del Sistema Vasco de Servicios Sociales).

1.1.4.3. DECRETO 353/2013, de 28 de mayo, de Ficha Social del Sistema Vasco de Servicios Sociales y del instrumento de diagnóstico social del Sistema Vasco de Servicios Sociales

La ley 12/2008 hace referencia al proceso que ha de llevar a cabo el/la profesional a la hora de intervenir. Recoge, por un lado, que se ha de realizar un diagnóstico mediante un seguimiento, por otro lado, se ha de crear un plan de atención y de acompañamiento en el proceso del/la usuaria, así como también se ha de llevar a cabo una evaluación. Se trata de la implementación de un procedimiento común para la homogeneidad hacia las personas atendidas.

Asimismo, se reconoce la dificultad existente para la creación de valoraciones y diagnósticos globales, ya que las necesidades son diversas. Es por ello, que mediante el presente decreto se regulan las fases que se han de llevar a cabo en las intervenciones, creando el modelo de Ficha Social y el instrumento de diagnóstico social. La Ficha Social consiste en un documento que recoge y registra la información básica de las personas y la razón por la que acude a los servicios sociales.

En cuanto al Diagnóstico Social, se trata del instrumento común con el que se llevará a cabo la valoración de la situación de la persona y establecerá el procedimiento de intervención, haciendo uso de los indicadores detectados (Decreto 53/2013, de 28 de mayo, de Ficha

Social del Sistema Vasco de Servicios Sociales y del instrumento de diagnóstico social del Sistema Vasco de Servicios Sociales).

1.1.4.4. DECRETO 385/2013, de 16 de julio, por el que se aprueba el Instrumento de Valoración de la Exclusión Social

La Ley 12/2008 junto al Decreto 385/2013 establecen como principales objetivos, la promoción de la integración social, la autonomía y el bienestar social. Es por ello, que se trabaja para la implementación de actuaciones de carácter, tanto preventivo, como protector y asistencial, mediante los servicios y las prestaciones existentes.

Del mismo modo, se pretende hacer uso de herramientas como la cooperación y coordinación mediante los distintos sistemas y políticas públicas. Para ello, se establecerán técnicas comunes en lo concerniente a las valoraciones y diagnósticos que se han de realizar.

Para todo ello, se implementa una estructura interna que se divide en dos vertientes: por un lado, se encuentra la asistencia primaria, la cual da respuesta a las necesidades acerca de la inclusión social, previniendo el riesgo de exclusión social (este aspecto se aborda desde los servicios sociales municipales). Por otro lado, en lo correspondiente a la atención secundaria, da respuesta a situaciones de exclusión (desde los servicios sociales forales) (Decreto 385/2013, del 16 de julio, del Instrumento de Valoración de la Exclusión Social).

1.1.4.5. El Estado de Bienestar

Junto con la Ley y los Decretos presentados con anterioridad, se ha de tomar en consideración el Estado de Bienestar, ya que es una herramienta del Gobierno con la que se quiere dar respuesta a las necesidades de los/as ciudadanos/as desde el sistema establecido. Considerando la exclusión social como un fenómeno estructural, se ha llevado a cabo un análisis que muestra la presencia del Estado de Bienestar.

En la estructura establecida, el Gobierno trabaja para lograr la equidad de los/as ciudadanos/as abordando las necesidades de los/as mismos/as, fomentado la igualdad de oportunidad entre todas las personas y estableciendo metodologías que divida justamente la riqueza. Por tanto, se crea el Estado de Bienestar para la mejora de la situación social de las personas, con el objetivo de erradicar la marginación, la exclusión y cualquier tipo de vulnerabilidad. Estos derechos sociales reflejan la necesidad existente para que se lleven a cabo intervenciones públicas, con el objetivo de asegurar una vida digna en las que se cubran las necesidades básicas de todos/as los/as ciudadanos/as.

Ante esta realidad, el Estado de bienestar aborda los siguientes tres factores: el empleo asalariado, el sistema de protección y las relaciones familiares para la inclusión de las personas. Por tanto, se ha de trabajar desde una perspectiva en la que se desarrollen los aspectos nombrados para erra-

dicación de la precariedad y marginación que tienen lugar en muchos de los casos. No obstante, las asistencias sociales están influidas por los recursos económicos, es por ello, que prestaciones sociales se ven influidas por dicha vertiente (Laparra, 2002).

En esta situación, son las ONGs y las Asociaciones no lucrativas las que refuerzan y llevan a cabo las intervenciones sociales. De este modo, se da respuesta a los colectivos más vulnerables y se trabaja por la integración de todas las personas teniendo en cuenta la escasez de recursos de los que se disponen (Taylos et al., 2018).

1.2. Las Habilidades Sociales

Para el Desarrollo de las Habilidades Sociales, es imprescindible conocer las investigaciones realizadas acerca de dicho concepto. Es por ello, que en este apartado se recogerá, por un lado, la definición, por otro lado, los componentes y por último, las dimensiones de las Habilidades Sociales.

1.2.1. *Concepto de Habilidades Sociales*

Las Habilidades Sociales consisten en las conductas establecidas socialmente para la convivencia entre las personas, teniendo en cuenta las investigaciones que se han llevado a cabo, se ha de señalar la inexistencia de una definición general acerca de qué es una conducta socialmente habilidosa. Esto sucede como consecuencia de las transformaciones sociales constantes, como recogen Meichenbaum, Butler y Grudson (1981) en una sociedad cambiante no es posible llevar a cabo una definición cerrada y concreta sobre dicho tema.

Asimismo, a la hora de analizar las Habilidades Sociales se ha de rescatar que estas varían dependiendo de los contextos y de las culturas. Siendo más concretos/as, son diversas las vertientes que afectan a las conductas de las personas, como por ejemplo, la edad, el sexo, la clase social, entre otros (Caballo, 2007).

Las situaciones también afectan a la hora de determinar si la conducta se considera apropiada o inapropiada, ya que una misma conducta en dos escenas puede ser tanto adecuada como inadecuada. Se ha de tener en consideración que la persona actúa desde sus principios, creencias y valores, por lo tanto, es casi imposible proceder a la creación de un criterio general de Habilidades Sociales (Wilkinson y Canter, 1982). La realidad es que no hay una conducta adecuada de carácter universal, puesto que cada individuo actúa de una manera diferente en una misma situación.

En este sentido, algunos autores consideran que lo acertado consiste en definir si la conducta es de carácter social habilidosa o no teniendo en cuenta la efectividad de su función. Linehan (1984) recoge tres tipos de propósitos:

- Lograr la finalidad que se deseaba (eficacia en los objetivos).
- Conseguir la perduración o mejora de la relación en la interacción (eficacia en la relación).
- Conservar la autoestima respecto a las Habilidades Sociales adecuadas de uno/a mismo/a (eficacia en el respeto a uno mismo).

Por lo tanto, desde una perspectiva general, se ha de rescatar que la conducta socialmente habilidosa consiste en aquella que tiene un reconocimiento positivo. Según Caballo (1986):

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (p. 6).

1.2.2. Los Componentes de las Habilidades Sociales

Dando lugar al análisis de las conductas de las personas, se ha de tener en cuenta los distintos componentes existentes respecto a las Habilidades Sociales. Dichos componentes son las herramientas personales que se utilizan para llevar a cabo conductas sociales. En este fragmento, se recogen los componentes que se diferencian acerca de las Habilidades Sociales haciendo uso del autor Caballo (2007) que distingue tres tipos: por un lado, los componentes conductuales, por otro lado, los componentes cognoscitivos y por último, los componentes fisiológicos.

En lo que concierne a la primera de estas (a los componentes conductuales) se rescatan los componentes no verbales que hacen referencia a la mirada, la sonrisa, los gestos, la expresión facial, la postura, la expresión corporal, la distancia, la proximidad, la apariencia personal, etc. así como también a los componentes paralingüísticos, que en este caso son la voz el tono, claridad, velocidad, timbre, tiempo del habla, perturbaciones del habla y fluidez del habla. Entre a las tres agrupaciones realizadas los componentes conductuales han sido los más investigados, siguiendo con cognoscitivo, que se ha comenzado a llevar a cabo más investigaciones, y finalizando con el fisiológico del que apenas se conoce (Caballo 2007).

1.2.2.1. Componentes conductuales

Entre los elementos básicos que se encuentran acerca de las Habilidades Sociales se ha de hacer referencia a la comunicación tanto verbal como a la no verbal, ya que son las herramientas que utilizan las personas a la hora de comunicarse. Además de las mencionadas, existen los componentes paralingüísticos y los componentes mixtos más generales.

Las distintas herramientas de las que se hacen uso en la comunicación es posible diferenciarlas de la siguiente manera (Caballo, 2011):

- La comunicación no verbal.
- La mirada.
- La dilatación pupilar.
- La expresión facial.
- La sonrisa.
- La postura corporal.
- Los gestos.
- La distancia/proximidad.
- El contacto físico.
- La apariencia personal.
- Los componentes paralingüísticos (tono, volumen, claridad...)
- Los componentes verbales.
- La conversación.
- Los elementos ambientales.

1.2.2.2. *Componentes cognitivos*

Los componentes cognoscitivos consisten en influencia tanto del entorno como de la situación en el pensamiento, emociones y labores de la persona. Por tanto, desde el proceso cognoscitivos se analiza la situación y lo qué sucede en el mismo.

En la presente percepción se han de tener en cuenta los siguientes componentes: las competencias cognitivas, estrategias de codificación, expectativas, valores subjetivos a los estímulos y sistema y planes de autorregulación.

El proceso mencionado consiste en un procedimiento que han de interiorizar las personas, dado que, de esta manera, se lleva a cabo la evaluación de la situación, continuando por un análisis de los valores de uno/a mismo/a y que tiene como objetivos reaccionar de manera adecuada y acorde con los principios del individuo (Caballo, 2011).

1.2.2.3. *Componentes fisiológicos*

Los componentes fisiológicos son aquellas señales corporales que suponen la activación sistema nervioso y aparatos respiratorio, digestivo y circular, entre otros. Es por ello que las investigaciones llevadas a cabo de dicho componente, se han enfocado en la tasa cardíaca, la presión sanguínea, el flujo sanguíneo, las respuestas electrodermales (conductas de la piel), las respuestas electromiográficas (tensión, relajación muscular) y la respiración (Caballo, 2011).

En el caso de la ansiedad, para el control de dicha situación, se hace uso de programas que incorporen contenidos relacionados con las respiración y relajación muscular. De esta manera, se hace uso de los componentes fisiológicos para respuesta a la necesidad de la persona (Díez y cols., 2010).

En la siguiente tabla se recogen los componentes de las habilidades sociales tanto conductuales, como cognoscitivas y fisiológicas. Se aprecia que en algunos de los casos coinciden entre sí, puesto que hay habilidades de la comunicación, que a su vez son componentes para las relaciones interpersonales.

COMPONENTES DE LAS HABILIDADES SOCIALES		
Componentes conductuales	Componentes no verbales	Mirada. Sonrisa. Gestos. Expresión facial. Postura corporal. Contacto físico. Orientación corporal. Distancia/proximidad. Apariencia personal.
	Componentes paralingüísticos	Latencia de respuesta. La voz: volumen, timbre, claridad, tono/ inflexión, velocidad, tiempo de respuesta, fluidez, acento...
	Componentes verbales	El habla. Conversación: Saludos, presentación, etc. — Iniciar, mantener y terminar la conversación. Hacer amigos: iniciaciones, juegos, invitación, ayuda... — Aceptar una crítica justa. Rechazar una crítica justa. Pedir y conceder favores. Solicitar cambios de conducta. Hacer preguntas. — Escucha activa. Pedir disculpas. — Defender los propios derechos. Respetar los derechos de los demás. Autorevelaciones. — Tomar decisiones. — Reforzar al interlocutor (hacer cumplidos). Aceptar los refuerzos sociales (recibir cumplidos). — Ponerse en lugar del otro (empatía). Proporcionar retroalimentación. — Expresar emociones, opiniones, sentimientos. — Habilidades heterosociales. Relaciones con adultos.

COMPONENTES DE LAS HABILIDADES SOCIALES		
Componentes cognitivos	Habilidades de percepción social	Formalidad. Calidez. Privacidad. Familiaridad. Restricción. Distancia.
	Variables cognitivas de la persona	Objetivos y motivación. Competencia cognitiva: solución de conflictos: — Identificar conflictos interpersonales. — Buscar soluciones. — Anticipar consecuencias. — Seleccionar y evaluación de soluciones. Constructos personales. Expectativas personales. Locus de control. Valores subjetivos de los estímulos. Auto-control: — Autoinstrucciones. — Autoobservación. — Autoevaluaciones. — Autoconcepto. — Autoestima. — Autoverbalizaciones.
Componentes fisiológicos	Manifestaciones psicofisiológicas	Tasa cardíaca. Presión sanguínea. Relajación.
		Respiración. Respuestas electrodermales. Respuestas electromiográficas.
	Afectivo-emocionales	Expresión de emociones. Control de la ansiedad. Habilidades de relajación.

Fuente: elaboración a partir de Caballo (2007); Monjas (2007) y Trianes y cols. (2002)

1.2.3. Las Dimensiones de las Habilidades Sociales

Una vez analizados e identificados los componentes de las Habilidades Sociales, se ha de proceder a pautar los indicadores que representen el avance o retroceso en el desarrollo de dicha conducta considera socialmente habilidosa. Es por ello, que, mediante las dimensiones recogidas a continuación, da lugar a conocer el progreso del mencionado desarrollo.

Las dimensiones consisten en la clasificación de seis niveles teniendo en cuenta el desarrollo de las Habilidades Sociales de la persona. En este apartado se recogerán algunas de las agrupaciones que se han llevado a cabo, que son las siguientes: las primeras habilidades sociales, las habilidades sociales avanzadas, las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, habilidades

alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades para la planificación Golstein (1989).

A continuación, se desarrollarán las dimensiones expuesta teniendo como principal fuente al autor Golstein (1989). Este autor señala la relación existente entre las carencias en las Habilidades Sociales y la relación existente con el estrés, las emociones y la agresión

Asimismo, Gonzales (2010) expresa que la convivencia mantiene a la sociedad, por tanto, para que tenga lugar dicha armonía es esencial el uso de Habilidades Sociales aceptadas socialmente. Es por ello, imprescindible la interiorización de dichas habilidades y el control y/o gestión de las emociones.

1.2.3.1. Primeras Habilidades Sociales:

En esta primera dimensión se abordan aspectos como la escucha, el inicio de una conversación, el mantenimiento del diálogo, la creación de preguntas, el uso de la palabra «gracias», saber presentarse a uno/a mismo/a y presentar a otros/as (Golstein, 1989). Estas consisten en las habilidades principales y a su vez las básicas e imprescindibles.

Del mismo modo, se habla acerca de la gestión de mantenimiento de retribuciones, aceptación y rechazo de solicitudes, expresión y aceptación de cumplidos y declaración de opiniones y críticas sobre la misma (molestias, desagradados o enfados). Al fin y al cabo, la base social consiste en la comunicación, por tanto, dentro de la misma se ha de gestionar los diversos acontecimientos que pueden tener lugar para que la persona actúe de la mejor manera posible (Golstein, 1989).

De este modo, se ha de rescatar la necesidad de lograr el equilibrio entre escuchar y hablar en la comunicación. Para ello, es de gran ayuda la utilización de componentes no verbales, como la mirada y la sonrisa, al igual que se deben realizar preguntas a la que se respondan de forma adecuada y/o asertiva (Gonzales 2010).

1.2.3.2. Habilidades Sociales avanzadas

Golstein (1989), «Muestran un nivel avanzado de interacción social, que tiene que ver con participar, dar instrucciones y seguirlas, el hacer un elogio, pedir ayuda, disculparse y convencer a los demás» (p.75).

En esta dimensión se agrupan las personas que mediante las habilidades que han desarrollado tienen competencias para expresar sus objetivos, al mismo tiempo en el que rescata sus dificultades de manera coherente. Son capaces de llevar a cabo una relación social adecuada y positiva con las demás personas, lo cual, refleja la presencia de las Habilidades Sociales avanzada del individuo (Gonzalez, 2010).

1.2.3.3. Habilidades Sociales relacionadas con el sentimiento

Golstein (1989), hace referencia «al conocimiento de los sentimientos propios, la expresión de los sentimientos, la comprensión de los sentimientos de los demás, el enfrentarse con el enfado de otro, el poder resolver nuestros miedos y el auto recompensarse» (p.76).

Se trata de conocerse a uno/a mismo/a en sus conductas para analizarla y lograr abordar de manera adecuada con el objetivo de entender las emociones y poder auto recompensarse. La relación tanto con uno/a mismo/a como con los demás es mucho más sencilla cuando la persona sabe comprender lo que está sintiendo (Rojas, 2008).

1.2.3.4. *Habilidades alternativas a la agresión*

Golstein (1989), explica que la presente dimensión «Esta designada a las habilidades para emplear el autocontrol cuando, no entra en pugnas sabe negociar, sabe compartir, responde a las bromas, ejerce el autocontrol, defiende los derechos propios» (p. 78).

En las presentes habilidades se busca el desarrollo de la capacidad para la convivencia social mediante la utilización del autocontrol y cumpliendo los derechos de los sujetos. De esta manera, se dará lugar a la convivencia adecuada en un contexto apropiado para la persona (Gonzalez 2010).

1.2.3.5. *Habilidades para hacer frente al estrés*

Golstein (1989) recoge la capacitación hacia esta habilidad imprescindible, dado que consiste en responder de manera adecuada bajo una situación de estrés, por tanto, se ha de saber cómo realizar y responder una queja, gestionar los fracasos, hacer frente a la presión, entre otros.

Las situaciones pueden ser diversas, al igual que el estado de ánimo o las emociones de la persona, es por ello, que aunque el individuo se encuentre estresado o frustrado ha de actuar teniendo en cuenta sus competencias y capacidades, haciéndole frente al acontecimiento y cumpliendo con las Habilidades Sociales establecidas (Golstein, 1989).

1.2.3.6. *Habilidades de planificación*

Teniendo en cuenta a Golstein (1989) rescata que las «Habilidades para tomar decisiones, es plantear metas, solucionar las dificultades según su jerarquía y concentrarse en sus trabajos» (p. 75). Se trata de evaluar la eficiencia de los actos de uno/a mismo/a.

Para lograr los objetivos que cada persona se marca se ha de llevar a cabo una planificación, donde se especifiquen la toma de decisiones y las dificultades que pueden surgir. Por tanto, desde esta perspectiva la planificación es una habilidad para poder conseguir las metas que se establece cada individuo (Rojas, 2008).

Como se ha recogido durante todo el marco teórico, las Habilidades Sociales son conductas creadas con el objetivo de lograr la convivencia de los/as ciudadanos/as. Es por ello, que para conseguir la integración social de las personas que se encuentran en exclusión social (en situación de calle), es necesario la implementación de una intervención enfocada en el desarrollo de las Habilidades Sociales.

Mediante la capacitación de las normas socialmente aceptadas, se interiorizan herramientas para el desarrollo de la comunicación adecuada y posibilita la creación de relaciones. De esta manera, la persona usuaria tiene la posibilidad de formar redes de apoyo que erradiquen la situación de exclusión.

1.3. **Funciones del/a educador/a social**

En lo que respecta a las funciones del/la educador/a social, se ha de mencionar las más importantes y necesarias para la puesta en marcha del proyecto. En este apartado se hace uso del Código Deontológico del Educador Social, concretamente del «Documentos Profesionalizadores» realizado por ASEDES (Asociación Estatal de Educación Social) y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (2007) que aborda la responsabilidad tanto acogedora como delimitadora junto con diversas funciones y competencias de los/as educadores/as sociales. En este caso los/

as profesionales de la abordan la responsabilidad acogedora, ya que se recoge a un grupo de personas para adquirir habilidades sociales para la inclusión y desarrollo educativo, así como también delimitadora, puesto que se realizar acuerdos con las personas participantes y se compromisos en su proceso socioeducativo.

En relación a las funciones del educador/a social de este contexto, los/as profesionales han de gestionar actividades culturales identificando y valorando los recursos culturales, conociendo las técnicas para la enseñanza y el aprendizaje, al mismo tiempo que se ajusta el proceso (individual y grupal). Del mismo modo han de enfocar el proceso en la participación activa y la cohesión grupal y promocionar de la cultura (ASEDES, 2007).

Por otro lado, han de crear espacios de interacción social para la formación de redes y la dinamización de la vida comunitaria. El cual, consiste en conocer los espacios que fomenten la socialización, cooperación entre colectivos e individuos, siempre creando contextos educativos y haciendo uso de herramientas acordes con las necesidades del colectivo (ASEDES, 2007).

Además, los/as profesionales han de tener la capacidad de mediación para la mejora del proceso tanto individual como colectivo. Para ello, el equipo educativo se centra en el acompañamiento, la orientación y la derivación. De esta manera se promueven las relaciones interpersonales para el desarrollo del individuo, al igual que los aspectos sociales y culturales (ASEDES, 2007).

Por último, ha de tener la capacidad de llevar a cabo planes, programas y acciones educativas y estar familiarizados con las diversas metodologías existentes. Asimismo, los/as profesionales han de crear modelos, estrategias de liderazgo en el programa, equipo y la capacidad de evaluar los objetivos establecidos en el programa (ASEDES, 2007).

Las funciones y responsabilidades de los/as educadores/as expuestas se han teniendo en cuenta a la hora de realizar la propuesta de intervención que se redacta a continuación. En esta se aprecian el papel de los/as profesionales en la puesta en marcha de las actividades y en la realización de la evaluación.

2. Propuesta de intervención

La información teórica recogida con anterioridad es necesaria para la propuesta de intervención que se va a realizar a continuación, puesto que el presente trabajo consiste en el Desarrollo de las Habilidades Sociales, concretamente, con personas que se encuentran en situación de sin hogar, por tanto, en exclusión social.

La razón por la que es imprescindible llevar a cabo un proceso de adquisición de habilidades, consiste en que son fundamentales para la integración de las personas. Muchas de los/as individuos/as que carecen de las conductas consideradas socialmente habilidosas, no han tenido la posibilidad de poder interiorizarlas por diferentes razones (no tener familia, no acceder al colegio, carecer de relaciones...). Por tanto, cuando se detecta la falta de dichas conductas se ha de llevar a cabo un proceso de adquisición.

La adquisición de las Habilidades Sociales supone para la persona, por ejemplo, la creación de relaciones y redes de apoyo y la posibilidad de conseguir empleo (recursos económicos), y, por lo tanto,

obtención de una vivienda. Teniendo en cuenta lo expuesto, se ha de apreciar que los indicadores mencionados consisten en los aspectos que muestran si la persona se encuentra en situación de exclusión o inclusión social.

En este diseño de intervención se recogen las pautas y herramientas que se pueden llevar a cabo para el Desarrollo de las Habilidades Sociales, que sostienen diversos autores/as desde una perspectiva teórica. Partiendo de dicha base, se establece una metodología de intervención que se ciñe a las necesidades de las personas participantes.

Por tanto, en este apartado se va a desarrollar la propia propuesta de intervención destinada a la adquisición de las conductas consideradas socialmente habilidosas. Para el desarrollo de la propuesta se va a utilizar una metodología centrada en la persona y de participación activa, donde los/as usuarios/a participarán de manera dinámica.

En lo que corresponde a las áreas de actuación en las que se va a basar la intervención, se han de señalar el trabajo acerca de los componentes de las Habilidades Sociales, centrados tanto en los componentes conductuales, como en los cognoscitivos (Caballo, 2011). Las actividades se realizarán para el desarrollo y el aprendizaje de las conductas consideradas socialmente habilidosas.

Entre dichas actividades, se van a llevar a cabo la necesidad de aprender a rechazar una petición, puesto que en muchos casos esto supone la creación de conflictos. Por ello, se les proporcionará a los/as participantes dos técnicas para poder decir «no» a otras personas, sin ser una situación embarazosa.

Asimismo, para conocer los avances de los/as participantes, es imprescindible tener en cuenta las dimensiones de las Habilidades Sociales (Golstein, 1989). Siendo esta una intervención inicial, simplemente se trabajará en la dimensión de las primeras Habilidades Sociales, ya que no existe gran presencia de habilidades al comienzo de la intervención.

2.1. Contexto

El presente proyecto aborda el Desarrollo de las Habilidades Sociales con personas en situación de exclusión social. Para ello, desde Diputación, junto con la colaboración de los servicios sociales y otras entidades, se llevan a cabo intervenciones socioeducativas para la integración de dichas personas.

Es por ello, que una de las competencias a trabajar con el colectivo que se encuentran en situación de vulnerabilidad, consiste en el aprendizaje de las normas socialmente establecidas como objetivo a la inclusión de estas personas.

Desde una perspectiva legislativa, como ya se ha mencionado en el marco teórico anteriormente expuesto, los Servicios Sociales tienen la responsabilidad de promover el bienestar de los/as ciudadanos/as. Por lo que se establece la necesidad de trabajar por la inclusión de todas las personas.

Teniendo en cuenta la Ley 12/2008 junto con el Decreto 385/2013 se estipulan herramientas de valoración para el análisis de la situación de las personas. De este modo, se desarrolla un proceso desde

Servicios Sociales y las entidades correspondientes para la promoción de la integración social del usuario/a.

En este caso, la propuesta de intervención se plantea con las personas usuarias de la de una entidad situada en Gipuzkoa, entidad sin ánimo de lucro y que trabaja con adultos mayores de 18 años. Dicha entidad responde a las necesidades de las personas que se encuentran en situación de exclusión en los distintos municipios de Gipuzkoa (Eibar, Arrasate, Bergara, Elgoibar...). Los servicios de los que dispone la entidad son:

- Servicio de información, valoración, diagnóstico y orientación (competencia municipal).
- Servicios de intervención socioeducativa y psicosocial (competencia municipal).
- Servicios de promoción de la participación y la inclusión social en el ámbito de los servicios sociales (competencia municipal).
- Servicio de atención diurna (competencia municipal).
- Servicio de alojamiento / Piso de acogida (competencia municipal).
- Servicios de alojamiento / Vivienda tutelada para personas en riesgo de exclusión (competencia municipal).
- Servicio de acompañamiento especializado a personas en situación de exclusión (competencia Foral).
- Servicio de atención residencial para personas adultas-jóvenes en situación de exclusión y marginación (Competencia Foral).

Asimismo, se ha de tener en cuenta que la entidad trabaja en el ámbito de la exclusión social, es por ello que a todos/as los/as usuarios/as se les ha llevado a cabo una valoración de su situación. Los Servicios Sociales son los encargados de solicitar la Valoración y Diagnóstico de la Exclusión Social a la Diputación para comenzar un proceso socioeducativo con la persona.

Haciendo uso de los servicios expuestos, los procesos socioeducativos que se llevan a cabo en la entidad se desarrollan desde la realización de un Plan Individual de Atención (PIA), donde se analizan los distintos ámbitos y se recogen las necesidades de cada persona. Desde dicho enfoque, se detecta la necesidad de desarrollo de un proyecto específico enfocado a la capacitación de las Habilidades Sociales.

Se propone realizar la intervención en un espacio de la entidad donde se crearán grupos de 8-10 personas teniendo en cuenta la edad, siendo un total de 30 usuarios/as. En estos espacios, como se expondrá a continuación, se llevarán a cabo distintas actividades. En las dinámicas, las personas usuarias participarán activamente y desarrollarán las competencias referentes a las normas sociales.

2.2. Destinatarios/as

El proyecto se enfoca en personas que se encuentran en situación de exclusión social y llevan a cabo un proceso socioeducativo con los/as distintos/as educadores/as de la entidad. La intervención se centra en personas mayores de 18 años que tienen como objetivo la inclusión social y la adquisición de la autonomía.

Para valorar la necesidad de desarrollar las Habilidades Sociales, serán los/as propias/os educadores/as quienes evalúen la realidad de la persona y la necesidad de capacitación en lo referente a las normas consideradas socialmente habilidosas desde los distintos servicios de los que dispone la entidad (acompañamientos, servicios de alojamiento, atención residencial...). Es decir, los respon-

sables de cada servicio decidirán si alguna de las personas usuarias debe llevar a cabo el presente proyecto.

Asimismo, se ha de señalar que la creación de grupos se basará, principalmente, en la edad y se considera gratificante que los equipos sean mixtos. El desarrollo de la comunicación desde el respeto entre personas de diferente género es esencial para la inclusión social. Los grupos estarán constituidos por 8-10 personas, respondiendo en total a 30 participantes.

2.3. Objetivos de la Intervención

Objetivo General				
Interiorizar las Habilidades Sociales en personas en situación de calle para la inclusión social mediante la adquisición de competencias socialización.				
Objetivo específico				
1	2	3	4	5
Informar acerca del proyecto a los/as personas participantes.	Fomentar las Habilidades Comunicativas de las personas participantes.	Dotar de estrategias para el control de las emociones en diferentes contextos.	Promover la adquisición de herramientas de expresión.	Analizar el proceso de aprendizaje realizado.
Objetivos operativos				
1,2	3,4,5,6	7,8	9,10,11	12,13
Conocer al grupo de iguales. Conocer el interés de los/as participantes acerca del tema.	Introducir a los/as participantes en la temática de los componentes conductuales. Dotar de herramientas apropiadas/prácticas de la comunicación. Interiorizar las componentes conductuales que fomentan la comunicación. Identificar las carencias y virtudes de uno/a mismo/a en la comunicación.	Identificar la percepción ambiental de la situación. Determinar la conducta de la persona.	Dotar de herramientas para rechazar peticiones ajenas desde el respeto. Fomentar herramientas que faciliten el rechazo a peticiones de otras personas. Gestionar situaciones de respuestas negativas.	Conocer el desarrollo de las Habilidades Sociales durante el proceso. Fomentar la necesidad de hacer uso de las Habilidades Sociales.

Fuente: Elaboración propia.

2.4. Metodologías

2.4.1. Metodología Centrada en la Persona

La presente intervención se va a llevar a cabo desde la Planificación Centrada en la Persona (PCP), ya que según Sennett (2003) pone en manifiesto que las necesidades de la persona han de ser la base de la intervención, siendo el/la usuario/a un sujeto activo durante todo el proceso a llevar a cabo. Del mismo modo, se señala la importancia de dicha persona sea quien dirige las decisiones, así como también que se realice la intervención teniendo en cuenta al sujeto (tiempos, gustos, capacidades...) (Sennett, 2003).

Como se ha mencionado, mediante la presente metodología se pretende empoderar a la persona, siendo el/ella mismo/a el/la que decida y establezca sus objetivos. La tarea que se ha de llevar a cabo desde los/as profesionales consiste en la escucha activa para detectar los deseos y las necesidades que manifiesta, promoviéndolos de manera conjunta con el/la usuario/a y siendo ello mismo la base de su proceso (Blanco, 2014).

La razón principal del uso de la metodología centrada en la persona es que la manera más adecuada de que la persona conecte con su proceso consiste en que sea él o ella mismo/a quien establezca el proceso que desea realizar.

Por ende, la intervención para el desarrollo de las Habilidades Sociales se ha de llevar a cabo desde la metodología centrada en la persona, es por ello, que se ha de tener en cuenta las dificultades que presenta la persona para trabajar el desarrollo de las mismas.

FUNDAMENTOS DE LA PCP	
Principios	— Tiene como meta fortalecer la conexión y participación de la persona en su comunidad. — Promueve apoyos para que la persona tome decisiones, realice elecciones, exprese sus metas y preferencias y asuma el control de su vida. — Es un medio para reducir el aislamiento, la segregación y la falta de oportunidades para la participación de la persona.
Metodología	— Plantea un nuevo lenguaje para la intervención, más accesible y dinámico. — Se sirve de múltiples herramientas: Personal Histories, Maps, Phats, Essential life planning... — Exige una constante búsqueda de formas de expresión y comunicación que faciliten a la persona
Rol del profesional	— Se convierten en guías y facilitadores del proceso Abandonan su rol como responsables únicos de la toma de decisiones — Requieren de un proceso de formación y sensibilización específico.

Fuente: Arellano (2015)

2.4.2. Metodología de Participación Activa

La metodología activa fomenta la participación activa de las personas usuarias en su proceso socioeducativo. Se hacen uso de actividades basadas en la participación con dinámicas, juegos y actividades grupales. De esta manera, el papel del educador/a pasa un segundo plano, siendo orientando y guiando las dinámicas y son los/as participantes los protagonistas de las dinámicas (Save the Children, 2005).

Asimismo, Lemius (2006) recoge las siguientes características enriquecedoras correspondientes a la metodología:

- La participación directa y el interés en el proceso socioeducativo de la persona usuaria.
- La puesta en marcha y la resolución de situaciones reales de la persona.
- Recogida de información y desarrollo de la observación en el/la participante.
- Posibilidad de verificar las ideas de uno/a mismo. Impulsar la búsqueda alternativas por si mismo/a.

Junto con la metodología centrada en la persona, lo que se pretende es que sean las personas usuarias las responsables de llevar a cabo el proceso participando de manera activa en todo momento. El aprendizaje está enfocado a un aprendizaje mediante la interacción y la comunicación de los/as participantes. Es por ello, que los/as educadores deben adquirir la tarea de guiar y/o orientar.

2.4.3. *Técnicas de las Actividades*

Durante las actividades se van utilizar distintas técnicas como son el role-playing, la lluvia de ideas, la discusión y el debate en grupo y las dinámicas de grupo. El role-playing es una herramienta que fomenta el aprendizaje social y emocional, estableciendo como dinámica la puesta en marcha de roles entre las personas participantes en un espacio controlado. Mediante la interpretación de roles se promueve la empatía, las habilidades comunicativas y el entendimiento de las dinámicas sociales (Smith, 2015).

En lo que concierne a la lluvia de ideas, se trata de un proceso colaborativo donde las personas participantes comparten diversas ideas en un espacio seguro, sin juicios. De esta manera, se analizan diferentes ideas para llegar, de manera conjunta, a la generación de una idea común (Kelly, 2001).

Por otro lado, las discusiones y los debates en grupo, ayudan en desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje reflexivo. Son herramientas que proporcionan una estructura para discutir, al mismo tiempo se llevan a cabo la colaboración y el intercambio de ideas, lo que supone el fomento de las habilidades comunicativas (Brookfield, 2012).

En lo que respecta a las dinámicas de grupo consiste en un aprendizaje cooperativo que desarrolla la mejora del aprendizaje y las habilidades interpersonales. Las personas participantes trabajarán conjuntamente para conseguir un objetivo común, siendo necesario compartir responsabilidades y aprendiendo de sus compañeros/as (Johnson, D. W., & Johnson, R. T. , 1989).

2.5. Actividades

Las actividades se agrupan en varias fases, las cuales se dividen en dos sesiones por cada grupo: el primero de estos grupos corresponde a los componentes conductuales; el segundo, se trabajan los componentes cognoscitivos; y, por último, se plantea el desarrollo de herramientas para el rechazo. Asimismo, se ha de mencionar la presencia de una sesión para el inicio de la intervención y otra sesión, al final, para el cierre del proceso.

Sesión 1: presentación del proyecto	
Objetivo operativo	
1. Conocer al grupo de iguales. 2. Conocer el interés de los/as participantes acerca del tema.	
Descripción	
La presente dinámica se puede diferenciar en tres partes, por un lado, se comenzará realizando un juego para que los/as participantes se conozcan. Consiste en la dinámica «Pistolero» que se trata de que los/as usuarios se coloquen en círculo y un/a voluntario/a debe decir el nombre de otra persona. Dicho/a participante ha de agacharse y las dos personas que tiene al lado tienen que decir uno el nombre del otro/a. El primero que diga el nombre gana y el que pierde se sienta. La persona que está sentada dice otro nombre y continúa la dinámica. Cuando la dinámica se termine, se expondrá el proyecto donde se explicará todo el contenido junto con los calendarios establecidos y los horarios. De esta manera, los/as usuarios/as pondrán apreciar el proceso y la estructura de la intervención. Para terminar, se llevará a cabo, individualmente, el test de Elena Gismero (2000) ANEXO 1 para recoger el punto de partida de los/as participantes. Asimismo, los/as profesionales pondrá adaptar las sesiones a los conocimientos de los/as usuarios/as. Tras dicho test se dará un espacio donde se realice una lluvia de ideas para analizar los distintos conocimientos previos de las personas participantes.	
Evaluación	
Para la realización de la evaluación acerca de la primera sesión, se le pedirá a cada integrante que comente en voz alta lo siguientes: — Me ha gustado... — No me ha gustado... — Cambiaría... Mediante esta recogida, el equipo educativo analizará los puntos fuertes y débiles de las dinámicas llevadas a cabo. Del mismo modo, se pondrán encaminar mejoras en las sesiones posteriores adaptándose a los/as participantes.	
Materiales	Duración
Mesas, sillas, bolígrafos, folios, ordenador y proyector.	2 horas.
Destinatarios o participantes	Lugar
Personas en situación de calle.	Aula de la entidad.

Fuente: Elaboración propia.

Sesión 2: Componentes conductuales	
Objetivo operativo	
3. Introducir a los/as participantes en la temática de los componentes conductuales. 4. Dotar de herramientas apropiadas/prácticas de la comunicación.	
Descripción	
Para comenzar con la actividad se va a realizar una breve presentación del proyecto, en lo referente a los componentes conductuales en términos generales y se va a llevar a cabo una lluvia de ideas donde los/as participantes digan que componente verbales y no verbales conocen, durante dicha recogida, se irá apuntado en la pizarra todas las ideas. Tras la exposición teórica se procederá a que cada persona cuente su día ideal (donde haga sus planes favoritos, donde esté con sus amigos/as, familiares y/o progenitores/as...), pero deberá contarlo de una manera determinada. Para ello, los/as profesionales tendrán que meter en un bol papelitos donde aparezca a donde va estar mirando la persona, si va a sonreír o no, el tono de voz que va a utilizar, el volumen... Por ejemplo: — Mirada: Evita el contacto visual con los/as compañeros/as. Cara: Sonríe al hablar. — Volumen: Bajo. Cuando él o la compañero/a termine se comentará en grupo grande cómo se han sentido al escuchar y que han echado en falta. Asimismo, se le preguntará a la persona que ha expuesto si le ha costado representar dichos componentes conductuales y como ha visto a los/as demás al escucharle/a (atentos, aburridos, interesados...).	
Evaluación	
Para obtener la evaluación de la actividad se hará uso de dos cartulinas, una roja, donde los/as participantes escriban los que menos les ha gustado de la dinámica y otra verde, donde expongan lo que más les ha gustado. Para terminar, se realizará una puesta en común sirviendo como conclusión acerca de los aprendido.	
Materiales	Duración
Pizarra, Rotuladores/tizas, sillas, bol, papeles, bolígrafos, cartulinas (roja y verde).	2 horas
Destinatarios o participantes	Lugar
Personas en situación de calle.	Aula de la entidad.

Fuente: Elaboración propia.

Sesión 3: Componentes conductuales																																									
Objetivo operativo																																									
5. Interiorizar las componentes conductuales que fomentan la comunicación. 6. Identificar las carencias y virtudes de uno/a mismo/a en la comunicación.																																									
Descripción																																									
La dinámica se llama «La Isla Desierta», se les proporciona a los/as participantes un listado de objetos que pueden llevarse a una la Isla, de esos han de elegir 5. La dificultad consiste en que han de ponerse de acuerdo haciendo uso de los componentes conductuales trabajados en la sesión anterior. Para ello, primero se dejará un espacio en el que individualmente puedan decidir cuáles seleccionarían cada uno/a. En la segunda parte de la dinámica, deberán decidir en grupo grande (consensuadamente), manifestado cada uno/a de los/as participantes la razón de su elección hasta que decidan qué 5 de los objetos de la lista llevarán a la Isla Desierta. Para finalizar y cerrar la sesión, llevaremos a cabo de manera conjunta un pequeño repaso de qué herramientas han utilizado a la hora de intentar convencer a sus compañeros/as y analizar cómo se han sentido al exponer su opinión. Listado de objetos:																																									
<table border="0"> <tr> <td>1. Un equipo completo de pesca.</td><td>21. Linternas y pilas.</td></tr> <tr> <td>2. Cinco balones de fútbol.</td><td>22. Cien rollos de papel higiénico.</td></tr> <tr> <td>3. Doscientos litros de agua.</td><td>23. El cuadro del Guernica.</td></tr> <tr> <td>4. Herramientas de cultivo</td><td>24. Un coche 4x4 y 400 litros de gasolina.</td></tr> <tr> <td>5. Semillas de diversas clases.</td><td>25. Cien latas de comida en conserva.</td></tr> <tr> <td>6. Una pistola y cien balas.</td><td>26. Un cuchillo.</td></tr> <tr> <td>7. Medicamentos.</td><td>27. Todas las fotos de tus familiares y seres queridos.</td></tr> <tr> <td>8. Cien cajas de cerillas.</td><td>28. 500 folios y 50 bolígrafos.</td></tr> <tr> <td>9. Dos guitarras.</td><td>29. Herramientas para trabajar la madera.</td></tr> <tr> <td>10. Veinte libros de literatura clásica.</td><td>30. Cazuelas y sartenes.</td></tr> <tr> <td>11. Cien botellas bebidas alcohólicas.</td><td>31. Una mochila para cada miembro del grupo.</td></tr> <tr> <td>12. Una barca con remos.</td><td>32. Juegos de mesa.</td></tr> <tr> <td>13. Tres barajas de cartas.</td><td>33. Una máquina de escribir.</td></tr> <tr> <td>14. Cien paquetes de tabaco.</td><td>34. Una vaca y un toro.</td></tr> <tr> <td>15. Tu gato o perro.</td><td>35. 20 películas y un reproductor con pantalla a pilas.</td></tr> <tr> <td>16. Artículos de higiene y belleza.</td><td>36. Un espejo.</td></tr> <tr> <td>17. Una maleta llena de ropa.</td><td>37. Una radio.</td></tr> <tr> <td>18. Tres tiendas de campaña.</td><td>38. Walkie-talkies que se cargan con la luz solar.</td></tr> <tr> <td>19. Cinco gallinas y un gallo.</td><td>39. La cura contra el cáncer.</td></tr> <tr> <td>20. Un millón de euros.</td><td>40. Dos arcos y 50 flechas.</td></tr> </table>		1. Un equipo completo de pesca.	21. Linternas y pilas.	2. Cinco balones de fútbol.	22. Cien rollos de papel higiénico.	3. Doscientos litros de agua.	23. El cuadro del Guernica.	4. Herramientas de cultivo	24. Un coche 4x4 y 400 litros de gasolina.	5. Semillas de diversas clases.	25. Cien latas de comida en conserva.	6. Una pistola y cien balas.	26. Un cuchillo.	7. Medicamentos.	27. Todas las fotos de tus familiares y seres queridos.	8. Cien cajas de cerillas.	28. 500 folios y 50 bolígrafos.	9. Dos guitarras.	29. Herramientas para trabajar la madera.	10. Veinte libros de literatura clásica.	30. Cazuelas y sartenes.	11. Cien botellas bebidas alcohólicas.	31. Una mochila para cada miembro del grupo.	12. Una barca con remos.	32. Juegos de mesa.	13. Tres barajas de cartas.	33. Una máquina de escribir.	14. Cien paquetes de tabaco.	34. Una vaca y un toro.	15. Tu gato o perro.	35. 20 películas y un reproductor con pantalla a pilas.	16. Artículos de higiene y belleza.	36. Un espejo.	17. Una maleta llena de ropa.	37. Una radio.	18. Tres tiendas de campaña.	38. Walkie-talkies que se cargan con la luz solar.	19. Cinco gallinas y un gallo.	39. La cura contra el cáncer.	20. Un millón de euros.	40. Dos arcos y 50 flechas.
1. Un equipo completo de pesca.	21. Linternas y pilas.																																								
2. Cinco balones de fútbol.	22. Cien rollos de papel higiénico.																																								
3. Doscientos litros de agua.	23. El cuadro del Guernica.																																								
4. Herramientas de cultivo	24. Un coche 4x4 y 400 litros de gasolina.																																								
5. Semillas de diversas clases.	25. Cien latas de comida en conserva.																																								
6. Una pistola y cien balas.	26. Un cuchillo.																																								
7. Medicamentos.	27. Todas las fotos de tus familiares y seres queridos.																																								
8. Cien cajas de cerillas.	28. 500 folios y 50 bolígrafos.																																								
9. Dos guitarras.	29. Herramientas para trabajar la madera.																																								
10. Veinte libros de literatura clásica.	30. Cazuelas y sartenes.																																								
11. Cien botellas bebidas alcohólicas.	31. Una mochila para cada miembro del grupo.																																								
12. Una barca con remos.	32. Juegos de mesa.																																								
13. Tres barajas de cartas.	33. Una máquina de escribir.																																								
14. Cien paquetes de tabaco.	34. Una vaca y un toro.																																								
15. Tu gato o perro.	35. 20 películas y un reproductor con pantalla a pilas.																																								
16. Artículos de higiene y belleza.	36. Un espejo.																																								
17. Una maleta llena de ropa.	37. Una radio.																																								
18. Tres tiendas de campaña.	38. Walkie-talkies que se cargan con la luz solar.																																								
19. Cinco gallinas y un gallo.	39. La cura contra el cáncer.																																								
20. Un millón de euros.	40. Dos arcos y 50 flechas.																																								
Evaluación																																									
Cada integrante del grupo tendrá dos globos, uno de color naranja y otro de color morado. El globo de color naranja indicará qué parte de la actividad les ha gustado y el globo morado indicará qué no les ha gustado. El/la dinamizador/a irá diciendo diferentes aspectos a evaluar de la sesión y los/as participantes tendrán que levantar un globo o el otro.																																									
Materiales	Duración																																								
Silla, mesas, papel, bolígrafo y lista.	2 horas.																																								
Destinatarios o participantes	Lugar																																								
Personas en situación de calle.	Aula de la entidad.																																								

Fuente: Elaboración propia.

Sesión 4: Componente cognocitivos	
Objetivo operativo	
7. Identificar la percepción ambiental de la situación. 8. Determinar la conducta de la persona.	
Descripción	
En esta dinámica se les propondrá a los/as participantes que hagan grupos 2/3 personas, se les entregará una foto que represente una situación, por ejemplo: 1.º grupo: — Imagen 1: Un despacho de un banco. — Imagen 2: Una persona de vestido de indumentaria. — Imagen 3: Estanterías ordenadas, cada cosa en su sitio y limpio. Los/as personas participantes en grupos pequeños deben visualizar como se sentirían al entrar ahí, pudiéndose ayudar de las siguientes preguntas: — ¿Qué es lo primero que habéis pensado? — ¿Os sentís cómodos/as al entrar en esa sala? — ¿Cómo os esperáis que os atiendan? — ¿Cómo os dirigirías al/la profesional? Tras comentar dichos aspectos, las imágenes rotarían al siguiente grupo, hasta que todas las imágenes hayan pasado por todos los grupos. Después, se expondrá conjuntamente qué percepción de la situación han tenido y qué ha supuesto en su conducta. De esta manera, se analizarán las diferentes conductas que se propongan.	
Evaluación	
La evaluación que se realizará en esta dinámica consistirá que los/las profesionales realicen preguntas sobre la actividad llevada a cabo y los/as participantes deberán levantar la mano si les ha gustado.	
Materiales	Duración
Ordenador, impresora, papel, bolígrafo, sillas y mesas.	2 horas.
Destinatarios o participantes	Lugar
Personas en situación de calle.	Aula de la entidad.

Fuente: Elaboración propia.

Sesión 5: componente cognocitivos	
Objetivo operativo	
9. Identificar la percepción ambiental de la situación. 10. Determinar la conducta de la persona.	
Descripción	
En esta actividad se comenzará por explicar la importancia de explorar diferentes culturas a través del análisis y la observación. Se dividirán a los/as participantes en grupos de 3-5 personas y se les repartirán un conjunto de materiales (artículos, videos o imágenes) que representen a una cultura específica. Deberán responder a varias preguntas: — ¿Qué aspectos visuales o narrativos destacan en el material? ¿Qué elementos culturales se representan? — ¿Qué creencias o valores culturales se pueden inferir a partir de lo observado? — ¿Cómo se relacionan con la vida cotidiana de esa cultura? — ¿Cómo se puede resumir la cultura en un par de frases? ¿Qué la hace única en comparación con otras culturas que conoces? — ¿Qué opinas sobre la representación cultural presentada? ¿Hay algo que te gustaría entender mejor o que te sorprenda? Cada grupo presenta sus hallazgos al resto del grupo, compartiendo sus observaciones, análisis y evaluaciones. — Al finalizar, en grupo grande se realizarán las siguientes preguntas: — ¿Cómo influyó el análisis crítico en tu comprensión de la cultura presentada? — ¿Qué habilidades cognitivas sentiste que utilizaste más durante esta actividad? — ¿Cómo puedes aplicar lo aprendido sobre la cultura y los componentes cognitivos en tu vida diaria?	
Evaluación	
La evaluación de esta actividad se va a llevar a cabo mediante el juego «bote-bote», que trata de que uno/a de los/as participantes lance la pelota hacia arriba y diga el nombre de un/a compañero/a. La persona a la que diga debe dar su opinión sobre la dinámica de la sesión.	
Materiales	Duración
Silla, folios y bolígrafos.	2 horas.
Destinatarios o participantes	Lugar
Personas en situación de calle.	Aula de la entidad.

Fuente: Elaboración propia.

Sesión 6: Respuesta de rechazo	
Objetivo operativo	
11. Dotar de herramientas para rechazar peticiones ajenas desde el respeto. 12. Gestionar situaciones de respuestas negativas.	
Descripción	
En esta actividad se practicará la «Técnica del Sándwich» que consiste en negar o rechazar una petición diciendo algo agradable al principio y al final de la respuesta. Por ejemplo: PERSONA A: He pensado que podríamos apuntarnos a spinning para conocer a gente ¿Te apuntas? PERSONA B: Gracias por haber pensado en mí, pero no me gusta la bicicleta. En la primera parte de la actividad se preguntará a los/as participantes cómo se siente a la hora de rechazar una petición (incómodos, intentan no decir no, tienen miedo a la reacción de la otra persona...). Se dará espacio para que se expresen y a continuación, los/as educadores/as explicarán la «técnica del sándwich». — ¿Te has sentido incómodo/a? — ¿Alguna vez te has encontrado en esta situación? — ¿Consideras que la técnica es útil y eficaz? — ¿Has tenido miedo a decir no? Para poder desarrollar y hacer uso de la misma, se les presentarán peticiones donde deben decir que no, primero de manera individual y después conjuntamente. De esta manera, harán uso de herramientas que faciliten el rechazo de la solicitud sin que la situación suponga un problema para ellos/as.	
Evaluación	
Para la evaluación de esta actividad, se llevará a cabo una mesa redonda donde se recojan las dificultades presentadas a la hora de hacer la actividad a través de las siguientes cuestiones: — ¿Cómo te sentiste? — ¿Cuál fue la mayor dificultad que se presentó en la actividad? — ¿Por qué crees que te has sentido así?	
Materiales	Duración
Mesas, sillas, papeles y bolígrafos.	2 horas.
Destinatarios o participantes	Lugar
Personas en situación de calle.	Aula de la entidad.

Fuente: Elaboración propia.

Sesión 7: respuesta de rechazo	
Objetivo operativo	
13. Fomentar herramientas que faciliten el rechazo a peticiones de otras personas. 14. Gestionar situaciones de respuestas negativas.	
Descripción	
En esta dinámica se desarrollará la «Técnica del Disco Rayado» que se trata de repetir la decisión firmemente todas las veces que sea necesario para que la otra persona respete la elección de uno/a mismo/a. Por ejemplo: Persona A: <i>¿Te vienes a dar un paseo?</i> Persona B: <i>No me apetece. Me quedaré en casa descansando.</i> Persona A: <i>¿En serio? Solo será un rato.</i> Persona B: <i>ya, pero hoy no me apetece. Me quedaré en casa descansando.</i> Persona A: <i>Pero hoy hace un día estupendo, ya podrás descansar, ¿no?</i> Persona B: <i>Sí, pero hoy no me apetece salir. Prefiero quedarme en casa descansando.</i> En esta técnica la información que demos dependerá de con quién estemos hablando y la confianza que tengamos, y debemos procurar respetar a la persona en todo momento, sin perder la calma. En la primera parte de la actividad se expondrá la «Técnica del Disco Rayado» para después poder hacer uso de ella. Tras la explicación se les pedirá a los/as participantes que se pongan en parejas, por un lado, uno/a de la pareja realizará el papel de la persona que insiste hasta querer cambiar la opinión del otro/a y, por otro lado, el/la otro/a participante ha de intentar hacer uso de la herramienta expuesta. Cuando terminen han de intercambiarse los papeles. Para terminar, en grupo grande se comentará las dificultades que se han tenido y si consideran que la herramienta es eficaz y útil para el día a día.	
Evaluación	
Para la evaluación de la dinámica se dividirá el aula en dos partes, el lado derecho corresponderá a «estoy de acuerdo» y la parte izquierda a «no estoy de acuerdo». El/la educador/a deberá decir una frase acerca de la actividad (por ejemplo: no me he sentido cómodo/a al repetir tantas veces que no) y los/as participantes deberán posicionarse en un lado o en otro.	
Materiales	Duración
Sillas, ordenador, proyector, papel y bolígrafos.	2 horas.
Destinatarios o participantes	Lugar
Personas en situación de calle.	Aula de la entidad.

Fuente: Elaboración propia.

Sesión 8: Cierre de la intervención	
Objetivo operativo	
15. Conocer el desarrollo de las Habilidades Sociales durante el proceso. 16. Fomentar la necesidad de hacer uso de las Habilidades Sociales.	
Descripción	
En la primera parte de la dinámica se volverá a repartir el «Test de Habilidades Sociales» de Elena Gismero (Anexo 1), donde se verán los avances del proceso realizado. Tras completar el test se propondrá un espacio para quienes decidan comentar sus avances en grupo grande. Para finalizar, se realizará la dinámica de la «Tela de Araña» que consiste en pasarse un ovillo de lana entre los/as participantes. Se ha de formar un círculo y la persona que tenga dicho ovillo ha de expresar un aspecto positivo y otro negativo del proyecto. Cuando termine ha de pasárselo a un/a compañero/a el ovillo hasta que todos/as expongan su opinión y se forme la tela de araña.	
Evaluación	
Para la última evaluación se dibujará una diana en la pizarra, los/as participantes tendrán que escribir su opinión en diferentes post-it y lo que les haya parecido más importante irá en el centro de la diana y lo menos importante más lejos.	
Materiales	Duración
Sillas, mesas, bolígrafos, pizarra, tizas y folios.	2 horas.
Destinatarios o participantes	Lugar
Personas en situación de calle.	Aula de la entidad.

Fuente: Elaboración propia.

2.6. Temporalización de la Intervención

En lo que se refiere a la temporalización, la planificación de la intervención establece realizar dos sesiones semanales durante un mes. Cada sesión tendrá una duración de una hora u hora y media, teniendo en cuenta si las personas usuarias solicitan algún descanso de diez minutos.

CRONOGRAMA									
Actividades		Junio 2023							
		6	8	13	15	20	22	27	28
1.º FASE	Presentación del Proyecto								
2.º FASE Componentes Conductuales									
3.º FASE Componentes Cognitivos									
4.º FASE Respuesta de Rechazo									
5.º FASE Cierre de la Intervención									

2.7. Recursos

En la intervención es necesario el uso de distintos recursos: en lo que respecta a los recursos humanos, el equipo profesional estará formado por educadores/as sociales que llevarán a cabo la puesta en marcha de las actividades y guiarán y orientarán a las personas usuarias en su proceso. También se contará con un/a profesional que adquirirá el papel de coordinador/a para la planificación de la intervención con los/as demás educadores/as.

Es por ello, que es necesario la presencia de mínimo cuatro figuras educativas, por un lado, tres personas que pongan en marcha las sesiones, y, por otro lado, la persona encargada de coordinar y orientar a al equipo educativo.

En cuanto a los recursos materiales, para las actividades es necesario el uso de materiales de papelería, como bolígrafos, folios, cartulinas... Así como también se necesita un espacio equipado por ordenador, pantalla, mesas, sillas... donde se puedan realizar las actividades. La entidad dispone de todos estos materiales para la puesta en marcha de la intervención.

Asimismo, se ha rescatado el uso de un cuaderno donde los/as profesionales anoten los acontecimientos más significativos, las propuestas de mejora de los/as participantes, las reflexiones que tengan lugar en las sesiones... Se trata de una herramienta que facilite el análisis de la intervención.

En lo que a recursos espaciales se refiere, el lugar será proporcionado por la entidad, dado que dispone de locales adecuadamente equipados con los materiales necesarios. En este caso, se va a hacer uso de un local con distintas aulas.

Además, el proyecto será subvencionado por la Diputación desde la colaboración con la entidad, para abordar los gastos de financiación necesarios para llevar a cabo la intervención, siendo estos los recursos funcionales. Entre dichos gastos se pueden señalar los sueldos de los/as profesionales, el transporte de las personas usuarias (teniendo en cuenta su nivel socioeconómico), los materiales de los que no dispone la entidad...

3. Evaluación

Por un lado, Castillo (2002) defiende que un sistema de evaluación es un proceso integral y sistemático que además de medir el aprendizaje de los/as participantes, tiene en cuenta los componentes propios del proceso educativo, siendo una evaluación continuada, dinámica y formativa ajustada al proceso.

Por otro lado, Gómez (2005), aborda la evaluación integral que consiste en la multidimensional (conocimientos, habilidades, actitudes...), la retroalimentación entre los/as participantes para el aprendizaje, la autoevaluación y la reflexión crítica, el cumplimiento de los objetivos, la adaptabilidad y los criterios de evaluación.

En lo que concierne a la evaluación del proyecto de la intervención, se va a realizar una evaluación fraccionada en cuatro fases tratándose del planteamiento llevado a cabo por Cabrera (2000) caracterizada por ser una evaluación sistemática y formal, en la que rescata cuestiones que guían el proceso de evaluación.

Es por ello, que se llevará a cabo una evaluación estructurada y secuencial diferenciadas en fases, que supone una evaluación integral y continuada del proceso en su conjunto (Cabrera, 2000). En dichas fases se centra en la planificación, la implementación, el análisis y la evaluación, la retroalimentación y la reflexión y la evaluación global.

Por lo tanto, la teoría de la evaluación de Cabrera (2000) es una evaluación clínica y continuada, organizada en fases interconectadas para la mejora del proceso educativo. Mediante esta herramienta se obtiene la evaluación completa y equitativa ajustada a las necesidades del contexto educativo específico.

En dicho proceso de evaluación se hará uso del cuestionario, que se trata de un instrumento para la obtener información mediante preguntas realizadas a un grupo de personas (Kerlinger y Lee, 2002). En este caso, la encuesta la realizarán las personas participantes en el presente proyecto al finalizar con las sesiones.

1.º FASE

La realización de la evaluación respecto a la intervención es considerado esencial para conocer los puntos fuertes y débiles del mismo. De esta manera, cabe la posibilidad de llevar a cabo cambios y modificaciones en el proyecto para su eficacia y el logro los objetivos establecidos.

La evaluación va a tener lugar durante todo el proceso, ya que son los/as propios/as educadores/as los responsables de desempeñar dicha función. Se ha de señalar el equipo evaluador está formado por profesionales que trabajan en el ámbito de la exclusión social. En la mayoría de casos son personas que tienen el título de Educación Social y que han desarrollado las competencias y capacidades de esta profesión. Es por ello, que se considera adecuado la evaluación por parte de dichos/as profesionales.

El objetivo de la intervención consiste en el desarrollo de las Habilidades Sociales de las personas que se encuentra en situación de exclusión para la mejora de sus condiciones de vida, lograr la capacitación de la autonomía y la integración social de la persona. Por lo tanto, se llevan a cabo distintas evaluaciones: por un lado, al final de cada sesión se realiza una evaluación por parte de los/as participantes; por otro lado, los/as educadores/as presentes en las actividades recogerán información durante la puesta en marcha mediante el uso de la observación y la escucha activa. Además, al finalizar con todas las sesiones, se hará uso del cuestionario para conocer la opinión de los/as participantes acerca del proceso (Anexo 3).

Para ello, es imprescindible recoger la evaluación de cada actividad, ya que de esta manera se consigue observar cada paso del proceso. Asimismo, es enriquecedor conocer las opiniones de los/as participantes, dado que la intervención se centra en ellos/as (metodología centrada en la persona). De esta manera, se adaptan las dinámicas a las personas usuarias con ayuda de sus evaluaciones/indicaciones.

Lo que se pretende es conseguir una evaluación completa para garantizar la eficacia de la intervención. Para ello se pueden diferenciar tres objetivos: la evaluación del proyecto, donde se evalúa si los temas propuestos son adecuados; la evaluación de la puesta en marcha, en la que se recoge los intereses y la motivación de los/as participantes; por último, la evaluación de los resultados, que se recoge el desarrollo las competencias respecto a las Habilidades Sociales.

2.º FASE:

Criterios y cuestionarios de la evaluación:

Los criterios de la evaluación estarán orientados hacia el objetivo de la evaluación, que como ya se ha mencionado, consiste en conocer la eficacia del proyecto y mejorar las debilidades del mismo. Los/as participantes y los profesionales se harán cargo de realizar evaluaciones, siendo los/as educadores/as quienes recojan una evaluación del proyecto en su totalidad.

Establecer el plan de recogida de información:

¿Cuál es la información necesaria?

Para poder recoger una evaluación completa, se han de tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Si las dinámicas se adaptan a las personas participantes. Si se consiguen los objetivos del proyecto.
- Si existe motivación e interés por parte de los/as participantes.
- Si el clima del grupo es adecuado.

- Si la relación entre los/as participantes y los/as educadores/as es de confianza.
- Si las dinámicas se organizan adecuadamente. Si los contenidos son adecuados.

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados, la evaluación se llevará a cabo durante las sesiones, mediante el uso de la observación y la escucha activa. Sin embargo, para poder profundizar en cada una de ellas, se han de establecer unos indicadores determinados, que se expondrán a continuación: las personas usuarias se muestran cómodos/as a la hora de participar en las actividades, se muestran con interés y predisposición para llevar a cabo las dinámicas, se ha creado un espacio seguro entre las personas participantes y al mismo tiempo con los/as educadores/as, el contenido aborda las necesidades de los/as mismos/as y las dinámicas se realizan acorde a lo planificado de manera adecuada.

¿Cuáles son las fuentes de información?

En lo que concierne a las fuentes de información, se ha de señalar que se hará uso de fuentes tanto directa e indirectas, puesto que los/as profesionales recogerán los distintos comportamientos que tengan lugar en las intervenciones, así como también, se obtendrá información en las interacciones con los/as participantes.

Asimismo, se considera necesario la creación de un espacio seguro y de confianza, ya que de esta manera la información que se conseguirá será más enriquecedora. Para ello, en las sesiones se les ofrecerá espacios donde se puedan expresar con libertad y donde no se sientan juzgados/as.

Del mismo modo, es favorecedor que los/as educadores/as participen en las actividades, dado que de esta manera la perspectiva de los/as usuarios/as cambia. El rol del/la educador/a pasa a convertirse en guía activo en las dinámicas, creando un vínculo cercano con los/as mismos/as.

¿Cuál es el diseño de evaluación?

El diseño de evaluación consiste en la manera de recoger la información, por lo que se ha de señalar que se hará uso de herramientas como el diario y el cuaderno de campo. La información se recogerá en cada sesión resaltando los aspectos más significativos y/o reflexivos.

¿Cuál es la temporalización prevista para la tarea de evaluación?

La evaluación se llevará a cabo durante todo el proceso, puesto que las evaluaciones se recogen en cada actividad. Además, el equipo educativo se reunirá todas las semanas para evaluar la recogida de información y establecer, en el caso de que sea necesario, las modificaciones pertinentes.

Para finalizar, junto con el análisis de todas las evaluaciones, en la última sesión los/as participantes deberán realizar una evaluación de todo el proceso, siendo esta la información más importante, dado que se rescatará el desarrollo de cada persona y se mostrarán los avances posibilitados por la intervención.

¿Qué procedimiento se utilizarán?

El procedimiento que se pondrá en marcha consiste en acompañar a los/as participantes en su desarrollo de competencias acerca de las Habilidades Sociales. Los/as educadores/as dinamizarán las actividades planteadas en el proyecto, teniendo siempre en cuenta, la opinión y predisposición de las personas usuarias.

La evaluación irá enfocada a la adaptación de los/as participantes, es decir, para que la intervención sea eficaz es necesario adaptarse a los/as usuarios/as. Por tanto, las evaluaciones guiarán el enfoque de las siguientes sesiones y serán los/as profesionales quienes ajustarán las dinámicas.

En lo que respecta a los/as educadores/as, son quienes analizarán las evaluaciones y recogerán la información en todo momento. Es por ello, que se hará uso del cuaderno de campo y/o diario para que toda la información sea registrada.

3.º FASE:

La comparativa que se llevará a cabo se basará en analizar la situación inicial de los/as participantes, con las competencias y capacidades adquiridas tras la intervención. Para ello, en la primera sesión y en la última se hace uso de un el test de Gismero (2000) (Anexo 1) donde los/as participantes señalarán sus habilidades. Se mostrará la evolución entre en primer test y el segundo.

Conociendo el desarrollo y los avances de los/participantes se recoge información acerca de la eficacia del proyecto. Asimismo, como se ha señalado, los/as profesionales mediante la escucha activa y la participación en las sesiones, expondrán el progreso de los/as mismos/as, siendo la información de la mano de personas formadas.

4.º FASE:

En lo que concierne a la cuarta fase, se ha de señalar que, en este caso, no se va a llevar a cabo devoluciones ni contrastaciones respecto a la intervención, puesto que la evolución planteada se basa en ir adaptando y modificando durante el proceso los aspectos que sean necesarios.

Del mismo modo, la elaboración del informe será continua, en él se recogerán los cambios establecidos, los objetivos cumplidos, la metodología utilizada, las dificultades presentadas... Consistirá en una recogida del proceso en general haciendo referencia tanto a los puntos fuertes como a los débiles de la planificación.

4. Conclusiones

El objetivo de la propuesta de intervención realizada consiste abordar y responder una de las necesidades de las personas sin hogar. Las personas que se encuentran en dicha situación sufren o han sufrido situaciones verdaderamente complicadas que no han podido solucionar adecuadamente. Esto supone un proceso donde la vulnerabilidad de la persona aumenta hasta en terminar en situación de exclusión.

Ante la situación de desprotección se ha de analizar la existencia de recursos que fomenten la mejora de su situación. Para ello, se ha de tener en cuenta, por ejemplo, la existencia o inexistencia de redes de apoyo. Las relaciones sociales es el aspecto que más promueve la inclusión de la persona, dado que al tener una red el/la usuario/a es apoyada por una persona de confianza.

Cuando la persona no dispone de dichas relaciones el proceso hacia la inclusión social se complica. El/la usuario/a carece de habilidades respecto a las relaciones, lo cual supone la falta de habilidades respecto a la comunicación. Dichas carencias se pueden apreciar en las conductas observables a la hora de realizar las tareas diarias en los espacios públicos.

En mi caso, detecté la necesidad de realizar una propuesta de intervención en base a las situaciones que tenían lugar en los acompañamientos llevados a cabo en las prácticas. Se apreciaba que las conductas de las personas usuarias no se ajustaban a las normativas sociales establecidas, lo que suponía, en ocasiones, la creación de conflicto con otras personas.

Para prevenir estas situaciones de conflicto y descontrol, se aprecia la necesidad de adquisición de conductas adecuadas que prueben la convivencia de los/as ciudadanos/as. El objetivo de las personas participantes consiste en lograr la autonomía y la inclusión social, por lo que desde la propuesta de intervención planteada se desea obtener dichos objetivos mediante la capacitación de las Habilidades Sociales.

El no uso de las conductas consideradas socialmente habilidosas pueden darse por distintas razones: por un lado, puede que la persona considere que dispone de conductas habilidosas y que la realidad que no sea esa; y por otro lado, puede que, por lo general, la persona disponga de dichas habilidades, pero que en momentos de descontrol de las emociones desaparezcan dichas competencias.

Partiendo de estas realidades, es imprescindible reforzar la importancia de amoldar la intervención a los/as usuarios/as, puesto que el punto de partida de cada uno/a ellos/as es diferente. En este sentido, se ha de mencionar que no todas las personas que se encuentren en situación de exclusión parten de las mismas habilidades.

Teniendo en cuenta que estas conductas no eran casos aislados y centrados en el trabajo para la inclusión social, se aprecia la necesidad de crear una propuesta que dote a las personas usuarias de herramientas y estrategias que impulsen la erradicación de la exclusión social.

Desde esta perspectiva, con la colaboración de los/as profesionales, se plantea la creación de un proceso para la capacitación y la interiorización de las habilidades. Se establecen tiempos, horarios y estrategias para la eficacia de la intervención.

Tras diferentes coordinaciones con todo el equipo se valora no poder llevar a cabo lo planificado por modificaciones en el equipo educativo y la desestructuración que estaba teniendo lugar en el servicio. Es por ello, que la persona responsable del servicio decide no poder realizar la puesta en marcha del proyecto.

No llevar a cabo la intervención conlleva no obtener resultados y no conocer la eficacia del mismo, no obstante, no supone no poder realizar la intervención más adelante. La necesidad de abordar el ámbito de las Habilidades Sociales continuará siendo un aspecto a trabajar con las personas usuarias, es por ello, que se ha de buscar en momento oportuno para responder a dicha necesidad.

Asimismo, se ha de señalar que la propuesta se basa en las principales Habilidades Sociales, es decir, consiste en una intervención para el desarrollo de las conductas básicas. Es por ello, que se trata de un primer contacto e interiorización de las normas de conducta presentes en la sociedad.

Tras la consecución de la propuesta de intervención, desde los procesos socioeducativos en los que participan las personas usuarias, los/as educadores/as sociales han de fomentar el uso de las estrategias trabajadas en las sesiones diariamente. La capacitación e interiorización de las Habilidades Sociales tienen lugar mediante la práctica constante.

La función de los/as profesionales que realizar el seguimiento y la evaluación del proceso socioeducativo de la persona usuaria ha de analizar la evaluación de las conductas interiorizadas. Mediante esta valoración cabe la posibilidad de apreciar los avances de la persona e introducirle en el desarrollo de Habilidades Sociales más avanzadas.

Por ende, se pueden proponer como futura línea de investigación, el análisis de los cambios que experimentan las Habilidades Sociales y la manera en la que afecta ello, en el desarrollo de las mismas personas.

5. Referencias bibliográficas

- ASEDES, C., & Sociales, E. (2007). Documentos profesionalizadores. *Código Deontológico*.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey- Bass.
- Caballo, V.E. (1986). Evaluación de las habilidades social. En M.T. Sanz & A. G. González (Eds.), *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones* (pp. 553-595). Pirámide.
- Caballo, V. E. (2009). *Manual de evaluación de entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI de España Editores.
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI de España Editores.
- Caballo, V. e. (2011). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Siglo XXI de España Editores.
- Cabrera Cabrera, P. J. (2000). *La acción social con personas sin hogar en España* (Vol.5). Caritas Española.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Síntesis.
- Cabrera, P., & Rubio, M. (2009). Personas sin hogar en España: evolución y diseño de políticas públicas. *Revista Temas para el Debate*, (174), pp. 27-30.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Alianza.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz, *La exclusión: bordeando sus fronteras* (pp. 55-86). Editorial Gedisa, SA.
- Córdova Domínguez, B. M. (2018). *Programa de Goldstein en el desarrollo de las habilidades sociales en alumnos del sexto grado de primaria en la Institución Educativa N° 1073 «Hermán Buse de la Guerra»*, Pueblo Libre-2015. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/3228>
- Díez, C., Pacheco, D. I. y García, J. N. (2010). Habilidades sociales y relaciones entre iguales en alumnos con dificultades de aprendizaje. En José Jesús Gázquez Linares y M.ª del Carmen Pérez Fuentes (Eds.), *Investigación en convivencia escolar: variables relacionadas* (337-342). Almería.
- Díaz González, J. M. (2021). *La realidad en ámbitos de exclusión social: análisis del conflicto sobre las personas sin hogar*. Universidad de la Laguna.
- Educación Social, A. A. E., de Educadoras, C. G. D. C., & Sociales, C. E. (2005). *Código deontológico del educador y de la educadora social* (16º Ed.). Edición privada.

- Ferreras, S. O. (2008). Documento base campaña sin techo 2008: No tener un hogar significa mucho más que estar sin techo». *Cáritas Diocesana*.
- Gismero González, E. (2000). *Escala de Habilidades Sociales*. TEA. Goldstein, A. (1989), *Habilidades Sociales y Autocontrol en la Adolescencia*. Editorial Martínez Roca.
- Gonzales, A. (2010). Relación de la Habilidades Sociales y Rendimiento Académico en estudiantes de la Facultad de Educación de la universidad Nacional de Huancavelica. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle Lima, Perú.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Kelley, T., & Littman, J. (2001). *The art of innovation: Lessons in creativity from IDEO, America's leading design firm*. Crown Business.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4a ed.). McGraw-Hill
- Laparra, M. (2002). Una perspectiva de conjunto sobre el espacio social de la exclusión. En L. Moreno (Ed.). *Pobreza y exclusión: la «malla de seguridad» en España*. CSIC.
- La Parra, D., & Tortosa, J. M. (2002). Procesos de exclusión social: redes que dan protección e inclusiones desiguales. *Revista del Ministerio de trabajo y Asuntos sociales*, (35), pp. 55-65.
- Laparra, L., Obradors, A., Pérez, B., Pérez Yruela, M., Renes, V., Sarasa, S., ... & Trujillo Carmona, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión: implicaciones metodológicas. *Revista española del tercer sector*, (5), pp. 15-58.
- Lemus, L. (2006). *Pedagogía: Temas fundamentales* (5ª. ed.). Kapelusz.
- Meichenbaum, D., Butler, L., & Grudson, L. (1981). Toward a conceptual model of social competence. En J. Wine y M. Smye (Eds.), *Social competence* (pp. 36-60). Guilford Press.
- Monjas, M. I. (2007). *Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. CEPE.
- Moreno-Jiménez, B., Blanco-Donoso, L. M., Aguirre-Camacho, A., De Rivas, S., & Herrero, M. (2014). Habilidades sociales para las nuevas organizaciones. *Behavioral Psychology Psicología Conductual*, 22(3), 585.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Editorial Anagrama.
- Smith, P. K (2015). *The Psychology of Education*. Routledge.
- Subirats, J. y Gomà, R. (dir.) (2003). *Un paso más hacia la inclusión social. Generación de conocimiento, políticas y prácticas para la inclusión social*. Plataforma de ONGs de Acción Social.
- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Colección Estudios Sociales.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tezanos, J. F. (1999). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades avanzadas. En J. Tezanos (Ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión social* (pp.28-30) Sistema.

- Tezanos, J. F. (1999). Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. *Un marco para el análisis. Tercer Foro sobre Tendencias Sociales*.
- Tezanos, J. F. (2001). *La sociedad dividida: estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Biblioteca Nueva.
- Torres, A. & Peralta López, F. (2015). La planificación centrada en la persona: un ejemplo de buena práctica en el ámbito de la discapacidad intelectual. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (19), 195-212.
- Trianes, M. V. y García, A. (2002). La educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, pp.175-189.
- Vega Díaz, G., Rojas-Drummond, S., & Mazón Parra, N. C. (2008). Apropriación de habilidades para evaluar información: estudio con alumnos de educación primaria. *Investigación bibliotecológica*, 22(45), pp.79-103.
- Wilkinson, J., & Canter, S. (1982). *Social skills training manual: assessment, programme design, and management of training*. Wiley.

6. Anexos

ANEXO 1

Test de habilidades sociales: Elena Gismero (2000)

1. Soy capaz de expresar mi opinión tranquilamente cuando estoy con un grupo de gente.

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	

2. Cuando veo a una persona atractiva que me gustaría conocer más, me acerco a ella para iniciar una conversación.

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	

3. Acepto hacer planes que no me apetecen porque me cuesta decir «no».

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	

4. En una discusión, digo lo que pienso pero respetando al otro, hablándole con un tono de voz y vocabulario correcto porque mi intención no es hacerle daño sino encontrar una solución juntos.

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	

5. En temas de trabajo, prefiero escribir e-mails que las reuniones personales.

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	

6. Me cuesta pedirle a una persona de confianza que me ayude o me haga un favor

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	

7. Soy capaz de expresar lo que siento a los demás.

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	

8. Si no estoy contento con un producto o servicio, se lo comunico a la persona responsable de manera correcta con la intención de llegar a un acuerdo. (Por ejemplo: He comprado una chaqueta y al llegar a casa veo que está manchada, vuelvo a la tienda y explico lo sucedido con el fin de encontrar una solución).

Totalmente en desacuerdo				Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

9. No tengo problema en hacer un halago o cumplido de forma sincera y me gusta hacerlo.

Totalmente en desacuerdo				Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

10. Cuando estoy en una cola y alguien que iba detrás pasa por delante de mí, me callo.

Totalmente en desacuerdo				Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

ANEXO 2

Cuadro 2.2. Fases de una evaluación sistemática y formal.

FASES	OBJETIVOS	CUESTIONES QUE GUÍAN EL PROCESO DE EVALUACIÓN
PRIMERA FASE	• Origen y necesidad de la evaluación	¿Quién necesita la evaluación? ¿Qué uso se le dará a los resultados? ¿Quiénes son las audiencias de la evaluación? ¿Quién o quiénes utilizarán los resultados? ¿Quién debe ser informado?
	• Valorar la viabilidad de la evaluación	¿Se trata de un programa claramente definido? ¿La implementación se ha ajustado al diseño previsto? ¿Qué tipo de metodología y técnicas de evaluación se pueden utilizar? (ver capítulo 5)
	• Equipo de evaluación	¿Quiénes son las "partes interesadas" que deben estar representadas en el equipo de evaluación? ¿Se contratará personal técnico exterior? ¿Cuántos? ¿Tiene credibilidad el equipo evaluador?
	• Finalidad y objeto de evaluación	¿Qué se espera de la evaluación? ¿Qué se quiere saber con la evaluación? ¿Cuál es el centro de interés de la evaluación? ¿Qué se evaluará? Descripción del objeto de evaluación
	• Naturaleza de la evaluación	¿Evaluación principalmente formativa o sumativa? ¿Interna, externa o mixta? ¿Cuál será el énfasis metodológico? ¿Cualitativo? ¿Cuantitativo? ¿Mixto? ¿Se seguirá algún modelo de evaluación en particular?
	• Especificar los criterios de evaluación y las cuestiones específicas que la evaluación debe responder	¿Cómo y quién participa en la selección de las preguntas que la evaluación debe responder? ¿Qué criterios y referentes se utilizarán para responder a las preguntas de evaluación? ¿Cuáles son las cuestiones específicas que la evaluación debe responder?

(.../...)

Cuadro 2.2. (continuación).

SEGUNDA FASE	• Establecer el plan de recogida de información	¿Cuál es la información necesaria? ¿Cuál es el diseño de la evaluación? ¿Qué procedimientos se utilizarán y quién los aplicará? ¿Cuáles son las fuentes de información? ¿Cómo se relaciona el plan de recogida de información con las cuestiones de evaluación que deben responderse? ¿Cuál es la temporalización prevista para las tareas de evaluación?
	• Elaboración/selección de los instrumentos de evaluación	¿Cómo se seleccionará la muestra? ¿De qué manera se garantizará la validez y fiabilidad de los instrumentos de recogida de información? ¿Cómo se asegurará una correcta aplicación de los instrumentos y procedimientos de evaluación?
TERCERA FASE	• Análisis de la información cuantitativa y cualitativa	¿Qué análisis estadístico se hará para responder a cada cuestión de evaluación? ¿Cómo se analizará la información cuantitativa? ¿Cómo se analizará la cualitativa?
	• Interpretación de la información	¿Con qué se compararán los resultados para interpretarlos? ¿Cuáles son los niveles que deben presentar los resultados para emitir un juicio positivo? ¿Cuán grande debe ser la distancia con el patrón comparativo para emitir un juicio positivo?
CUARTA FASE	• Proceso de devolución y contrastación de la información con las distintas audiencias	¿Con quién o quiénes se contrastarán las primeras interpretaciones?
	• Elaboración del informe	¿Qué y cómo se informará a las distintas audiencias? ¿Cuál será el contenido específico del o los informes?
	• Difusión de los resultados	¿Publicación del informe? ¿Cómo? ¿Distribución? ¿Qué operaciones hacer para asegurar el uso de los resultados de la evaluación? ¿Exposición de resultados?

ANEXO 3

INSTRUCCIONES: Por favor, marca con una «X» la opción que mejor refleje tu opinión. También encontrarás algunas preguntas abiertas donde podrás expresar tus comentarios.

1. Intervención

1.1. ¿Las actividades del proyecto se adaptaron a tus necesidades y habilidades?

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

1.2. ¿Las dinámicas y contenidos del proyecto te parecieron adecuados y útiles?

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

1.3. ¿Sentiste que el proyecto te ayudó a mejorar tus habilidades sociales (comunicación, resolución de conflictos, interacción en grupo)?

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

2. Ambiente Seguro y Cohesión Grupal

2.1. ¿Te sentiste cómodo/a participando en las actividades del proyecto?

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

2.2. ¿Consideras que el grupo se mantuvo unido y colaborativo durante el proyecto?

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

2.3. ¿Sentiste que el ambiente era seguro para expresar tus opiniones y participar activamente?

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

3. Relación con los/as Educadores/as

3.1. ¿Crees que los/as educadores/as estuvieron disponibles para apoyarte durante las actividades?

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

3.2. ¿Sentiste que los/as educadores/as crearon una relación de confianza contigo?

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

3.3. ¿Te resultó útil la guía y el acompañamiento de los/as educadores/as durante el proyecto?

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

4. Resultados

4.1. ¿Consideras que has mejorado tus habilidades de comunicación interpersonal?

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

4.2. ¿Crees que has adquirido herramientas que te ayudarán en tu vida cotidiana para interactuar mejor con los demás?

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

4.3. ¿Consideras que has avanzado hacia una mayor autonomía personal y social gracias al proyecto?

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

5. Preguntas Abiertas

¿Qué aspectos del proyecto crees que fueron los más útiles para ti?

¿Hay algo que creas que deberíamos mejorar para futuras intervenciones?

¿Te gustaría agregar algún otro comentario sobre tu experiencia en el proyecto?

¡Gracias por tu participación!

Intervención socioeducativa a través del prisma de la música en el museo San Telmo

Aitor Marimón Fonseca
Asunción Martínez-Arbelaiz

Resumen

Desde la educación social, con nuestros trabajos tratamos de influir en las personas para ayudarles en su educación y crecimiento personal, para que sean miembros activos y agentes transformadores de su realidad y de la sociedad en la que viven. Para ello, es vital que las personas con las que trabajamos tengan conocimiento de sus orígenes, de nuestra historia y de nuestra cultura.

Este proyecto surge, por lo tanto, con objeto de utilizar la cultura y el arte, encarnadas en la música, con fines socioeducativos. En concreto, se centra en la difusión de las manifestaciones culturales de nuestra historia reciente, la etapa postfranquista, así como en su impacto social en el País Vasco. En este capítulo, detallamos y evaluamos una intervención socioeducativa dirigida a adolescentes centrada en nuestra historia vista a través del prisma de la música en el contexto del Museo San Telmo de Donostia-San Sebastián.

Palabras clave: Museo, educación artística, música, adolescencia, intervención socio-educativa.

Laburpena

Gizarte-hezkuntzatik, pertsonengan eragina izaten saiatzen gara, haien eraikuntzan eta hazkunde pertsonalean laguntzeko, beren errealitateko eta, oro har, gizarteko kide aktibo eta eragile eraldatzaileak izan daitezen. Horretarako, ezinbestekoa da lan egiten dugun pertsonen beren jatorriaren, historiaren eta kulturaren ezagutza izatea.

Proiektu hau, beraz, musikan gorpuztutako kultura eta artea hezkuntza-helburuekin erabiltzeko sortu zen. Hain zuzen ere, gure oraintsuko historiaren zati bat du ardatz, frankista osteko etapa eta Euskal Herrian izan zuen eragin soziala. Horrela, gure historian oinarritutako hezkuntza esku-hartze bat diseinatuko dugu, artearen eta kulturaren ikuspegitik eta, batez ere, Donostiako San Telmo Museoan kokatuta dagoen musikatik.

Hitz gakoak: Museoa, arte hezkuntza, musika, nerabezaroa, esku-hartze soziokulturala.

Introducción

Este trabajo presenta una propuesta de intervención socioeducativa dirigida a alumnado adolescente a partir de una visita a una exposición que tuvo lugar en el Museo San Telmo de San Sebastián-Donostia. El objetivo es que los y las adolescentes conozcan el pasado centrándonos en una etapa histórica en la que la música fue una forma de expresión sujeta a la censura. Estamos fijando nuestra atención a las manifestaciones culturales que vieron la luz durante la etapa franquista. El contacto con los artefactos culturales de esta etapa permite a los y las visitantes del museo, en nuestro caso, alumnado adolescente, reflexionar sobre un momento de nuestra historia reciente en el que la música permitía una expresión velada de contenidos censurados por la dictadura.

1. Marco teórico

1.1 La música, la adolescencia y los museos

La música es, sin duda, un lenguaje fascinante. En ella se concentran la capacidad de comprensión y de expresión, el orden lógico y la capacidad de abstracción. Pero no sólo eso. El lenguaje musical también favorece la integración puesto que facilita los procesos de socialización y nos permite desarrollar de manera privilegiada la creatividad y la sensibilidad a través de los sentidos. Todo ello se traduce en la facilidad que tenemos para transmitir sentimientos a través del componente estético que nos facilita la música. Si en algún momento de nuestra vida la expresión de las emociones y sentimientos cobra especial relevancia, ese momento es la adolescencia.

Palma Cortés (2013) expone que, en la adolescencia intermedia, de los quince a los dieciocho años, la creciente autonomía respecto de la familia y la expansión de las relaciones con los iguales, son las transformaciones más acusadas, al mismo tiempo que siguen los esfuerzos para ajustarse a los procesos de maduración biológica y los progresos del razonamiento intelectual. Pensamos que esta etapa de la vida es la ideal para realizar un proyecto en el que la música sea el componente esencial de la comunicación.

Comenzamos nuestra exposición destacando la función educativa de los museos en general, para pasar a explicar las posibilidades que el Museo de San Telmo nos brinda para incidir en esa etapa de la adolescencia media. Seguidamente, expondremos la descripción, desarrollo y temporalización de la intervención propuesta entorno a la música y finalizaremos con el proceso de evaluación y aportando unas conclusiones.

1.1.1. *La función educativa de los museos y la nueva museología*

Un museo se puede concebir como un espacio en el que poder desarrollar una gran diversidad de proyectos. Domínguez Arran et al. (2015) exponen que «una de las premisas esenciales de los museos del siglo XXI, es la práctica de la responsabilidad social, concebir el museo como lugar de encuentro y descubrimiento» (p. 6).

Desde la educación social, en la que se trabaja, mayoritariamente, en ámbitos de educación no formales, podemos contar con el museo como un espacio que responde a las características y necesidades que presenta este tipo de educación. Zavala (2006) explica que el museo es un espacio de educación eminentemente no formal y que debe estar atento a las necesidades educativas particulares de cada visitante. De hecho, es el o la visitante quien determina el método que se necesita utilizar en cada visita. Por ello, afirma, Zavala «los nuevos métodos de trabajo en los servicios educativos dependen de la experiencia del equipo museográfico, es decir, de aplicar una estrategia de prueba y error. (...) El objetivo básico de los servicios educativos podría definirse como un conjunto de estrategias educativas que permiten ofrecer a los y las visitantes un menú de opciones de interacción con el espacio museográfico, de tal manera que el o la visitante tome conciencia de que toda la realidad puede ser observada desde una perspectiva museográfica» (p. 132).

Arbúés y Naval (2014) opinan que, entre los elementos del ámbito de aprendizaje informal, sin duda se encuentran los museos, como «un recurso valioso para conocer el pasado, comprender el presente y atisbar el futuro de nuestra sociedad. Los museos han sido históricamente lugares en los que las colecciones de obras de arte y los objetos de valor histórico, científico o técnico se preservan y exhiben. (...) Los museos son pues espacios sociales de aprendizaje y conocimiento; en este sentido, tienen la posibilidad de contribuir y colaborar, en mayor o menor medida, en el proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida de los ciudadanos de cualquier edad» (p. 135). Para estas autoras, los museos son, junto con las escuelas, lugares o instituciones que juegan un papel importante tanto desde el punto de vista educativo como de cohesión social.

Desde la educación no formal, podemos aprovechar el museo en una dimensión atípica, pudiendo ver más allá de lo que pueda ofrecer a un usuario, pensando y planificando acciones socioeducativas dentro de estos espacios. Olalla (2013) sostiene que un programa en un museo o en una sala de exposiciones no necesariamente ha de dirigirse siempre al conocimiento de su colección, sino que puede partir de otros objetivos, siempre que el espacio artístico se planifique ir más allá de la dimensión comunicativa. Cuando hablamos de experiencias innovadoras nos referimos, desde nuestra práctica, a trabajar con el arte como herramienta para intervenir en los procesos cognitivos incidiendo en la memoria colectiva. Según Zabala y Galtés (2006), la experiencia cotidiana en nuestro entorno demuestra que en la actualidad los y las docentes no demandan acciones «complementarias» de educación, sino que han comenzado a solicitar a los museos, centros de interpretación, etc. que diseñen programas educativos con el fin de transmitir conocimientos específicos (en las más diversas áreas de la ciencia). De esta manera, estamos en presencia de un proceso que impulsa a los museos a buscar nuevas estrategias para dar respuesta a las exigencias procedentes del mundo de la educación. Estos deben responder además a la demanda social de adecuación metodológica y conceptual respecto al medio en el cual el museo se inserta como educador.

Al tratar de trabajar con los contenidos y conocimientos en el museo, debemos tratar de hacerlo desde una perspectiva que busque la interacción con el individuo, reforzando así su interés, comprensión y conexión con la materia presentada, no limitando al usuario o a la usuaria a ser solamente espectador o espectadora pasiva. Ruiz Torres (2011) opina que los museos y centros de interpretación se han erigido como un espacio educativo donde las nuevas tendencias museográficas evolucionaron desde la concepción de galería heredada del siglo XIX, a la de constituir centros de transmisión del conocimiento en los que los y las visitantes no actúan como personas observadoras pasivas, sino que interactúan con los contenidos presentados.

Por otro lado, el museo es un lugar donde se exponen contenidos culturales, históricos y artísticos. El museo puede verse, tal y como expone Gómez Alonso (2015), como un instrumento al servicio de la sociedad como lo argumenta la llamada «nueva museología», escuchando a los verdaderos y

verdaderas protagonistas, las personas productoras de cultura, practicando la democracia cultural y trabajando paralelamente en la difusión de la cultura, primando la autorrealización personal y comunitaria y la diversidad de expresiones culturales. Escarbajal de Haro y Martínez de Miguel (2012) sostienen que los museos, como instituciones culturales y educativas, deben conservar y difundir el patrimonio cultural facilitando el acceso y uso a todo ciudadano o ciudadana, pero también deben cumplir unas características mínimas. Estas instituciones deben proporcionar espacios de encuentro y comunicación sin discriminación, facilitar el uso y la interpretación y propiciar la participación ciudadana en el sentido de fomentar la democracia cultural. Un ejemplo de apertura del museo a la sociedad en general es la experiencia descrita en Dávila y Naya (2022) en la que invitan a personas afectadas con Alzheimer a realizar una serie de actividades en el Museo de la Educación, sito en el campus de Gipuzkoa de la Universidad del País Vasco UPV/EHU. Los autores establecen una colaboración entre la universidad y el Ayuntamiento de San Sebastián, por medio del cual se crea un espacio de discusión y participación para la formación de una ciudadanía activa. Afirman que «el poder activar los recuerdos y la memoria de personas afectadas por el Alzheimer, a través de los objetos del museo y de actividades en torno a la experiencia educativa que supone, pone en valor este tipo de museos, ofreciéndose como un recurso válido para la participación ciudadana» (p. 205).

Con este último ejemplo queda aclarada la capacidad del museo como espacio para desarrollar proyectos de intervención socio-educativa, con enfoques que pueden enriquecer la educación no formal y que sirvan para enriquecer el desarrollo vital y cultural de los y las usuarias con quienes trabajemos.

1.1.2. *Del aula al museo*

Este proyecto se enfoca como una actividad innovadora en el día a día del estudiantado. Se trata de una intervención que busca trabajar con ellos y ellas en un área ubicada fuera del aula, que es el entorno en el que se acostumbra a recibir la instrucción. Se consideraría como una excursión dentro de la planificación académica de los y las estudiantes. Según Nespor (2000), las excursiones transportan a los y las jóvenes del recinto escolar por un día o por una parte de este, permitiéndoles una interacción informal fuera del estricto seguimiento y evaluación característicos de la actividad escolar regulada.

El abrir las puertas del aula al alumnado, permite experimentar el proceso educativo en nuevas dimensiones y formas. La apertura de la clase y del currículum a la vida, a la realidad de la comunidad donde se ubica esa escuela entronca firmemente con la búsqueda de una escuela porosa las innovaciones que nuestros tiempos requieren. Mohamed-Mimón, Pérez y Montero, (2017) consideran que las salidas pedagógicas resultan un elemento potenciador del aprendizaje del alumnado porque se consigue, principalmente, que con la presencia física en una localización concreta y con las explicaciones dadas por los y las responsables de la actividad, un conocimiento experiencial.

El profesorado, a menudo excesivamente aferrado a la educación formal tradicional de aula, puede entender las salidas como espacios educativos no formales que complementen el proceso educativo que tratan de llevar a cabo. Monteagudo Fernández, y Moreno-Vera. (2019), explican que las salidas del aula constituyen una actividad de colaboración entre la escuela y el entorno social y cultural. La escuela es un agente cultural activo dentro de la comunidad y abre sus puertas a los agentes educativos extraescolares, como pueden ser la familia, los medios de comunicación u otras instituciones educativas extraescolares que pueden ayudar en la consecución de su propio proyecto educativo

Como hemos visto en estas líneas, las salidas pedagógicas gozan de un valor educativo, didáctico y social. Si están bien diseñadas, deberán estar relacionadas claramente con los objetivos sociales o didácticos de la enseñanza reglada para así poder ser aprovechadas en las actividades de clase. Desde el aula se pueden aprovechar las salidas para reforzar los contenidos y competencias que se quieren trabajar en clase, buscando espacios e intervenciones que sirvan de complemento a los objetivos educativos que se persigan.

En este proyecto, se busca una salida del aula en un espacio socioeducativo como es el museo, tratando de ofrecer un contenido que se relacione con la materia impartida en el aula. En este caso, se tratará el tema histórico y social de la etapa franquista y postfranquista, con alumnos y alumnas de bachillerato, materia que se corresponde con la que se imparte en el aula en este nivel educativo.

1.1.3. *La música como herramienta educativa*

La idea de utilizar la música como medio para difundir una intención educativa se basa en el concepto de que pueda llegar con más facilidad a los usuarios, debido a que puede dar una imagen más atractiva del contenido, fomentando el interés y la comprensión de los receptores y las receptoras.

Bajo este prisma educativo, se ensalza el uso de las prácticas artísticas para democratizar la cultura, así como para facilitar la accesibilidad y la participación de un público mayor y diverso. El proyecto busca enfatizar la utilidad del arte en la educación como medio de transmisión de información y, más concretamente, el uso de la música.

Estaríamos hablando, por tanto, de un proyecto que busca la educación con el arte como herramienta, es decir, educar a través del arte. Catalá y Perales (2017), sostienen que «el arte puede ser contenido, fin y medio de aprendizaje y desarrollo. La diferencia, no es únicamente pedagógica, también es dialógica. No es lo mismo «Educar para el arte», «Educar en el arte», que «Educar a través del arte», y las tres son posibles» (p. 823). Las prácticas socioeducativas encuentran en las artes un medio para favorecer la expresión, el diálogo, el desarrollo y otras metas supra educativas, necesarias para la transformación y la inclusión social.

Palacios (2006), opina que, en un futuro cercano, la institución educativa deberá ocuparse seriamente de la necesidad de crear espacios en la escuela para el aprendizaje emocional y para el desarrollo del conocimiento en el campo afectivo y relacional. El arte, en este sentido, ocupa un papel de suma importancia, dado que tiene la cualidad de conectar y comprometer los sentimientos, las emociones y los afectos, humanizando en lo más profundo el proceso de desarrollo personal.

Dentro de la educación social, tenemos la opción de educar desde el arte, debido a las características transformadoras y críticas que ambas, tanto la educación social como el arte presentan. Como expone Tavira (2007), «la educación artística en tanto que educación social, reencuentra los rasgos que la hacen ser, por naturaleza, compleja, innovadora, interdisciplinaria, experimental, crítica con la construcción del conocimiento pedagógico y su concreción en las diferentes prácticas que promueve, con perfiles que abarcan dimensiones múltiples de una educación que cambia en un mundo en cambio permanente» (p. 197).

Dentro del arte, este proyecto busca trabajar a través de la disciplina artística de la música. Sin embargo, ¿qué papel tiene la música dentro del arte? ¿Por qué trabajar con la música y no con otra forma artística? La música es una manifestación artística que expresa ideas, así como emociones con un lenguaje diferente al verbal. El lenguaje musical combina sus elementos propios de tal forma que nos puede transmitir una amplia gama de emociones humanas, que podemos considerar inefables.

Epelde (2011) explica que toda la música que procede de los diferentes colectivos es música popular. Perteneciente a su propia cultura y constituye la base del folklore musical. La música, en general, contribuye al desarrollo afectivo e intelectual de la persona, con ella se sensibilizan y despiertan los sentimientos más profundos, y contribuye a la formación integral del ser humano. El folklore musical proporciona conocimiento sobre las culturas del pasado ya olvidadas y permite reconstruir los marcos de acción en que se desenvolvió la vida, ya que por medio de esa música se expresa lo que cada cual es capaz de comunicar y lo que emociona a todas las personas de la misma manera; no es creación individual sino manifestación vital, espontánea, necesaria para ese colectivo en su totalidad.

García y Ortega (2000) afirman que se ha escrito poco sobre la educación musical en general. Estas autoras escriben una intervención en el barrio Corona de Queens, Nueva York, uno de los barrios con un porcentaje mayor de comunidad latina de esta ciudad. El propósito es darle valor al conocimiento diverso y a los sistemas culturales del alumnado, así como a sus prácticas lingüísticas. Proponen una aproximación pedagógica sustentada culturalmente y que incluye las prácticas de alfabetización lingüística, entendida dentro de otras prácticas culturales. Las autoras muestran cómo un programa de educación musical con objetivo de inclusión social y empoderamiento puede juntar lo que hasta ahora había estado considerado de forma aislada: las alfabetizaciones del alumnado sociales y artísticas con las alfabetizaciones de la escuela.

Hormigos Ruiz y Martín Cabello (2004) opinan que «la música es un arte, pero las manifestaciones musicales van unidas a las condiciones culturales, económicas, sociales e históricas de cada sociedad. Para poder comprender un tipo de música concreto es necesario situarlo dentro del contexto cultural en el que ha sido creado, ya que la música no está constituida por un agregado de elementos, sino por procesos comunicativos que emergen de la propia cultura. La música tiene como finalidad la expresión y creación de sentimientos, también la transmisión de ideas y de una cierta concepción del mundo» (p. 260).

Hormigos (2008) explica que la música es uno de los modos de comunicación más universales que posee el ser humano y sostiene que únicamente conoceremos la música y los movimientos sociales que hay en torno a ella, si conocemos el trasfondo cultural en el que se crea. Desde un punto de vista sociológico, este autor propone que cada cultura musical tiene establecidos procedimientos concretos para validar la música, para desplazar los límites de lo que se incluye y lo que se excluye como parte de un determinado género o para crear etiquetas que ayuden a la interpretación y clasificación de los sonidos.

Volviendo al tema de la educación formal, Flores (2007), nos dice que «es importante reflexionar sobre el repertorio que usamos en las aulas y pensar que debemos empezar a incorporar la música del alumno para que forme parte del currículo como una más. Para ello podemos optar por muchas vías y modelos didácticos, pero no debemos olvidar que la función de esta música no sólo es la de motivar o conocer mejor ese repertorio, sino que además nos va a permitir el desarrollar otras muchas destrezas que el alumno podrá seguir utilizando en su vida cotidiana» (p. 12). Efectivamente, el conocer la música y el momento cultural que la hizo posible hará que el alumnado adquiera competencias necesarias fuera y dentro del aula.

Si la música es un arte expandido e interiorizado en la vida de personas de diferentes orígenes y contextos, además de ser un reflejo de la cultura y la historia coetáneas a quienes la crearon, podemos deducir que es una poderosa herramienta socioeducativa a nuestro alcance. Trataremos por tanto de educar a través de la música, para poder transmitir los fenómenos sociales, históricos y culturales de nuestra sociedad. El propósito de este proyecto es formar en historia y cultura a través

de la música, bajo la premisa de que esta se asocia a los fenómenos sociales que suceden en el momento histórico en que se produce.

1.1.4. *La música en la adolescencia*

El presente proyecto se enfoca en la etapa vital de la adolescencia, dado el gran impacto que esta etapa tiene en el desarrollo de los y las futuras ciudadanas. La adolescencia se refiere a la etapa de transición desde la infancia hacia la madurez de la personalidad, presentando necesidades y características propias. Gámez (1994) explica que la adolescencia es un estadio diferenciado en el desarrollo de la personalidad, dependiente de cambios significativos en el estatus biosocial del niño/niña. Estos cambios, que suponen una discontinuidad con las condiciones de crecimiento bio-social anteriores, requieren reorganizaciones de la estructura de la personalidad.

Por lo tanto, la adolescencia, aun siendo un constructo social, la consideramos como el momento vital clave para la configuración de la identidad personal; es de gran importancia en esta etapa, una adecuada inserción en el contexto social en el que se vive y el desarrollo de la capacidad de relación, especialmente con los iguales. La adolescencia es una etapa de *crecimiento*, entendida como incremento, expansión y de *desarrollo*, al aparecer nuevas capacidades y potenciación de recursos personales.

Dentro de la formación de esta identidad, existen múltiples factores que influyen en el proceso. Uno de estos factores es la música y, por su gran presencia en la vida del adolescente o de la adolescente, es una vía con la que interviene con una intención socioeducativa. Soler y Oriola (2019) argumentan que la música ocupa un lugar muy importante en la vida adolescente debido a las múltiples funciones que puede desempeñar. Durante la adolescencia es cuando uno empieza a reflexionar y descubrir que gracias a la música se pueden conseguir objetivos personales tan diversos como aislarse del entorno, modificar el estado de ánimo, establecer y fortalecer relaciones interpersonales, etc. La música, entre otros factores, es un elemento que influye en la construcción de la personalidad del o la adolescente. Además, la música sirve para explicar momentos históricos y sociales, ya que es un reflejo de la cultura de la época en la que se creó (Hormigos y Martín Cabello, 2004; Hormigos, 2008). Por último, el museo es un espacio para realizar una intervención socioeducativa cultural (Dávila y Naya, 2022). Sumando estos elementos, surge el presente proyecto que, a través del prisma musical en el Museo San Telmo, trata de acercar una etapa histórica y cultural a grupos de adolescentes, bajo la premisa de que captará su interés.

1.2. Breve historia del museo San Telmo

Volviendo a nuestro contexto geográfico y social, el museo San Telmo se nos antoja como un lugar lleno de objetos singulares capaces de desatar la imaginación del y de la adolescente. Entre aquellos objetos que pueden quedar grabados en la memoria visual de las personas que tienen la suerte de pasear por sus galerías destacaríamos, por ejemplo, la ropa usada y gastada que vistió el gigante de Alzo, la impresionante colección de estelas funerarias, la recreación del fuego del case-río, pero, quizá, la experiencia más sobrecogedora es posiblemente rodearse de los impresionantes lienzos de Sert con la representación de las epopeyas vascas: los navegantes, los ferrones, el árbol de Gernika y, sobre todo, aquel temible macho cabrío de grandes pezuñas en lo alto de unas rocas presidiendo el aquelarre (Cf. Imagen 1).

Imagen 1. Akelarre (Fotos: Beltz)

San Telmo ocupa un lugar peculiar en la formación del imaginario colectivo de los y las guipuzcoanas. Sin embargo, como nos cuenta Manso de Zúñiga (1976), uno de sus directores, el origen del edificio del museo no fue fácil. En el año 1516 la orden de Santo Domingo quiso erigir un convento en este solar, pero se encontró con la férrea oposición de las autoridades locales, el clero donostiarra y, cómo no, los vecinos y vecinas. Tras una serie de donaciones de personas influyentes, finalmente fue Don Alonso de Idiáquez y Yurramendi, secretario del emperador Carlos V, quien consiguió no solo que el propio emperador aceptase iniciar la edificación del convento dominico, sino que

la empresa contase con el apoyo del Papa. Las obras de este edificio de estilo renacimiento toscano se concluyeron en el año 1551 (Cf. Imagen 2)

Imagen 2. El claustro del Museo de San Telmo

Sin intentar resumir una historia tan interesante como tumultuosa, solo añadiremos que el edificio contó con magníficos altares y tumbas de los que solo quedan precisamente las dos estatuas yacentes de Don Alonso de Idiáquez y Yurramendi y su esposa, Gracia de Olazabal. Las dos estatuas siguen colocadas en lo que fue la iglesia y donde muchos años después Josep M. Sert realizaría sus famosos murales, de los que ya hemos hablado.



La historia del museo San Telmo está íntimamente ligada a la de la historia de la ciudad. Durante las guerras napoleónicas, el edificio sufrió importantes saqueos, destruyéndose los mencionados altares, así como una escalera volada que debía de causar mucha admiración entre los y las visitantes. Sin embargo, tras dichas guerras, los dominicos volvieron a su convento donde malvivieron hasta que en el año 1836 se vieron obligados a abandonarlo con la desamortización. En 1928 el Ayuntamiento de San Sebastián adquirió el edificio y se decidió dedicarlo a Museo Municipal de Etnografía y Bellas Artes. Ahí se llevaron los fondos de un primitivo museo que tuvo su sede en la esquina de

las calles Garibai y Andia, pasando siete años después a otro de la calle Urdaneta. Finalmente, nos cuenta Manso de Zúñiga, el museo se inauguró oficialmente el 3 de septiembre de 1932.

Ha pasado casi un siglo desde que el proyecto municipal echara a andar. Sin embargo, la idea original de ofrecer un espacio donde relacionarnos con el arte y la cultura permanece vigente. Es precisamente este entorno el elegido para relacionarnos con la música y con la cultura en general.

Está claro que un museo como San Telmo tiene y ha tenido una función pedagógica y socializadora para muchas generaciones. Si así ha sido,

¿por qué no ofrecer un espacio tan sugerente y envolvente a aquellas personas que están en una transición personal como es el momento de la adolescencia? Esta pregunta fue el germen de la propuesta descrita en este capítulo y realizada con diferentes grupos de adolescentes de la provincia de Gipuzkoa.

2. Un proyecto de intervención socioeducativa

El proyecto está destinado a adolescentes de entre catorce y dieciséis años, de educación formal y no formal. El objetivo es mostrar cómo la cultura ha protagonizado muchos movimientos sociales para el cambio. En concreto, se usará de ejemplo el impulso musical nacido en las décadas de los 70 y los 80, de forma que se entienda cómo la cultura y el arte son dos elementos que van acompañados y que sirven para la transformación social.

Es un proyecto enfocado a la juventud porque, como hemos visto, en la adolescencia la música es clave en la construcción de la identidad, un gusto común en la juventud, un recurso que puede usarse para captar su atención y motivarlos para jugar un papel más activo en su educación. Touriñan y Longueira (2010) expone que «la inclusión de las artes, en general, y de la música, en particular, en los sistemas educativos tiene relación con el modelo de ser humano y el modelo de sociedad que queremos. La realización plena de las posibilidades de la educación «por» las artes fortalece el desarrollo de áreas de experiencia y formas de expresión propias de las artes en cada educando.»

2.1. Localización de la intervención

San Telmo se presenta como un museo y, al mismo tiempo, un espacio para la divulgación del conocimiento y para la creación de pensamiento, y pretende ser un instrumento para entender el presente y construir el futuro desde el conocimiento del pasado. El Museo San Telmo es el único museo dedicado a la sociedad vasca desde la perspectiva de un museo de sociedad, y a la vez, es el único de la ciudad de San Sebastián con un área de Bellas Artes.

El recorrido histórico que abarca el museo es de una gran amplitud. Lo demuestra su diversidad en su exposición permanente. El Museo tiene como eje la evolución de la persona en sociedad y, desde su visión multidisciplinar, nos ofrece una reflexión sobre el pasado cultural e histórico como germen de la sociedad actual. Las exposiciones permanentes que podemos encontrar en el museo son las siguientes:

- Historia del sitio: Abarca la evolución histórica del edificio.
- Huellas en la memoria: Contempla los mayores hitos en la historia vasca desde la Prehistoria hasta el siglo XVIII.
- Colección histórica de arte: muestra el arte del siglo XV al XIX
- 100 años de Arte Vasco: con obras desde finales del XVIII hasta el siglo XX
- La iglesia con los lienzos de Sert y los desafíos de la sociedad vasca de cara al futuro: Pretende recalcar la capacidad que tiene la persona de intervenir en el mundo que lo rodea y participar así en la construcción de su futuro. En este ámbito destacan 5 ejes temáticos: Derechos Humanos, Género, Sostenibilidad, Territorialidad e Interculturalidad.
- Despertar de la modernidad: Trata sobre las transformaciones sociales que se dieron en los siglos XIX y XX.

Este último ámbito expositivo es en el que desarrollaremos durante la visita al museo, basada en una parte del recorrido denominado «*Tiempo de silencio*» y «*Generación bulliciosa*», ya que la parte que nos interesa para este proyecto se centra en las décadas de los 70 y 80, queriendo hacer referencia a los movimientos culturales nacidos en esta época, siendo en su mayoría actos promovidos por la juventud en un afán de cambio, experimentación y autoafirmación.

2.2. Temas y objetivos

El tema de la intervención se puede resumir en una frase: La música como elemento de cambio social durante la etapa posfranquista. El objetivo del proyecto es usar la música para entender una etapa de la historia, posterior al franquismo, y comparar con la sociedad actual, desarrollando la actividad en un espacio sociocultural como el museo San Telmo.

Los objetivos generales del proyecto serían los siguientes:

1. Ofrecer un contenido educativo a través del prisma de la música
2. Mostrar a adolescentes una parte de lo que fue la etapa posfranquista en Euskadi
3. Participar en formas creativas de transmisión cultural
4. Provocar una reflexión crítica en los usuarios

A su vez, en lo que respecta a los objetivos específicos:

1. Conocer los intereses sociales y musicales de los y las jóvenes mediante esta disciplina artística
Animar a los jóvenes a tomar un papel activo en su educación
2. Promover la oferta socioeducativa del museo San Telmo
3. Dar a conocer las colecciones y exposiciones del Museo
4. Generar debates participativos entre el estudiantado
5. Captar el interés de los y las jóvenes por la historia y la cultura.

2.3. Experiencias previas en museos y centros culturales

A la hora de buscar referencias o modelos similares a este proyecto, hemos recurrido a entidades como museos y centros culturales, como El Matadero, Lázaro Galdiano, Tabakalera, Kutxa Kultura,

etc. La Tabla 1 resume algunos proyectos relacionados con el que presentamos y que nos han servido como antecedentes.

Tabla 1. Proyectos relacionados con la música en diferentes ámbitos culturales

ASOCIACIÓN	PROYECTO	DESCRIPCIÓN
MATADERO MADRID CENTRO DE CREACIÓN CONTEMPORÁNEA	NAVE DE MÚSICA https://www.mataderomadrid.org/programacion/nave-de-musica	Construcción de un espacio destinado a estudios de radio y de grabación, salas de ensayo y un escenario para conciertos.
TABAKALERA	MÚSICA, INTERACCIÓN Y ESPACIO PÚBLICO https://www.tabakalera.eus/en/node/15985	Creación, junto con jóvenes participantes, de un dispositivo de sonido, mezclando la programación con el arte y los valores sociales.
KUTXA KULTUR	KUTXA KULTUR MUSIKA https://www.kutxakultur.eus/es/programas/kutxa-kultur-musika/	Este proyecto pretende impulsar a grupos o solistas emergentes en el País Vasco. A través de este programa se seleccionan anualmente seis grupos de música amateur a los que se les apoya acompañándolos en su proceso de profesionalización.
ARTIUM	MÚSICA EXPANDIDA. TALLER PARA JÓVENES https://www.artium.eus/es/actividades/item/61072-musica-expandida-el-paisaje-sonoro-de-artium	Creación de talleres interdisciplinarios donde se trabajan el video, el cómic o las actuaciones en directo desde la música electrónica.
AYUDA EN ACCIÓN	EL ENSAYADERO https://ayudaenaccion.org/ong/el-ensayadero-educacion-musical/	Se trata de una formación integral que busca fomentar la igualdad de oportunidades, promover el empoderamiento y reforzar la autoestima, a la vez que pretende evitar el abandono escolar aportando nuevos conocimientos a su cultura musical, así como posibles salidas laborales en el sector
ASOCIACIÓN MÚSICA PARA VIVIR JUDIT RIBAS	MUSICA PARA VIVIR https://www.asociacionmusicapara-vivir.org/proyectos-2/	Se trata de un proyecto que busca la mejora de la calidad de vida de niños y niñas y juventud de Uruguay.
DESCÚBREME	MUSICOTERAPIA EN DÉFICIT COGNITIVO Y RETOS MÚLTIPLES. INNOVACIÓN Y ACCIÓN http://www.descubre.me.cl/2016/11/16/un-proyecto-de-musicoterapia-para-promover-el-desarrollo-de-ninos-y-jovenes-con-discapacidad-cognitiva/	El proyecto busca que alumnado mejore sus procesos educativos y el desarrollo de sus áreas motoras, emocionales y sociales.

Sin embargo, todo lo que hemos encontrado es un enfoque de la música destinado a la musicoterapia. Si bien es cierto que la música puede ser utilizada como medio terapéutico en distintos ámbitos, este proyecto pretende usarla como medio educativo y de expresión. Existe un vacío relativo en el uso de la música para el estudio antropológico, social y cultural, puesto que puede funcionar como puente hacia los acontecimientos que han marcado a distintas generaciones. En ese vacío es donde se sitúa esta propuesta pedagógica.

2.4. Metodología

Para esta intervención se desarrollan dos dinámicas en forma de talleres y un recorrido guiado:

a) *Primera dinámica:*

En un primer momento, los y las estudiantes se reúnen en la entrada del museo San Telmo. Se presenta la visita y se les explica la intención de hacer una intervención educativa a través del arte para que conozcan su historia, concretamente la etapa posfranquista, siendo parte reciente de la historia conectada directamente con el contexto presente.

Seguidamente, se divide el grupo en cinco o seis subgrupos. En este momento, llevamos a cabo un pequeño sondeo lanzando a cada grupo las preguntas formuladas en el cuestionario planteado en el Anexo 1. Cuando recibimos sus respuestas, se comentan y se reflexiona acerca de ellas con el objetivo de ver qué conclusiones pueden sacar, qué intereses se reflejan en común, que diferencias pueden existir entre los gustos de unos y otros. Este pequeño taller genera un marco en el que situarnos y supone un punto de partida para la visita. Su duración es de 30 minutos aproximadamente.

b) *Recorrido guiado:*

El recorrido que seguimos en el desarrollo de la intervención está basado en un fragmento del recorrido «*Tiempo de silencio*» y «*Generación bulliciosa*» del museo San Telmo. Durante dicho recorrido recurrimos al uso de diversos materiales y a un guion explicativo (Cf. Anexos 2 y 3).

Tras el recorrido, se procede a la visualización de un audiovisual acerca de la etapa franquista en Euskadi, junto con un cuestionario acerca del tema (Cf. Anexo 4).

c) *Segunda dinámica:*

Para finalizar, realizamos un segundo taller, de otros 45 minutos. En este momento, llevamos a cabo una dinámica, la cual consiste en entregar a cada grupo la foto de un o una artista relacionada en el recorrido, junto con la escucha de una canción suya representativa y la letra impresa (Cf. Anexo 5).

Cada grupo debe realizar un análisis del contenido de esa canción, de manera que puedan relacionarla con alguna temática social propia de la época, tratando de entender la manera en la que el artista plasmaba sus inquietudes y su visión en sus obras a partir del contexto sociopolítico y económico. A continuación, se abre un debate sobre las temáticas surgidas, planteando si pertenecen al pasado, si se reflejan en los tiempos actuales o si coinciden con sus intereses actuales. Buscamos provocar una reflexión en el estudiantado sobre cómo el pasado afecta al presente, la manera en que se comunica mediante la historia, conocer las semejanzas y diferencias sociales a través del tiempo. Para ello, se les formulan una serie de preguntas ya pautadas a modo de guía (Cf. Anexo 6). Para finalizar, cada grupo presenta la canción que le ha tocado, explicando brevemente su contenido y exponiendo al resto de la clase sus reflexiones.

2.5. Evaluación

Para la evaluación de la intervención, los y las guías serán responsables de recoger los datos para analizarlos y evaluarlos. Los puntos que se evaluarán serán los siguientes:

- Se analiza si la intervención ha sido llevada a cabo según los pasos pautados
- Si el contenido ha sido de interés para el alumnado

- Si se han conseguido plantear debates reflexivos entre el estudiantado
- Se recogen opiniones y propuestas para el desarrollo futuro del proyecto

La evaluación del proyecto es una de las partes más importantes ya que nos sirve para saber si la intervención socioeducativa ha cumplido su propósito, a la vez que nos permite realizar mejoras tanto en el proceso, como al finalizar la intervención. Obtener unos resultados de evaluación posibilita que podamos corregir futuras intervenciones o redirigirla si hay problemas o dificultad por el camino. La evaluación propuesta consta de dos partes: un cuestionario de satisfacción que recogemos en la Tabla 2 y un grupo de discusión sobre la actividad.

Así, al final de la visita, los alumnos y las alumnas rellenarán una escala de Likert (Cf. Tabla 2), indicando con una X la casilla que crean oportuna, siendo la casilla 1 la que tiene la puntuación más baja y la 5 la más alta. Esta escala servirá a los guías y a las guías para ver el nivel de satisfacción general del alumnado y comprobar en qué medida se han cumplido los objetivos. Con la escala también se redactarán una serie de preguntas para conocer la opinión de los usuarios y sus posibles propuestas de mejora.

Tabla 2. Grado de satisfacción y opinión del alumnado

1. Me ha interesado la visita

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Conozco más contenido ahora acerca del tema tratado

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Veo la utilidad de la visita

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Recomendaría la visita

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. ¿Qué elementos te han llamado la atención?

6. ¿Qué cosas cambiarías de la visita?

7. ¿Qué es lo que más te ha gustado de la visita? ¿Y lo que menos?

Por otro lado, se realiza un debate sobre la utilidad y el interés de la visita entre el alumnado. Las personas que hacen las funciones de guías recogen en un acta los temas y el desarrollo de estos en una dinámica del debate, comprobando si han surgido reflexiones en el alumnado y observando si son necesarias nuevas técnicas que promuevan el debate en futuras intervenciones.

Una vez realizada la visita y obtenido los resultados de la escala y el acta del debate, los y las guías redactan un informe de evaluación recogiendo los datos y conclusiones. Se pretende establecer la congruencia entre los objetivos planteados y los logros alcanzados, aunque teniendo en cuenta que pueden emerger efectos secundarios o resultados no esperados. Se hace entrega del informe de evaluación para que el departamento de educación del museo San Telmo pueda realizar propuestas de cambio teniendo en cuenta los resultados obtenidos

3. Reflexiones finales

En La ciudad de Donostia-San Sebastián cuenta con un espacio privilegiado para la realización de intervenciones socioeducativas como la que acabamos de detallar. Acercar la ciudadanía al museo de San Telmo para poder rodearse de la historia que sus paredes rezuman nos parece un logro en sí mismo. Si con el gancho de la música, un sector como es el alumnado adolescente se asoma, aunque sea someramente, a un periodo de nuestra historia en el que la censura hizo desarrollar maneras alternativas e indirectas de comunicación, habremos conseguido nuestros objetivos. Al reproducir los materiales en los anexos de este capítulo podemos facilitar que esta intervención socioeducativa se lleve a cabo en cualquier otro espacio alternativo.

4. Referencias bibliográficas

- Alonso Escontrela, M.^a L., Pereira Domínguez, M.^a C. y Soto Carballo, J. (2003). *La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención*. Universidad de Vigo.
- Arbués, E. y Naval, C. (2014). Los museos como espacios sociales de educación. *Estudios sobre Educación*, 27, 133-151. <https://doi.org/10.15581/004.27.133-151>.
- Belinche, D. (2020). *Arte, poética y educación*. Universidad Nacional de la Plata.
- Catalá Collado, E. y Perales Montolió, M.J. (2017). El giro socioeducativo en las prácticas culturales. El proyecto de Mediación Artística Nau Social. *Revista de Educación Social*, 24, 825-833.
- Dávila Balsera, P- y Naya Garmendia, L.M. (2022). Nuevas audiencias en el Museo de la Educación del País Vasco. *Cabás*, 28, 187-206.
- Domínguez Arran, A., García Sandoval, J. y Lavado Paradinas, P. (2015). Museos y accesibilidad. *Her&Mus. Heritage and Museography*, 7(1), 5-7.
- Epelde Larrañaga, A. (2011). La interculturalidad en la Educación a través de la música infantil. *Revista de Educación y Humanidades*, 1, 273-292. DOI: [10.30827/dreh.v0i1.7170](https://doi.org/10.30827/dreh.v0i1.7170)
- Escarbajal de Haro, A. y Martínez de Miguel López, S. (2012). El papel de la educación y los museos en la inclusión social. Una contribución desde la animación sociocultural. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 445-468.
- Flores Rodrigo, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. *Electronic Journal of Music in Education*, 19.
- García, O. y Ortega, A. (2020). Making music, making language: Minoritized bilingual children performing literacies. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1(1), 44-65.
- Gómez Alonso, C. (2015). *Un nuevo enfoque de educación en los museos del siglo XXI. El desarrollo de la inteligencia emocional y social como pilares de una sociedad inclusiva*. [Informe de la Universidad de Murcia] [Un nuevo enfoque de educación en los museos del siglo XXI. El desarrollo de la inteligencia emocional y social como pilares de una sociedad inclusiva \(um.es\)](https://www.um.es/un-nuevo-enfoque-de-educacion-en-los-museos-del-siglo-xxi-el-desarrollo-de-la-inteligencia-emocional-y-social-como-pilares-de-una-sociedad-inclusiva)

- Hormigos Ruiz, J. (2008). *Música y sociedad: análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad*. Iberautor S.R.L.
- Hormigos Ruiz, J. y Martín Cabello, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Revista Española de Sociología*, 4, 259-270.
- Manso de Zúñiga, G. (1976). *Una visita a San Telmo*. La Gran Enciclopedia Vasca.
- Mohamed-Mimón, M., Pérez, M.A., y Montero, M. (2017). Salidas pedagógicas como metodología de refuerzo en la Enseñanza Secundaria. *ReiDoCrea. Revista Electrónica de investigación y docencia creativa*, 6, 194-210. DOI: 10.30827/digibug.47156
- Monteagudo Fernández, J, y Moreno-Vera., J.R. (2019). Aprender historia del arte mediante salidas didácticas. Una experiencia en educación superior. *Historia y Espacio*, 15 (53), 249-270. Doi. [org/10.25100/hye.v15i53.8660](https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8660)
- Nespor, J. (2000). School field trips and the curriculum of public spaces. *Journal of Curriculum Studies*, 32(1), 25–43. <https://doi.org/10.1080/002202700182835>
- Olalla González, R. (2012). Intervención psico-socioeducativa con colectivos de mayores: estudio investigativo arte y memoria. Actas del *Congreso Internacional de Intervención psicosocial, Arte social y Arteterapia. De la creatividad al vínculo social. Intervención psico-socioeducativa con colectivos de mayores. pdf (um.es)*
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro*, 46. [Redalyc.El valor del arte en el proceso educativo I](https://www.redalyc.org/pdf/652/65201111.pdf)
- Palmas Cortés, J. (2013). *Componentes cognitivos y afectivos en la configuración de la personalidad moral de los adolescentes*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia],
- Rodríguez Liqueste, Y. (2020). *La música como herramienta de intervención socioeducativa en adolescentes con ansiedad* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid].
- Ruiz Torres, D. (2011) Realidad aumentada, educación y museos. *Revista Icono*, 14, 212-226.
- Tavira, L. (2007). El arte como educación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 29, 191-197.
- Touriñan, J.M. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la Educación*, 22(2), 151-181.
- Zabala, M. E. y Galtés, R. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 233-261. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65201111.pdf>
- Zavala, L. (2006). El paradigma emergente en educación y museos. *Opción*, 22(50), 128-141.
- San Telmo Museoa https://www.santelmomuseoa.eus/index.php?option=com_flexicontent&view=items&id=8124&cid=64&Itemid=118&lang=es
- Matadero Madrid, Centro de creación contemporánea. <https://www.mataderomadrid.org>
- Tabakalera. <https://www.tabakalera.eus/eu>
- Museo Artium. <https://www.artium.eus/es/>
- Kutxa Kultur. <https://www.kutxakultur.eus/es/>

Ayuda en Acción. <https://ayudaenaccion.org/ong/>

Asociación música para vivir Judit Rivas. <https://www.asociacionmusicaparavivir.org>

Descubre.me. <http://www.descubre.me.cl>

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario

- Edad:
- Estudios:
 1. ¿En qué idioma o idiomas escuchas música?
 2. ¿Las canciones que sueles oír, son de origen local, nacional o extranjero?
 3. Cita 2 o 3 artistas que sueles escuchar
 4. ¿Sueles escuchar música actual o antigua?
 5. ¿Conoces algo de la historia del periodo franquista?
 6. ¿Qué elementos podrías mencionar de esta parte de la historia?

Anexo 2: Materiales del recorrido

Objeto 1: «Sancheski», Tabla de ruedas o skateboard



Sancheski fue una de las primeras marcas europeas que hubo en Irún. El origen de su nombre proviene de la fusión del apellido «Sánchez» de su propietario y la palabra «ski».

A finales de la década de los 60, la familia Sánchez cambió el fundamento de su fábrica y se convirtió en la primera empresa europea en la construcción de skateboards. La empresa había sido creada en 1934, dedicada a la fabricación y venta de artículos deportivos. En la década de los 60 les resultaba difícil competir con las factorías de Austria y Francia que se dedicaban a la fabricación de esquís, por lo que cambiaron las estructuras y comenzaron a fabricar skates, creando el primer grupo de skates a finales de los años 70.

Objeto 2: «Seat 600»



Se le conoce también con los nombres de Seiscientos, Pelotilla, Seílla o Seíta. Fue producido por la marca Seat entre 1957-73. Fue presentado en el año 1955 en el Salón del Automóvil de Ginebra. La primera unidad fue producida en Barcelona, el 27 de junio de 1957, y se le puso matrícula de Madrid. Se produjeron los modelos «E» y «D». Básicamente eran muy parecidos, y las principales diferencias estaban en la dotación interior, en el modo de abrir las puertas (hacia un lado u otro), y tanto en el tamaño de las luces delanteras y traseras como en el embellecedor delantero.

Objeto 3: Disco «Ez dok amairu» de Lourdes Iriondo

María Lourdes Iriondo Mujika nació en San Sebastián en 1937 y murió en Urnieta en 2005. Junto con otros compositores vascos, fue miembro del movimiento en favor de la cultura vasca «Ez Dok Amairu», en el periodo 1965-72, durante el franquismo.

Este movimiento trabajó en favor de la revitalización de la cultura vasca, y fue formado por diversos artistas, escritores y cantantes, así como por creadores de otras disciplinas. Aunque fue creado en Gipuzkoa, tuvo una gran influencia en toda Euskal Herria. En el periodo 1966-72, se enfrentó a la censura establecida por la dictadura de Franco y realizó una gran labor en favor de la cultura vasca.

Además de Lourdes Iriondo, fueron miembros de este grupo: Benito Lertxundi, Mikel Laboa, Lourdes Iriondo, José Ángel y Juan Miguel Irigarai, Xabier Lete, los poetas y txalapartaris Joxean y Jexux Artze, y Julen Lekuona: además, también fueron miembros del grupo Jorge Oteiza y Néstor Basterretxea.

La reivindicación del grupo «Ez dok amairu» se unía en el ámbito cultural, político y social con reivindicaciones realizadas por otros grupos en Cataluña (Els Setze Jutges) o en Andalucía (Manifiesto Canción del Sur).

El nombre del movimiento fue propuesto por Jorge Oteiza, en 1965, basado en el cuento popular «San Martinen estutasuna» (El apuro de San Martín) recogido por Resurrección María de Azkue.

El sueño de Oteiza era unir todas las disciplinas, es decir, la canción, la estética, la forma, la cultura y la literatura, al objeto de enfrentarse a la represión que estaba sufriendo la cultura vasca por la acción del franquismo y al objeto de recuperar la cultura vasca. Con todo, fue en el ámbito musical donde el movimiento tuvo un mayor eco.

El grupo se disolvió en 1972, tras la presentación del espectáculo «Baga, biga, higa».



Objeto 4: El Testigo de la Korrika, utilizado en las Korrikas de entre 1980 y 1988



La Korrika es un recorrido a través de toda Euskal Herria organizado por AEK (Coordinadora para la Alfabetización y Euskaldunización), que se lleva a cabo durante 11 días sin detenerse en ningún momento, ni de día ni de noche. Su objetivo es recaudar dinero para los centros de enseñanza e impulsar el euskara en general. El testigo cambia de mano de kilómetro en kilómetro, hasta que el último día se lee el mensaje que contiene en su interior.

Objeto 5: ¿Nuclear? No. Gracias



¿Nuclear? No, gracias es el símbolo y el eslogan del movimiento antinuclear, de uso internacional. La activista y estudiante danesa de economía Anne Lund creó la idea en 1975, cuando contaba con 22 años, junto con su compañero Søren Lisberg: «Atomkraft? Nej tak». El símbolo se utilizó para hacer 500 chapas por primera vez, el Primero de mayo de 1975. Desde entonces, ha sido un símbolo de la lucha antinuclear que se ha extendido a muchas lenguas del mundo. Aunque se utiliza a modo de protesta, la frase no reivindica nada propiamente, sólo plantea una pregunta a la que se contesta educadamente.

Anexo 3: Guion del recorrido

LA INDUSTRIALIZACIÓN – EL DESARROLLISMO

En la década de los 60, impulsada por los planes de desarrollo y las ayudas extranjeras, Euskal Herria vivió un auge económico. Crecieron la inmigración y la tasa de natalidad, y se produjo un gran crecimiento demográfico. Crecieron las ciudades, aumentó el nivel de vida, y Euskal Herria se convirtió en una zona de gran desarrollo económico y social. Álava y Navarra, que hasta entonces habían estado orientadas a la agricultura y la ganadería, se unieron también a la expansión industrial. Así, se añadieron nuevas empresas a las conocidas factorías alavesas que desde el siglo XIX se dedicaban a la agricultura y a la industria alimentaria, y a la industria gráfica. (Objeto 1, Sancheski).

LA DÉCADA DE LOS 70 – LA CRISIS ECONÓMICA

En 1975 se interrumpió el crecimiento de la industria y comenzó la crisis económica. La crisis se recrudeció, además, debido a las tensiones políticas posteriores a la muerte de Franco, al aumento del precio del petróleo y a la fuerte competencia internacional. Al no ser posible continuar con el

proteccionismo franquista establecido mediante las aduanas de las fronteras, se produjo una cruda reconversión: se cerraron muchas empresas vascas y, por consiguiente, surgieron numerosos conflictos laborales. En la década de los 80, el paro llegó al 25% de la población activa. Intentando superar ese contexto, algunas empresas apostaron a favor de la investigación y la innovación, y como resultado de esa apuesta surgen, entre otros, los actuales polígonos industriales y parques tecnológicos.

- Visionado del audiovisual de la industrialización en el País Vasco y cuestionario sobre el mismo. (Anexos)

LA GENERACIÓN BULLICIOSA *(en el claustro)*

A partir de 1959, el franquismo dejó a un lado la política económica de la posguerra, renunciando a la autarquía. Así, se produjo la llegada de inversiones extranjeras y la liberalización del comercio exterior, al objeto de impulsar la expansión económica. El objetivo era incluir también la economía española en el desarrollo económico que se estaba dando en Europa. En consecuencia, se abrieron las puertas de la industria a la inversión extranjera y se produjo el proceso de reindustrialización en la Euskal Herria Peninsular. Así, numerosos emigrantes llegaron a los territorios vascos, y aumentó la demografía. El desarrollo económico trajo una cierta modernización al ámbito de las costumbres, y se produjo el desarrollo de la sociedad de consumo. Claros ejemplos de esos cambios son los que se produjeron entre la juventud, en su vestimenta, por ejemplo, con las minifaldas y los bikinis. El icono principal de la nueva sociedad de consumo fue el 600 de la marca Seat. (Objeto 2, Seat 600)

LA OPOSICIÓN Y LA CULTURA VASCA

En la década de los sesenta, Euskal Herria vivió otro proceso de industrialización. Llegaron más trabajadores emigrantes, se produjo un crecimiento demográfico, y se impuso una mayor diversidad y complejidad en la sociedad vasca.

La dictadura franquista estaba bien consolidada, e incluso contaba con ayuda internacional. Con todo, surgió una oposición al régimen en muchos ámbitos de la cultura vasca, tales como la Iglesia, los trabajadores y la cultura.

Como respuesta a la represión sufrida por la cultura vasca en tiempos del franquismo, el apoyo hacia lo euskaldún eclosionó en la Transición, y, como consecuencia de ello, aumentó el número de ikastolas y se incrementaron los movimientos en favor del euskera. Dentro de ese movimiento, se llevaron a cabo diversas iniciativas en favor del euskera, tales como la creación de la Feria del Libro y del Disco Vasco de Durango (1965), la revitalización de Euskaltzaindia (fijó las normas del euskera batua, en 1968) y la creación de las ikastolas.

El Grupo Gaur, por su parte, trajo la vanguardia al arte vasco, de la mano, entre otros, de los famosos artistas Jorge Oteiza, Eduardo Chillida y Néstor Basterretxea. En la labor en favor del euskera, por su parte, el principal impulsor fue el grupo 'Ez dok amairu', cuyas actuaciones servían para expresar el malestar político que se estaba viviendo. En 1959, surgió ETA, el principal protagonista de la manifestación antifrancquista en Euskadi. ETA tomó una actitud cada vez más radical, rompió sus lazos con el nacionalismo tradicional, asumió la ideología revolucionaria y optó por el camino de la violencia. Cometió sus primeros asesinatos en 1968. (Objeto 3, disco «Ez dok amairu» de Lourdes Iriondo).

LA TRANSICIÓN

En 1975, tras la muerte de Franco, comenzó en España el proceso de transición hacia la democracia. Fue una época de gran agitación. Tan pronto como quedaron en suspenso las prohibiciones que habían estado en vigor hasta entonces, se crearon o aparecieron numerosas formaciones políticas, salidas de la clandestinidad.

En Euskadi, las principales características de la Transición fueron las siguientes: abundancia de movimientos sociales, fuertes tensiones políticas y movilizaciones contra Franco y en favor de la amnistía. En ese contexto, se incrementó la violencia de ETA. Los años 1978 y 1980 fueron los más sangrientos de la historia de ETA.

Las instituciones democráticas fueron consolidándose poco a poco tanto en España como en Euskadi. Desde que en 1979 se aprobó el Estatuto de Autonomía, la sociedad vasca entró en un rápido proceso de modernización, y tuvo que hacer frente a nuevos retos. (Objeto 4, el testigo de la Korrika)

LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Los movimientos sociales se multiplicaron en la Transición. Surgieron expresiones de todo tipo, antimilitaristas, el movimiento antinuclear, organizado en torno a la lucha contra la construcción de la central de Lemoiz, etc. El movimiento feminista pidió la integración plena de la mujer en el mercado laboral, el divorcio y el aborto. (Objeto 5, ¿Nuclear? No. Gracias).

LOGROS Y DESAFÍOS

En la década de los 80 la sociedad vasca entró en un rápido proceso de modernización, que tuvo su reflejo en el cambio del comportamiento demográfico, en el acercamiento de los roles de género y en la secularización. Dichos cambios se agudizaron en la década del los 90.

El nuevo siglo ha planteado nuevos retos, tales como la paz y los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la interculturalidad, el papel de Europa en el mundo y la igualdad de género.

El museo quiere promocionar el debate y la reflexión sobre esos temas, para lo cual organiza charlas, mesas redondas y actividades.

Anexo 4: Cuestionario acerca del audiovisual

Apartado 1:

- ¿Qué se instauró en 1945 para controlar el consumo de alimentos? **La cartilla de racionamiento.**
- ¿En qué organización entró España en 1955? **En la Organización de las Naciones Unidas.**
- ¿Qué movimiento fue creado en Arrasate en 1956? **El movimiento cooperativista.**

Apartado 2

- ¿Hasta qué año estuvieron prohibidos los anticonceptivos? **Hasta 1978.**
- En 1956, como consecuencia del aumento del consumo, ¿qué automóvil se extendió por Euskal Herria? **El Seat 600**

- ¿Qué ocurrió en Euskal Herria entre los años 1950-75? **La población vasca aumentó debido a la inmigración. Ocurrió un descenso de la industrialización**
- **Aumentó la tasa de natalidad.**
- ¿Qué fue lo que modificó el paisaje vasco? **Los barrios degradados y el desarrollo urbanístico caótico.**

Apartado 3

- ¿Franco estuvo en San Sebastián? **Sí.** ¿Cuántos días permaneció en total en la capital donostiarra? **699**
- ¿Cómo imponía el régimen su punto de vista? **Mediante la radio y valiéndose de las noticias breves del NO-DO.**
- ¿Dónde se aplicaba la censura? **En la prensa, en la radio, en el cine y en la calle.**
- ¿Hubo censura en los libros y discos en euskera? **Sí.** Con todo, ¿se pudieron publicar algunos de ellos? **Sí.**

Apartado 4

- ¿Qué modelo social promovía el régimen de Franco? **Una sociedad patriarcal.**
- ¿Cuál era el rol de la mujer? **Ser relegada a labores de ama de casa y de madre.**
- ¿Para qué necesitaban las mujeres el permiso del marido?
- **Para trabajar, para viajar y para abrir una cuenta corriente, entre otras cosas.**
- ¿Podían las mujeres trabajar en cualquier trabajo? **No.** ¿Tenían prohibido ejercer en algunos puestos de trabajo? **Sí.**
- ¿Tenían las mujeres el mismo sueldo que los hombres? **No. Cobraban menos.**
- ¿Y cómo es en la actualidad el sueldo de las mujeres?

Anexo 5: Materiales de la segunda dinámica.

Fotos de los artistas y letras



Artista: Mikel Laboa

Canción: Gure Bazterrak

Letra:

*Maite ditut maite
geure bazterrak
lanbroak
izkutztzen dizkidanean
zer izkutatzen duen
ez didanean ikusten uzten
orduan hasten bainaiz
izkutukoa...
nere barruan bizten diren
bazter miresgarriak
ikusten.*



Artista: Benito Lertxundi

Canción: Loretxoa

Letra:

*Mendian larrartean
Aurkitzen da loretxo bat
Aurrean umetxo bat
Loretxoari begira.
Loreak esan nahi dio
Umetxo aska nazazu
Jaio naiz libre izateko
Ta ez loturik egoteko.
Umetxoak ikusirik
Lorea ezin bizirik
Arantzak kendu nahi...*



Artista: Grupo Kortatu

Canción: Hernani, 15VI84

Letra:

Un horrible sueño
mi cuarto en llamas
una granada
Todo lo incendiaba.
Entre las llamas
yo disparaba,
sombras verdes
acechaban...
Ahora lo recuerdo, asesinos a sueldo
Buena recompensa por un etarra muerto.
Querian Tiro al Bonzo
pero mejor...
Yo me quemaba.
Por fin
desperté asfixiado,
solo era un sueño
Vaya un mal rato.
Ahora lo recuerdo, asesinos a sueldo
Buena recompensa por un etarra muerto...



Artista: Grupo Hertzainak

Canción: Si Vis pacem Parabellum

Letra:

Egun guztia irauten duzu
Zure kainoari lotuta
Beldurrak zaitu maskaratueta
Enork ez daki nor zeran
Ez du inporta galant ederra
Mundu guztiak izena dauka eta
Zurea, txakurra!
Odolaren usaina, biolentziaren erresumena
Si vis pacem para bellum
Dio zure brigada txuskeroak
Si vis pacem para bellum
9 mm. zuretzat
Zure omenez negarren gainetik
Gorrotoko ohiuak dabiltza
Protokolo guztia...



Artista: Grupo La Polla Records

Canción: Delincuencia

Letra:

*Liquidar la delincuencia
Es una plaga social
Una raza despreciable
Una raza a exterminar
Banqueros, unos ladrones
Sin palancas y de día
Políticos estafadores
Juegan a vivir de ti
Fabricantes de armamento
Eso es jeta de cemento
Las religiones calmantes
Y las pandas de uniforme
La droga publicitaria
Delito premeditado
Y la estafa inmobiliaria
Delincuencia, delincuencia es la vuestra
¡Asquerosos!
Delincuencia
Vosotros hacéis la ley...*



Artista: Grupo Eskorbuto

Canción: Ratas en Bizkaia

Letra:

*Desde santurce a bilbao, vengo por toda la orilla...
Mirarás al cielo y verás
Una gran nube sucia
No lo pienses, no lo dudes
Altos hornos de nuestra ciudad
Mirarás las fachadas
Llenas de mierda, llenas de mierda
Desde santurce a bilbao, vengo por toda la orilla
Somos ratas en bizkaia
Somos ratas contaminadas
Y vivimos en un pueblo
Que naufraga, que naufraga, fraga, fraga
El orgulloso puente colgante
Por debajo el gran nervión
Donde reposan los excrementos
Despidiendo mal olor
En sus orillas cuánta gente
Lucha por subsistir.
Desde santurce a bilbao, vengo por toda la orilla
Somos ratas en bizkaia
Somos ratas contaminadas
Y vivimos en un pueblo
Que naufraga, que naufraga, fraga, fraga
Fraga, naufraga.*

Anexo 6: Cuestionario acerca de los temas y artistas

Título:

Autor(a):

Año:

1. ¿De qué tema o temas habla la canción?
2. ¿Qué elementos te llaman la atención?
3. ¿Cómo se posiciona el autor u autora frente al tema?
4. ¿De qué forma crees que se siente el autor o autora?
5. ¿Podría el tema estar reflejando una situación actual? ¿Cuál?