



---

**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO**  
**SOCIAL**

**GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL**

---

**LA MEDIACIÓN Y EL JUEGO COMO**  
**RECURSOS DE SOCIALIZACIÓN EN**  
**COLEGIOS MULTICULTURALES**  
**PROYECTO DE INTERVENCIÓN**  
**EDUCATIVA**

Realizado por:

**Álvaro Martínez Valle**

Tutelado por:

**Vicente Matía Portilla**

Valladolid, 2019

# RESUMEN

Debido a la existencia de barrios con diversos grupos étnicos y su escasa interacción entre ellos, situación que se acrecienta en la edad adulta, se ha realizado un proyecto para implantar en los colegios de barrios de alta presencia intercultural con el objetivo de que, desde la infancia, se produzca la integración y el desarrollo de las habilidades sociales que favorezcan y faciliten una mejor relación, comprendiendo la diferencia como aspecto positivo y no como sinónimo de desigualdad o motivo de discriminación.

Este trabajo es una reivindicación a la figura del educador social en la escuela, que usando los conocimientos de animación sociocultural, dirige al grupo de sexto de primaria y lo forma en mediación y resolución de conflictos para hacerles líderes del juego en el recreo, con el objetivo de mejorar la relación de la parte más importante del entorno escolar, el alumnado.

El proyecto propuesto muestra todo el proceso que debe realizar el educador social para formar a niños que van a dar un paso importante en su vida, al encontrarse a las puertas de entrar al instituto, y cómo ellos pueden ayudar a resolver las necesidades de su barrio, trabajando así en el microsistema del modelo ecológico de Brofenbrenner.

Palabras clave: Mediación, Animación, Integración, Escuela, Multiculturalidad.

# ABSTRACT

There are neighbourhoods with different ethnic groups living inside, but the interaction among them is scarce, particularly when the individuals are adults. Due to this situation, we have designed a project aimed to promote the integration and development of social skills from childhood, in order to facilitate a better relationship. The cultural differences will be seen as a positive quality, not as a reason for discrimination. This project will be set up in schools located within neighbourhoods with a high level of multiculturalism.

This work aims to be a vindication of the figure of the social educator in the school. Using his sociocultural animation knowledge, he leads the 6th elementary group, teaches them mediation and conflict resolution skills, and helps them become leaders of games played throughout the break. As a result, he reaches the objective of improving the relationship among students, who are the most important part of the school.

This project shows the whole process that must be undertaken by the social educator in order to raise children who are going to take an important step in their lives, when they are about to begin secondary education; and how they can help solve problems of their neighbourhoods, working within the microsystem of Brofenbrenner ecological model.

Keywords: Mediation, Animation, Integration, School, Multiculturalism.

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	4
2. JUSTIFICACIÓN.....	6
2.1. Relevancia del tema .....	6
2.2. Relación con las competencias del título: Grado en Educación Social .....	7
3. OBJETIVOS.....	11
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	12
4.1. Cultura .....	12
4.2. Multiculturalidad, interculturalidad, transculturalidad y mestizaje cultural .....	13
4.3. Educación multicultural e intercultural.....	15
4.4. Violencia, bulliying, conflicto y convivencia escolar.....	17
4.5. Características de las etnias del contexto.....	21
4.6. La mediación como recurso para solucionar conflictos.....	22
4.7. El juego como agente socializador .....	24
4.8. La educación social como herramienta de cambio .....	26
4.9 La figura del educador social como agente escolar .....	27
5. PROYECTO DE INTERVENCIÓN.....	30
5.1. Contexto y destinatarios.....	30
5.1.1. Contexto .....	30
5.1.2 Destinatarios.....	33
5.2. Objetivos.....	34
5.3. Contenido.....	34
5.4. Propuesta de acciones .....	36
5.5. Principios metodológicos.....	38
5.6. Medios y recursos .....	39
5.7. Temporalización .....	40
5.8. Evaluación .....	43
6. CONCLUSIONES .....	47
7. BIBLIOGRAFÍA.....	50
8. ANEXOS.....	54

# 1. INTRODUCCIÓN

En términos sociales, actualmente, se debería considerar como valor fundamental la importancia del mestizaje cultural, ya que procura que se adquieran conocimientos de distintas culturas a través de la interacción, favoreciendo un aprendizaje integral mediante la transculturalidad.

Por el contrario, en los últimos tiempos en España existe cierto malestar con la población inmigrante y las minorías étnicas, algo que puede deberse a la crisis económica existente desde hace varios años en nuestro país y que la clase política y cierto sector de la sociedad achaca a estos grupos, junto al racismo y xenofobia institucionalizado y arraigado.

El racismo no es una idea preconcebida del sujeto, nace con la interacción entre seres humanos y acaba siendo socialmente aceptado, por ello se debe trabajar desde la base para acabar con esta construcción social.

La propuesta para combatir la xenofobia y el racismo en este trabajo de fin de grado -en adelante TFG- se realiza a través de un proyecto de mejora de la convivencia en los colegios a través de la mediación, que comienza a utilizarse generalmente en la educación secundaria y que propongo que se use en la educación primaria, y el juego, considerado como el idioma de los niños. La resolución de conflictos y la animación del juego propicia que los propios niños y niñas descubran que no importa el color de la piel, la religión, el sexo o la raza, porque aunque estas sean diferentes, todos hablan el idioma del juego, que puede crear lazos y ayudar a aceptar las diferencias entre unos y otros y hacer que esto genere un aprendizaje.

Este proyecto hace a los alumnos y alumnas más mayores de educación primaria, que estudian en contextos de multiculturalidad, los líderes del juego en el recreo para mejorar las relaciones existentes en la escuela con el objetivo de que esta actitud se conserve a lo largo de toda la vida.

Para ello es imprescindible la figura del educador o educadora social, que tiene como labor intervenir en la realidad sociocultural para mejorarla, haciendo de estos niños

y niñas con los que va a trabajar busquen los puntos que les unen y no barreras que los separen.

## 2. JUSTIFICACIÓN

### 2.1. Relevancia del tema

En base al prácticum realizado por mi parte tanto en tercer como en cuarto curso del Grado de Educación Social en la “Casa de Juventud Aleste” –en adelante Aleste- se puede observar la nula interacción entre los niños, niñas y adolescentes de diferentes etnias que participan en los programas del centro, relacionándose casi exclusivamente entre miembros de su misma etnia. Esto se ve más claro según va avanzando su edad, donde en los programas sociales de Aleste proliferan los alumnos de etnia gitana y disminuyen los de otros orígenes, lo que provoca que si se limita a un solo miembro no gitano en el grupo este se encuentre durante los ratos de socialización y descanso sin apenas interactuar con el resto, además en ciertas ocasiones se evidencian faltas de respeto por motivos étnicos.

Este asunto es un tema a tratar desde la base, ya que ninguna persona nace odiando al prójimo por motivos de sexo, raza, color o religión. Por ello veo clave instaurar planes, programas o proyectos en los colegios, sobre todo en los de los barrios donde exista multiculturalidad, para prevenir las actitudes de rechazo a lo diferente y favorecer así la convivencia.

Los proyectos deberían tener una doble vía, la primera en la que haremos entender a los más pequeños que el conflicto, innato en el ser humano, es parte de la vida, pero lo que nos diferencia de otras especies es la forma en la que solucionamos estos problemas. La segunda sería usar el juego como instrumento de comunicación y desarrollo de habilidades sociales entre niños y niñas.

Por ello la idea propuesta es la formación de los alumnos más mayores de los centros de primaria en técnicas de mediación y resolución de conflictos, que les otorgarán herramientas para afrontar las relaciones personales propias y de los demás alumnos que se den en la segunda parte del programa, donde ellos mismos serán los animadores del juego en el recreo, favoreciendo la integración entre todos los participantes de la escuela y creando vínculos que mejoren en el futuro las relaciones personales de toda la comunidad.

## **2.2. Relación con las competencias del título: Grado en Educación Social**

En este TFG se utilizan numerosas competencias de las adquiridas en el Grado de Educación social en la Universidad de Valladolid. Se ha establecido que, en mayor o menor medida, se tendrán en cuenta los siguientes conocimientos y habilidades para el desarrollo del proyecto que ha sido diseñado:

### **COMPETENCIAS GENERALES:**

#### **1. INSTRUMENTALES**

- G1. Capacidad de análisis y síntesis
- G2. Organización y planificación
- G3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s
- G4. Comunicación en una lengua extranjera
- G5. Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
- G6. Gestión de la información
- G7. Resolución de problemas y toma de decisiones

#### **2. INTERPERSONALES**

- G8. Capacidad crítica y autocrítica
- G9. Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos
- G10. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad
- G11. Habilidades interpersonales
- G12. Compromiso ético

#### **3. SISTÉMICAS**

- G13. Autonomía en el aprendizaje
- G14. Adaptación a situaciones nuevas
- G15. Creatividad
- G16. Liderazgo
- G17. Iniciativa y espíritu emprendedor
- G18. Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida
- G19. Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional



## G20. Gestión por procesos con indicadores de calidad

### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:

E1. Comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, comparados, políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación.

E2. Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional.

E3. Comprender la trayectoria de la Educación Social y la configuración de su campo e identidad profesional.

E4. Diagnosticar situaciones complejas que fundamenten el desarrollo de acciones socioeducativas.

E5. Diseñar planes, programas, proyectos, acciones y recursos en las modalidades presenciales y virtuales.

E6. Diseñar y desarrollar procesos de participación social y desarrollo comunitario.

E7. Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.

E8. Aplicar metodologías específicas de la acción socioeducativa.

E9. Intervenir en proyectos y servicios socioeducativos y comunitarios.

E10. Promover procesos de dinamización cultural y social.

E11. Mediar en situaciones de riesgo y conflicto.

E12. Formar profesionales y agentes de intervención socioeducativa y comunitaria.

E13. Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas y estrategias de intervención socioeducativa en diversos contextos.

E14. Gestionar y coordinar entidades, equipamientos y grupos, de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades.

E15. Dirigir, coordinar y supervisar planes, programas y proyectos socioeducativos.

E16. Asesorar en la elaboración y aplicación de planes, programas, proyectos y actividades socioeducativos.

- E17. Asesorar y realizar un seguimiento de personas y grupos en procesos de desarrollo socioeducativo.
- E18. Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y evaluación de acciones, procesos y resultados socioeducativos.
- E19. Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas socioeducativas. En particular, saber manejar fuentes y datos que le permitan un mejor conocimiento del entorno y el público objetivo para ponerlos al servicio de los proyectos de educación social.
- E20. Conocer el marco de la educación social y los modelos desarrollados en otros países con especial atención a las iniciativas de la Unión Europea.
- E21. Conocer los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación.
- E22. Conocer las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa.
- E23. Conocer los factores biológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos.
- E24. Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención.
- E25. Conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa.
- E26. Conocer la teoría y la metodología para la evaluación en intervención socioeducativa.
- E27. Diseñar, utilizar y evaluar los medios didácticos en la intervención socioeducativa.
- E28. Saber utilizar los procedimientos y técnicas sociopedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social.
- E29. Gestionar estructuras y procesos de participación y acción comunitaria.
- E30. Identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social y desarrollar una capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos.
- E31. Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos.

- E32. Organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos (culturales, de animación y tiempo libre, de intervención comunitaria, de ocio...).
- E33. Diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.
- E34. Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.
- E35. Utilizar técnicas concretas de intervención socio-educativa y comunitaria (dinámica de grupos, motivación, negociación, asertividad, etc.).
- E36. Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción.
- E37. Producir medios y recursos para la intervención socioeducativa.
- E38. Gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.
- E40. Utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos.
- E41. Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de educación social.
- E42. Desarrollar actitudes y dominio lingüísticos que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos.

### 3. OBJETIVOS

Los objetivos que se plantean en este TFG son los siguientes:

Generales:

- Fomentar una convivencia pacífica y sana en barrios multiculturales.
- Mostrar la importancia de la educación intercultural desde la infancia, enseñando los valores del respeto y la inclusión entre culturas.
- Prevenir las actitudes de rechazo en la sociedad, siendo el centro educativo un referente en el respeto por lo diferente.

Específicos:

- Iniciar el uso de la mediación escolar en los centros de primaria.
- Remarcar la importancia del juego como agente socializador y educativo.
- Establecer el recreo escolar como tiempo de aprendizaje e inclusión.
- Justificar la presencia del educador o educadora social en los centros escolares.
- Promover desde los centros actitudes de integración.
- Usar todas las herramientas, instrumentos y recursos disponibles en las escuelas para combatir la segregación.
- Crear programas extraescolares de educación a través del juego.

## 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 4.1. Cultura

Cada minoría étnica y/o cultural de las que viven en el barrio para el que se ha propuesto el proyecto posee unas tradiciones y peculiaridades diferentes, una cultura. El antropólogo Edward Burnett Tylor definió esta, en sentido etnográfico, como “ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que es miembro de la sociedad” (Barrera, 2013, pág. 3).

Otra definición de cultura, desde el punto de vista antropológico, es la aportada por Strauss, que señala que “la cultura es todo conjunto etnográfico que, desde el punto de vista de la investigación, presenta, respecto a otras, diferencias significativas” (Lévi-Strauss, 1958, pág. 325).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la cultura es definida como:

El conjunto de los rasgos distintivos, espirituales, materiales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, creencias y tradiciones (Molano, 2007, pág. 72).

Según el antropólogo Clifford Geertz, la cultura es un producto de seres sociales que actuando dan sentido y significado a su propia realidad, haciendo que se comuniquen y perpetúen y desarrollen su conocimiento (Geertz, 1989).

En el siglo XIX, el dramaturgo T.S. Eliot, recogido por Molano (2007), escribía lo que deben ser las bases del respeto y la convivencia entre culturas:

“La deliberada destrucción de otra cultura en conjunto es un daño irreparable, una acción tan malvada como el tratar a los seres humanos como animales [...] una cultura mundial que fuese una cultura uniforme no sería en absoluto cultura. Tendríamos una humanidad deshumanizada” (pág. 71).

Con todas estas definiciones debemos tener en cuenta que en una sociedad como la actual, donde gracias a los avances tecnológicos existentes se pueden realizar viajes de un lugar a otro del planeta y asentarse a convivir en otros territorios diferentes a los propios, es importante respetar, relacionarse y convivir junto a diferentes culturas, ya que estas existen en un mismo espacio y tiempo.

## **4.2. Multiculturalidad, interculturalidad, transculturalidad y mestizaje cultural**

Una vez desarrollado el concepto de cultura se debe analizar la existencia de varias de ellas en un mismo espacio y tiempo y la relación que mantienen entre ellas, algo que sucede en el barrio propuesto en el contexto, por lo que debemos entender la realidad existente en él. Según el tipo de relación que exista entre las culturas en un mismo espacio podemos hablar de distintas acepciones, siendo estas multiculturalidad, interculturalidad, asimilacionismo, transculturalidad o mestizaje cultural.

La multiculturalidad es definida como:

Corriente de pensamiento que se encarga del estudio de la presencia en un mismo espacio y tiempo de culturas heterogéneas. Esta situación genera conflicto social. No implica los valores que genera la interacción cultural...pero si valores de otro tipo que también favorecen y son fundamentales en el establecimiento de las relaciones entre grupos sociales heterogéneos (respeto, tolerancia, democracia, etc.) (Aparicio & Delgado, 2014, pág. 32).

Para Pérez (2001), recogido por Hidalgo (2005), la idea de multiculturalidad alcanza su máxima complejidad cuando lo asociamos a la idea de cultura en la medida en que este término viene a referirse a todo un conjunto de elementos relacionados con la forma de pensar, sentir y actuar, ligada a creencias básicas y generales pudiendo incluir perspectivas propias del género, de la clase social, de los grupos étnicos y hasta de las religiones.

Fernández y Molina (2005) defienden que a estos grupos les puede diferenciar la etnia, la nacionalidad, la religión o el lenguaje. Siempre existe en su zona de interacción

un grupo dominante, que posee las mayores cuotas de poder, y que intentan reducir o eliminar la diferencia cultural con los grupos minoritarios. Estos grupos dominantes buscan el asimilacionismo, definido como:

Proceso de adecuación del inmigrante a la sociedad receptora, que requiere que éste adquiera la cultura, costumbres y modos de vida de la comunidad de acogida, dejando a un lado los suyos propios, desapareciendo así su condición de extraño o diferente. Es entonces cuando la sociedad de adopción le reconocerá como uno de los suyos, produciéndose así la plena integración del inmigrante. La responsabilidad de este proceso adaptativo recae únicamente sobre los inmigrantes, es unilateral. Son ellos los que deben hacer el esfuerzo para conseguir la conformidad de su modo de vida con los estándares cívicos de su nueva tierra (Retortillo, Ovejero, Cruz, Arias, & Lucas, 2006, pág. 126).

Para pertenecer a este modelo, según Arocena (2007), el inmigrante debe aprender el idioma predominante, aceptar ser evaluados y juzgados de la misma manera que todos los ciudadanos e incorporar las costumbres y actitudes de la mayoría de los habitantes de ese país.

Dejando de lado el asimilacionismo y buscando situaciones más deseables nos encontramos con la interculturalidad, la UNESCO, citado por Molano (2007), en la Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales de 2005, la define como la “presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (pág. 73).

Tubino (2004), citado por Fernández y Molina (2005), afirma que: “La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse...es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud.” (pág. 25). Asimismo, Schmelkes (2001) considera que “la interculturalidad es un concepto que quiere ir más allá del de multiculturalidad...y asume la interacción entre culturas como una interacción para el enriquecimiento mutuo de las culturas que están en relación” (Fernández & Molina, 2005, pág. 25).

Aun existiendo multiculturalidad e interculturalidad, ya que cohabitan diversas etnias en el barrio para el que está pensada la intervención, no existe el concepto de transculturalidad, que permita facilitar la convivencia de las distintas culturas. Esta es

definida como “diferentes culturas entran en contacto entre si y se influye mutuamente, interactuando y generando puntos comunes de coexistencia, que facilitan la convivencia” (Aparicio & Delgado, 2014, pág. 33).

Otra definición de transculturalidad es, según Hidalgo (2015), un proceso de acercamiento entre las culturas diferentes, que busca establecer vínculos más allá de la cultura misma, creando hechos culturales nuevos que nacen del sincretismo y no de la unión, manifestando acuerdos, respeto y promoción de unos valores universales por encima de peculiaridades de raza, etnias y religión, caminando decididamente hacia la fraternidad universal.

La situación ideal que se pretende en las sociedades es el mestizaje cultural, que “persigue el enriquecimiento de todos los individuos de las diferentes sociedades y culturas que conviven en el mismo tiempo en espacios comunes, a través del conocimiento y la asunción de las diferentes aportaciones que cada grupo social realiza” (Aparicio & Delgado, 2014, pág. 22) formando así una “transcultura”. Por ello la escuela tiene que ser el germen de las relaciones sociales positivas, donde cada persona comparta las cualidades de su cultura pudiendo así aprender unos de otros.

### **4.3. Educación multicultural e intercultural**

Con la interacción entre diferentes culturas se ha abierto una nueva realidad en las aulas, por eso los profesionales de la docencia tienen que fomentar la apertura de sus clases para hacer frente a esta realidad y que las enseñanzas impartidas sean accesibles a todos los alumnos, de ahí surge la educación multicultural e intercultural.

Existen diferentes definiciones de educación multicultural, para Banks (1995) es “un campo de estudio o una disciplina cuyo objetivo es crear igualdad de oportunidades para alumnos/as de diferentes grupos raciales, étnicos, socioeconómicos o culturales” (Aguado, 1996, pág. 59).

Para Bennet (1990) “es una forma de enseñar y aprender que se basa en valores y creencias democráticas y que promueve el pluralismo cultural dentro de sociedades culturalmente diversas en un mundo interdependiente” (Aguado, 1996, pág. 59).



Otra definición, en un sentido más amplio, es que la educación multicultural es “el proceso por el cual una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas” (Martínez F. , 2005, pág. 87).

La educación multicultural para Davidman (1998), recogido por Muñoz (1998), debe tener 3 enfoques: La igualdad de oportunidades educativas, la disminución del racismo y el pluralismo cultural.

La implementación de la educación intercultural supone una serie de retos, en palabras de Arnáiz y Escarbajal (2012), Bartolomé (2002) y Banks (2008), recogidas por Leiva (2015) son:

La educación de una ciudadanía que preserve la diversidad cultural y transforme en una cultura de la diversidad y del mestizaje donde los más jóvenes aprendan a vivir con la naturalidad las diferencias, asumiendo que las identidades personales y colectivas van transformándose conforme a los cambios sociales, tecnológicos, económicos, sociológicos y culturales (pág. 27).

Los fundamentos básicos de la educación intercultural para Leiva (2015) son la diversidad, la comunidad, la participación y la inclusión social en la escuela.

Y las claves de esta educación intercultural para Perry y Southwell (2011), recogido por Leiva (2015), son la superación de postulados etnocéntricos, de la xenofobia y la promoción de competencias interculturales para aceptar, respetar y aprovechar la diversidad cultural de forma natural y auténtica.

Para Leiva (2015), además de esto, implica el conocimiento de la realidad de los países de origen del alumnado y su acercamiento a las aulas españolas, el mantenimiento de la lengua y cultura de origen y la apertura del centro escolar para entender esta nueva realidad socioeducativa.

Para esto es necesario una formación intercultural del profesorado, debido no solo a la “presencia de alumnado de origen inmigrante... sino también por la necesidad de dar una respuesta pedagógica de calidad al desafío de construir escuelas inclusivas” (Leiva, 2015, pág. 138).

Cuando hablamos de inclusión se refiere al “conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y/o generan cualquier tipo de discriminación y exclusión, desde la promoción de la participación.” (Martínez & Gómez, 2013, pág. 17). Según estos autores, las escuelas inclusivas tienen como principios la consideración de la diversidad como riqueza, la apuesta por la participación de las familias y otros agentes de la comunidad, la incorporación de estructuras democráticas en la organización escolar y académica, la promoción de la cooperación y el trabajo en equipo como principio metodológico y la individualización en la formación, el trato, el seguimiento y la evaluación del alumnado.

Para García y Moreno (2014) uno de los objetivos para conseguir centros inclusivos es construir aulas que permitan la inclusión del alumnado sin discriminación por origen étnico, sexo, cultura, etc. Que sirva como prevención a las actitudes racistas, xenófobas, homófobas u otras que impliquen segregación o exclusión, todo esto a través de la resolución de conflictos y la mediación escolar, el desarrollo de la acción tutorial y la creación de estructuras de aprendizaje cooperativo para mejorar la convivencia.

#### **4.4. Violencia, bullying, conflicto y convivencia escolar**

Los principales problemas de la escuela son las situaciones en las que se dan actitudes violentas entre alumnos, algo que ha derivado en situaciones extremas que se deben corregir. Todo surge del conflicto, que fue definido por Torrego (2000), recogido por Ortega, Mínguez y Saura (2003) como:

Situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante los sentimientos, y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución de conflictos (pág. 22).

El conflicto surge en cualquier relación diaria, pero en el ámbito escolar es llamado malos tratos entre escolares, la definición más actualizada de esta es la siguiente, realizada por Olweus (1999):

Decimos que un alumno está siendo intimidado cuando otro estudiante o grupo de estudiantes: dice cosas mezquinas o desagradables, se ríe de él o ella o le llama por nombres molestos e hirientes. Le ignora completamente, le excluye de su grupo de amigos o le retira de actividades a propósito. Golpea, pateo y empuja, o le amenaza. Cuenta mentiras o falsos rumores sobre él o ella, le envía notas hirientes y trata de convencer a los demás para que no frecuenten con él o ella. Y cosas como esas. Estas cosas ocurren frecuentemente y es difícil para el estudiante que está siendo intimidado defenderse por sí mismo. También es bullying cuando un estudiante está siendo molestado repetidamente de forma negativa o dañina. Pero no lo podemos llamar bullying cuando alguien se mete con otro de forma amistosa o como en un juego. Tampoco es bullying cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten o pelean (Ortega & Mora-Merchán, 2000, págs. 31-32).

Para Ortega y Mora-Merchán (2000) existen unos requisitos para poder hablar de la definición de malos tratos, estos son que exista intencionalidad de agredir al otro, que haya una duración mínima y un desequilibrio de poder social, subjetividad y frecuencia.

Es importante eliminar de los centros el conflicto por motivos culturales, ya que “un alumno o alumna que es víctima de insultos o exclusión social sobre su origen cultural puede empezar a sentirse menos orgulloso u orgullosa de ser miembro de esa cultura” (Ortega R. , 2010, pág. 245).

Para Ortega y Del Rey (2003) la relación que se crea entre el que inflige violencia escolar y la víctima está sometida a un esquema de dominio-sumisión, donde el autor señala a la víctima de provocación y adquiere una actitud en la que cree que las normas están para saltárselas y la víctima acaba aprendiendo que la forma de sobrevivir es convertirse en violento y maltratador, por lo que hay que cortar de raíz estas actitudes de acoso.

Respecto a las causas, los docentes sienten que sin un mínimo de orden y aceptación de ciertas normas no es posible trabajar, mientras que los escolares, al no ser partícipes en la elaboración de las reglas y convenciones, no reconocen como propias las obligaciones y responsabilidades que les toca asumir. (Ortega & Del Rey, 2003, pág. 19). Por otra parte “el escaso interés que produce en el alumnado el menú curricular que se le ofrece se convierte en una causa clara de conductas que van desde la falta de atención y

la disruptividad, hasta los absentismos y los conflictos declarados” (Ortega, Mínguez, & Saura, 2003, pág. 44).

Para Salmivalli et al. (1996), recogidos por Ortega y Mora-Merchán (2000) existen seis roles en el proceso de la violencia escolar, estos son: agresor, reforzador del agresor, ayudante del agresor, defensor de la víctima, ajeno y víctima.

Según el estudio de Ortega y Mora-Merchán (2000) con alumnos en edad escolar las principales formas de maltrato escolar son:

<b>Formas de maltrato entre escolares</b>	<b>% Respuesta</b>
Poner motes o dejar en ridículo	53,1
Daño físico	31,8
Amenaza	23,8
Rechazo o aislamiento social	15,7
Robo	4,9
Otros	1,8
No lo sé	20,6

Tabla 1: Formas de maltrato escolar (Ortega y Mora-Merchán, 2000)

Respecto a los lugares donde se producen estos actos “el lugar donde hay un mayor riesgo de que se produzcan episodios de agresión injustificada y malos tratos entre escolares es el patio del recreo (50%), seguido por la calle (39,4%) y la clase (35,7%)” (Ortega & Mora-Merchán, 2000, pág. 136).

Según Ortega y otros (1998) y Del Rey y Ortega (2001) existen dos líneas de trabajo en los centros escolares contra la violencia:

Acción preventiva, que trata de mejorar el sistema general de convivencia, estableciendo programas de gestión democrática de la convivencia, trabajo en grupo cooperativo y educación sentimental y moral. Actuación directa, con aquellos chicos y chicas que se encuentran en una situación de riesgo o que ya están implicados en situaciones de violencia como víctimas, agresores o espectadores directos (Ortega & Del Rey, 2003, pág. 22).

Para Ortega, Mínguez y Saura (2003) se deben reforzar el aprendizaje de normas, el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación, el desarrollo de la autoestima y la educación en la responsabilidad para prevenir la violencia escolar.

Para Rogers (2007) se “ha demostrado que aquellos centros educativos con niveles bajos de intimidación entre compañeros tenían unos claros compromisos globales en los objetivos, los valores que perseguían y las prácticas desarrolladas” (Ibarrola-García & Iriarte, 2012, pág. 103).

Los estudios de Roland (2010), recogidos por Ibarrola-García e Iriarte (2012) señalan que los centros con un alto nivel de bullying suelen tener una dirección ineficaz, escasa cooperación y consenso entre el personal, mientras que donde no hay estos comportamientos suelen tener buena valoración en estos aspectos.

La forma de luchar contra todos estos aspectos que afectan al buen clima de los centros es elaborar planes de convivencia lo más integrales posibles, definidos como:

Documento creado para facilitar la gestión de la convivencia en el centro, de modo que recoge los valores y normas del centro escolar y las consecuencias de su incumplimiento. En el caso de que el centro no disponga de un plan de convivencia, dichos valores y normas deben aparecer en un documento específico. En la elaboración de un documento u otro hay que tener en cuenta que es necesario partir de las características, circunstancias y necesidades de cada centro. De este modo se podrá crear un recurso adecuado a cada situación, diferente de cada centro (Ariso & Solera, 2015, pág. 22).

Sabemos que el conflicto es algo que ha pertenecido y pertenecerá al ser humano, pero que debemos concienciar a las nuevas generaciones sobre los distintos mecanismos para resolverlos de forma pacífica, siendo la escuela el elemento que debe servir de base para mostrar este cambio en la forma de actuar de la sociedad.

## 4.5. Características de las etnias del contexto

En el barrio de Pajarillos existen distintas culturas, entre las que destacan distintas procedencias como marroquí, sudamericanos, pertenecientes a países de Europa del este y sobre todo, por ser los más numerosos, población de etnia gitana.

Los gitanos llegaron a la península ibérica alrededor de 1425. Es un pueblo que en España ha recibido discriminación desde la edad moderna hasta casi nuestros días, sufriendo entre otras la “Gran redada”, diversas pragmáticas, la ley de peligrosidad social, etcétera, donde solo a partir de la firma de la Constitución Española el 6 de diciembre de 1978 se reconoce a los gitanos como iguales, convirtiendo en delito la discriminación racial hacia ellos. En la actualidad existe una población estimada de 750 mil gitanos en España (Aparicio & Delgado, 2014, págs. 135-156).

Las costumbres y tradiciones del pueblo gitano son complicadas de transmitir, ya que no existen documentos escritos de sus leyes debido a que todo se difunde de forma oral, pero algunas de las más destacadas son la importancia de la familia y el respeto a los mayores, la solidaridad del grupo frente a la del individuo, el matrimonio, la importancia de la “palabra”, la figura del mediador, etcétera (Aparicio & Delgado, 2014, págs. 158-170).

Según Aparicio (2014) la población gitana tiene una tasa de absentismo, desfase curricular y fracaso escolar más elevado que el del resto de población española, por lo que es importante trabajar con ellos para remarcarles la importancia de la educación y que obtengan, al menos, el graduado escolar. Gracias al informe de Andrés (2001) conocemos que en la etapa de Primaria el 31,8% del alumnado gitano presenta una asistencia irregular a clase, y más de la mitad de los alumnos y alumnas gitanas, alrededor de un 64%, presentan un rendimiento inferior a la media de su grupo.

Por número de población la siguiente más elevada es la marroquí, de la que Aparicio (2014) recoge que su idioma es el árabe clásico, se sigue usando fuera de sus fronteras el velo, denominado hiyab, en las mujeres y la práctica de la religión musulmana, fundamentalmente de rama sunnita. Se hace especialmente complicado trabajar con ellos en el mes del Ramadán, donde no se puede tener contacto físico ya que perderían el día de ayuno.

Según Ramírez (1996) en esta población es recurrente que, cuando son una familia, venga solo el hombre a establecerse y trabajar y si las circunstancias son favorables, después se instale toda la familia. No es habitual que sea la mujer quien venga en solitario sin el resto de la familia, ya que para pedir el pasaporte necesita el permiso de su marido, además de someterse a la presión cultural y religiosa, salvo que sean de un sector económico más favorable. Por lo general las familias suelen tener orígenes humildes, siendo los hombres agricultores, ganaderos, artesanos o comerciantes y las mujeres casi exclusivamente amas de casa.

Existe también población de otras procedencias, como puede ser de Europa del este, destacando la población búlgara, que tienen la dificultad de usar otro alfabeto diferente al nuestro, el cirílico, y de origen sudamericano, siendo colombianos, ecuatorianos y venezolanos en su mayoría, estos suelen desempeñar trabajos en el sector terciario.

#### **4.6. La mediación como recurso para solucionar conflictos**

Uno de los recursos elegidos para la integración entre culturas es la mediación, cuya definición es:

Procedimiento de resolución de conflictos donde el tercero, neutral, que no tiene poder sobre los disputantes, ayuda a que éstos, en forma cooperativa, encuentren una solución a su disputa. El mediador o tercero neutral será el encargado de crear un clima de colaboración, de reducir la hostilidad y de conducir el proceso a su objetivo (Iungman, 1996).

Entendemos resolución de conflictos como las técnicas que tienen por objetivo “estimular la capacidad para analizar problemas de relación interpersonal e identificar las soluciones más positivas para los problemas prestados” (Garaigordobil & Fagoaga, 2006, pág. 103).

Según señala Moore (1986) “la mediación deja el poder de decisión en manos de las personas en conflicto...Es un proceso voluntario en cuanto los participantes deben estar dispuestos a aceptar la ayuda del tercero” (Diego & Guillén, 2012, pág. 19).

Según Jungman (1996) la mediación se apoya en una serie de supuestos que deben ser inamovibles para que pueda realizarse, estos son confidencialidad, neutralidad, colaboración, voluntariedad y visión de futuro.

Se ha escogido como herramienta en el proyecto la mediación porque representa “valores asociados a la escucha, al diálogo, la comprensión, la asertividad, la empatía, el espíritu crítico, la pluralidad, la colaboración o la solidaridad que dignifican al ser humano” (Boqué, 2018, pág. 64). En la educación destaca un aspecto positivo que es la resolución de conflictos en el centro. En la escuela, históricamente nos encontramos que:

Cuando se produce un conflicto lo único que puede esperarse es una reflexión por parte del tutor o tutora, una amonestación, y, si cabe, una sanción que condena la conducta negativa desde fuera. La mediación, sin embargo, proporciona, ante todo, un espacio de escucha y comprensión que, sin juzgar a las personas, les ofrece la oportunidad de proponer una salida por sí mismas (desde dentro) (Boqué, 2018, pág. 67).

Según Aguirre (2005) los educadores deben convertirse en referentes del alumnado en resolución de conflictos, ya que se encuentran con situaciones en los medios de comunicación y en la sociedad en general que hacen que aprendan técnicas nocivas para resolver sus problemas personales.

Por tanto la mediación escolar tiene como objetivos la “Renovación de la cultura del centro, mejorar el clima escolar, reducción de las conductas violentas, vandálicas y disruptivas, disminución de expedientes disciplinarios...” (Boqué, 2018, pág. 60).

Para Torrego (2006), recogido por Ariso y Solera (2015), las funciones del equipo de mediación y tratamiento de conflictos son velar por el clima de convivencia del centro, hacer propuestas de mejora a los órganos correspondientes del centro, mediar en conflictos, ayudar a los compañeros y compañeras en caso de conflicto, liderar actividades en el recreo o en clase, ayudar en tareas escolares y acompañar a alumnos nuevos y organizar el funcionamiento del equipo.

En esta tabla de Aguado et al. (2010), recogida por Ariso (2010), podemos ver las funciones de las que pueden hacerse cargo los alumnos ayudantes o mediadores:



<b>Función</b>	<b>Descripción</b>
Informar	Informar a los compañeros sobre tu posible ayuda y del equipo del centro.
Difundir	El servicio en actividades conjuntas con los otros compañeros.
Acoger	A los alumnos recién llegados o a aquellos que se encuentren solos o rechazados.
Escuchar	A los compañeros en sus versiones de los conflictos y en sus inquietudes. No aconsejar ni enjuiciar/criticar.
Detectar	Posibles conflictos y discutirlo en las reuniones periódicas para buscar formas de intervenir antes de que aumente.
Derivar	Aquellos casos en los que no sepamos bien cómo actuar o sean sobre abusos sexuales, agresiones físicas con armas, agresiones muy fuertes o cuando las personas implicadas reflejen mucho dolor y graves dificultades personales. El profesor coordinador valorará con vosotros las alternativas de acción a seguir.

Tabla 2: Funciones de las que pueden hacerse cargo los alumnos ayudantes o mediadores (Ariso y Solera 2015)

Debe tenerse en cuenta también, según Ibarrola e Iriarte (2012) que la mediación escolar no está indicada para casos de violencia escolar, sino en la prevención de la misma y en los conflictos, por ello los escolares pueden ser adecuados para llevarla a cabo, porque servirán como ejemplo para los alumnos de menor edad sobre cómo debe resolverse un conflicto, siendo la palabra el medio adecuado para hacerlo.

#### **4.7. El juego como agente socializador**

Sobre el juego, que tendrá un papel clave en el desarrollo del propósito, debemos saber que “A diferencia de los adultos, cuyo medio de comunicación natural es la verbalización, el medio de comunicación natural de los niños es el juego”. (Landreth, 2018, pág. 27). Por ello haremos a los alumnos de sexto animadores del recreo, para que guíen el juego del resto de estudiantes con el propósito de integrar a todos los alumnos del centro.

El juego, cuya importancia fue destacada en la declaración de las Naciones Unidas, es según Frank (1982) la “forma en la que los niños aprenden aquello que nadie puede enseñarles. Es la forma en la que se exploran y orientan hacia el mundo del espacio y el tiempo, de las cosas, los animales, las estructuras y la gente” (Landreth, 2018, pág. 28).

Para Garaigordobil y Fagoaga (2006) los valores que plantea el juego a la infancia son placer, libertad y es un proceso que implica acción, ficción, seriedad y esfuerzo. Además, como señalan Papalia y Olds (1986), recogido por Landreth (2018):

Descargan energía, se preparan para sus obligaciones de adultos, alcanzan metas difíciles y alivian la frustración. Establecen contacto físico, descargan su necesidad por competir, actúan agresivamente en formas socialmente aceptables y aprenden a llevarse bien con los demás. El juego le permite dar rienda suelta a su imaginación, aprende los valores de su cultura y desarrolla habilidades (pág. 29).

Para Tizard y Harvey (1977), recogido por Moyles (1998), el juego puede orientarse al propósito que el animador desee, por lo que lo usaremos como recurso educativo que permita fomentar la cooperación y el desarrollo personal (pág. 24).

En esta misma línea Johnsen (1991), recogido por Garaigordobil y Fagoaga (2006), realizó diversas investigaciones centradas en las variables sociales y cognitivas del juego y como este es un predictor de la competencia social, sobre todo en los más pequeños.

Por ello se ha elegido usar el juego como herramienta educativa, ya que, como señala Bronfenbrenner (1987), citado por López (2010):

Existen motivos para creer que el juego puede utilizarse con la misma eficacia para desarrollar la iniciativa, la independencia y el igualitarismo. Además considera que varios aspectos del juego no sólo se relacionan con el desarrollo de la conformidad o la autonomía, sino también con la evolución de formas determinadas de la función cognitiva (pág. 21).

Esto hace del juego la herramienta adecuada para generar empatía, comunicación y respeto entre los alumnos, buscando que sus diferencias les conviertan en ciudadanos más completos y que puedan entender la diversidad como una situación deseable y positiva.

#### **4.8. La educación social como herramienta de cambio**

Existen diversas definiciones de lo que es educación social, una de las más completas es la realizada por Giné (2007), recogida por Menacho (2012), que la define como:

Un proceso de desarrollo integral y promotor de las personas, mediado por la función pedagógica intencional y posibilitadora, desarrollada por profesionales, y presente en múltiples ámbitos con la finalidad de procurar favorecer y potenciar la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación, y posibiliten la incorporación activa y transformadora de estas personas en un contexto social y cultural concreto (pág. 9).

A la educación social y por tanto a los educadores se les encomienda la tarea de que en la escuela exista igualdad y equidad, evidenciando las situaciones injustas de la sociedad como se muestra en el siguiente texto:

A los educadores corresponde establecer formas de trabajo conjunto que sean ellas mismas educativas y compatibles con sus puntos de vista del papel emancipador de la educación en la sociedad. La acción educativa escolar no sólo ha de servir para integrar sino también para exigir a la sociedad y sus instituciones que asuman sus responsabilidades con los más marginados y denunciar aquellas situaciones en las que, por beneficios políticos, mediáticos o corporativos, se manipula su situación. Porque la educación o es inclusiva o no es educación (Vega, 2012, pág. 6).

Es labor de la educación social hacerse cargo de las situaciones conflictivas de la escuela y aportar soluciones, como la propuesta por Olaya (1984), recogida por Vega (2012), donde a través de la animación se combatió contra los asaltos a la escuela del barrio, donde algunos adolescentes saltaban la valla y provocaban disturbios en el centro. Por ello crearon un programa de animación sociocultural y deportiva que tuvo excelentes resultados, revertiendo estas actitudes.

Los educadores y educadoras sociales pueden realizar intervenciones de distintos tipos en los colegios, como ejemplo están las propuestas presentadas por Nova Escola Galega/Cesg (2006), recogidas por Vega (2012), que son las siguientes:

Desarrollo de programas de convivencia en el centro educativo, fomento de actividades conjuntas con la comunidad, animación de actividades para el conocimiento y utilización de los recursos del entorno: culturales, laborales, naturales... el seguimiento educativo de personas con problemas de absentismo escolar, fracaso, consumo de drogas, maltrato, etc...mediación y apoyo a la integración de las personas con discapacidad, acompañamiento a las familias que se encuentran con dificultades en la educación de los hijos, dinamización de programas de información, orientación y asesoramiento y asociación a los alumnos... (Vega, 2012, págs. 12-13).

Además de estas, “parece necesaria la labor del educador social en torno a la educación en valores, resolución de conflictos, habilidades sociales...no sólo con los alumnos, sino también con los/las docentes de los centros, con los familiares y en su entorno” (Menacho, 2012, pág. 14).

#### **4.9 La figura del educador social como agente escolar**

El educador social es el profesional que, una vez acabado sus estudios de grado, empieza el estudio del contexto en el que debe intervenir para conocer cómo llevar a cabo intervenciones integrales. Omar García-Pérez (2018), a través del Colectivo JIPS (2018) afirma sobre esto que:

El educador social debe conocer y comprender el mundo que le rodea, la sociedad en la que vive y los constantes cambios sociales en los que se encuentra inmerso y que afectan, tanto a sí mismo como profesional y como persona, como a las personas con las que trabaja, interviene y acompaña. Esa comprensión es fundamental para plantearse el ser de la Educación Social y decidir cuál es la mejor manera de hacer del educador social (pág. 337).

El educador social debe estar formado debidamente pues sus intervenciones serán en contextos complicados, entre otros:

Podemos encontrar a educadores trabajando con jóvenes delincuentes en institutos de reeducación y también en cárceles para adultos. Los podemos encontrar en ámbitos dedicados a la socialización de personas con discapacidades más o menos graves, en residencias y centros de día. Trabajan también en el campo de las adicciones sea a nivel de prevención que de rehabilitación, a pie de calle y en centros residenciales. Los encontramos con niños y jóvenes, con familias disgregadas, en hogares y centros de día. Los encontramos en centros residenciales para menores inmigrantes “sin papeles” y en residencias y centros de día para jóvenes, adultos y ancianos con problemas de salud mental (Ronda, 2012, pág. 52).

Aun así, tradicionalmente la educación social y la escuela no han estado ligados, ya que se veían diferenciados debido a que “La escuela se ocupaba de la educación formal, del aprendizaje de un currículum más o menos establecido...La educación social, en cambio, atendía a la educación no formal: espontánea, aparentemente sin estructura ni currículum...” (Castillo, Paredes, & Bou, 2016, págs. 118-119). La importancia de la educación no reside exclusivamente en lo formal como tampoco puede recaer todo el peso en la Educación Social, sino que deben trabajar de forma conjunta.

La figura del educador o educadora social en el ámbito escolar no está implementada aun en todos los centros, pero eso no resta importancia a su labor. Entre las acciones que un educador puede realizar M. Pilar Rodrigo-Moriche (2018), recogidos por Colectivo JIPS (2018), señala las siguientes:

Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura para todas las personas...Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales caracterizados por la equidad y la igualdad de condiciones...Mediación social, cultural y educativa para la adecuación y la sensibilización...Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos y su nivel de inclusión...Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos (págs. 44-47).

Que el educador social esté empezando a actuar en la escuela se debe a las nuevas necesidades que los colegios tienen que hacer frente en esta época, como pueden ser “fracaso y abandono escolar, absentismo, bullying, agresión y violencia escolar, exclusiones, inadaptaciones, delincuencia, drogas, desistimiento escolar, sobrecarga competencial y de contenidos de los docentes...” (Castillo, Paredes, & Bou, 2016, pág. 122).

La relación entre educadores sociales y maestros aún se ve como conflictiva, aunque no debería ya que comparten la misma finalidad. Autores como Ortega señalan que “El docente y el educador social, con objetivos generales necesariamente compartidos, aunque con objetivos al menos parcialmente diferentes, pueden perfectamente colaborar y complementarse.” (Ortega J., 2014, pág. 20). Siendo el educador social el encargado de hacer que los alumnos del maestro acudan a recibir la educación formal en plenitud de condiciones, ya que el educador acompañará en la solución de las adversidades del educando.

# 5. PROYECTO DE INTERVENCIÓN

## 5.1. Contexto y destinatarios

### 5.1.1. Contexto

La intervención está diseñada para realizarse en los colegios del barrio vallisoletano de Pajarillos, ya que es donde se ha estudiado el caso, aunque puede ser aplicada en cualquier colegio de barrios de características similares, donde se observe la convivencia de multitud de culturas en un mismo centro escolar.

En este punto nos centraremos en el contexto donde se ha propuesto este proyecto, que es en el barrio vallisoletano de Pajarillos y, más en concreto, en uno de sus colegios, del que no se mencionará el nombre por protección de datos.

El barrio nace entre 1950 y 1960 en la zona este de Valladolid, dividido en dos zonas, Pajarillos Altos y Pajarillos Bajos.

Para Cerreduela (2016), los límites del barrio son los siguientes:

- Ferrocarril del Norte. (C/ Salud 1-23). Limita con B° Vadillos.
- Carretera de Soria (Páramo S. Isidro). Limita con B° Delicias.
- Río Esgueva. (Paseo del Cauce 63 hasta el final). Limita con B° Pilarica.
- Circunvalación-Ronda Este. Limita con B° Las Flores.



Figura 1: Barrio de pajarillos (Pajarillos recicla, 2007, p.2)

Según los datos obtenidos del Ayuntamiento de Valladolid (2019) a 1 de enero, en el barrio habita la siguiente población:

	<b>Varones</b>	<b>Mujeres</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Pajarillos bajos</b>	6.918	7.432	<b>14.350</b>
<b>Pajarillos altos</b>	1.945	1.990	<b>3.935</b>
<b>TOTAL</b>	<b>8.863</b>	<b>9.422</b>	<b>18.285</b>

Tabla 3: Población del barrio de Pajarillos obtenida del Ayuntamiento de Valladolid. (Elaboración propia)

La historia del barrio viene definido por la situación que vivió a partir de 1979, época en el que se inauguraron una serie de chalets adosados destinados a 109 familias, la mayoría de etnia gitana, que vivían en chabolas ubicadas en el barrio de San Isidro. Estas no les fueron regaladas, sino que para adquirirlas en propiedad tendrían que pagar mil pesetas al mes. Con el paso de los años este proyecto desgraciadamente se convirtió simplemente en un cambio de barrio de estas familias, ya que volvieron a la precariedad de la que procedían, debido entre otras cosas a la mala calidad de la construcción y a la vuelta a la marginalidad, pero en otro emplazamiento. Este fue el denominado “Poblado de la Esperanza”, que con los años se convirtió en un supermercado de droga repleto de



suciedad, plagas de ratas y jeringuillas por el suelo, transformándose en una de las zonas más peligrosas y desaconsejables de Valladolid.

El 17 de enero de 2003 fue derruida la última vivienda del poblado, dando lugar a la construcción de la Urbanización “Campo de tiro”, haciendo que se realojaran las familias gitanas por el resto del barrio de Pajarillos y eliminando los resquicios de este gueto de la droga.

Aún existen muestras de este mal en el barrio, ya que aún se hacen patentes las marchas cada navidad de la Coordinadora contra el narcotráfico de Pajarillos, en la denominada “Cabalgata sin camellos”.

Actualmente es un barrio gueto, debido al elevado porcentaje de inmigración, sobre todo marroquí, ya que por el precio más bajo de la vivienda suelen asentarse en este barrio. Por lo tanto nos encontramos con una zona donde convive una población inmigrante, de etnia gitana y no gitana haciendo que en las escuelas se encuentre un crisol de culturas.

A través de los datos del Ayuntamiento de Valladolid (2019) podemos saber el número de empadronados en el barrio en edad escolar:

	<b>0-4 años</b>	<b>5-9 años</b>	<b>10-14 años</b>	<b>15-19 años</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Pajarillos bajos</b>	467	547	543	598	2.155
<b>Pajarillos altos</b>	163	233	228	194	818
<b>TOTAL</b>	<b>630</b>	<b>780</b>	<b>771</b>	<b>792</b>	<b>2.973</b>

Tabla 4: Número de empadronados en edad escolar en Pajarillos según los datos del Ayuntamiento de Valladolid (Elaboración propia)

Si tenemos en cuenta que este proyecto está pensado para escuelas de primaria, por lo que deberíamos excluir la población de 15 a 19 años, los destinatarios válidos de este barrio serían 2.181 personas.

### 5.1.2 Destinatarios

Para poder realizar la propuesta de intervención de este proyecto he realizado un análisis de uno de los colegios de la zona, donde se imparte educación infantil y primaria, del que por razones de protección de datos no facilitaré su nombre, por lo que me referiré a él como “Colegio muestra”.

El colegio tiene capacidad para 240 alumnos, de los que según los datos facilitados sabemos que el 97% son de origen extranjero o perteneciente a una minoría étnica. Nos encontramos con que de ese porcentaje el 47,5% son de etnia gitana, mientras que el resto son de otros países, predominando los alumnos de origen marroquí, venezolanos y brasileños.

Esta variedad hace que tenga numerosas ventajas, ya que en el colegio se respira una riqueza multicultural de la que no disponen otros centros, pero también tiene sus puntos débiles como puede ser los choques culturales entre padres por un lado y alumnos por otro, que cada uno profese una ideología religiosa, distintos valores, etc.

Las características socioeconómicas son preocupantes, ya que la capacidad económica de las familias es media-baja, haciendo que no se sigan hábitos alimenticios saludables y en muchos casos no puedan disponer de material escolar adecuado. El nivel socioeducativo es bastante bajo, sobre todo en la población gitana, donde se observa desde temprana edad retraso curricular y falta de motivación, ya que incluso los padres, en algunos casos, no dominan la lecto-escritura, no tienen el graduado escolar y por las características de su cultura no valoran la importancia de la educación de sus hijos, llegando al punto de que se genera absentismo escolar.

En el Colegio Muestra existe por lo general un ambiente agradable entre los alumnos, aunque se dan casos de conflictos raciales y disputas tanto con los profesores como entre las familias.

Para evitar estas confrontaciones entre futuras generaciones se considera que la etapa adecuada para empezar a trabajar estos mecanismos de cohesión es la infancia, haciendo a los alumnos mayores capaces de mediar entre las disputas que se puedan generar en los recreos y favoreciendo la integración, a través del juego, entre las personas de distintas procedencias del barrio, intentando que este clima de buena convivencia

perdure durante toda la vida y en particular durante la enseñanza secundaria, etapa donde se dan la mayoría de conflictos violentos.

## **5.2. Objetivos**

Los objetivos que se plantean en este proyecto son los siguientes:

Generales:

- Favorecer la convivencia de la población en barrios multiculturales de forma permanente a través de la integración en la escuela.
- Contribuir a la relación pacífica entre todos los agentes escolares y que se extienda fuera de estos.

Específicos:

- Incorporar la mediación a los planes de convivencia de los colegios de primaria.
- Mejorar las relaciones de los alumnos que procedan de distintos orígenes.
- Evitar la discriminación por motivos de raza o religión de la escuela.
- Capacitar a los alumnos para poder intervenir en la resolución de conflictos sin usar la violencia.
- Usar la mediación, si es necesario, para que los alumnos puedan llegar a acuerdos pacíficos en los conflictos, siendo independientes de las soluciones de los adultos.
- Fomentar el compañerismo, sobre todo entre los alumnos de la misma clase e intentando que se extienda a todo el centro, procurando que todos se conozcan y creen vínculos afectivos.

## **5.3. Contenido**

Todo el desarrollo de la intervención se llevará a cabo en los propios colegios, ya que es el único lugar donde se puede involucrar a todos los agentes escolares y se permite

trabajar para lograr los objetivos propuestos. Las intervenciones serán tanto en las aulas como en el patio, donde se trabajará en gran grupo.

La intervención, para que sea adecuada, se llevará a cabo en dos etapas diferenciadas, realizando todo el proceso de manera ordenada para que los alumnos de sexto, líderes del patio, estén capacitados para llevar el peso de las tareas con la supervisión del educador. Las etapas serán las siguientes:

- La primera será el proceso en el que los alumnos aprendan sobre mediación y resolución de conflictos, pudiendo así aplicar estos aprendizajes con sus propios compañeros de colegio. Esta etapa debería realizarse lo más pronto posible que el calendario escolar permita, haciendo que el proceso de juego e integración posterior empiece antes de que se generen conflictos que puedan dificultar nuestra labor. El material con el que se impartirán estos talleres será el cuaderno de trabajo llamado “Tiempo de mediación”, cuya autora es María Carme Boqué Torremorell, una de las autoras de referencia en España en cuanto a convivencia y mediación escolar se refiere. El cuaderno elegido lo considero apropiado ya que señala los aspectos más importantes de la mediación escolar en términos perfectamente asumibles para alumnos de sexto de primaria. El manual puede obtenerse de forma gratuita, gracias a la Junta de Andalucía, desde el siguiente enlace:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/convivencia-escolar/materiales/bibliografia/ayudante>

Esta etapa servirá como preámbulo para preparar a los alumnos sobre los conflictos que puedan surgir en la segunda etapa. Además de esto, se les dará una pequeña iniciación como animadores, ya que además de mediar en los conflictos deberán explicar los juegos e intentar hacer partícipes de ellos a todos los niños y niñas.

- Una vez pasada la primera etapa, que es una necesaria formación teórica para las dificultades que se pueden dar en la intervención, se pasará a la intervención directa del alumnado, tutor o tutora y educador o educadora social con el resto de la escuela. Para concretar, se pretende que los alumnos de sexto de primaria dediquen un día a la semana para jugar con una clase del centro, que irá rotando, para favorecer el compañerismo, las relaciones sociales positivas y fomentar la

integración. El objetivo de estas acciones es que los escolares de sexto se conviertan en educadores y trabajen con sus compañeros más pequeños compartiendo valores, demostrando ser un referente y un apoyo para ellos. El medio donde se llevará a cabo la intervención será el patio del propio colegio y los recursos de los que se deberá disponer será de material de juego suficiente para el gran grupo, necesitando objetos tales como balones, comba, aros...y lo más importante, una superficie de terreno aceptable donde puedan interactuar todos. El patio será nuestro campo de trabajo donde intentaremos unir a todos los alumnos de la escuela a través del juego cooperativo.

#### **5.4. Propuesta de acciones**

Como ya ha sido señalado, la primera etapa comienza con la formación de los alumnos de sexto de primaria en mediación para la resolución de conflictos y la animación del juego. Para ello se seguiría el cronograma que se ha propuesto en uno de los siguientes apartados.

En la primera sesión, además de comenzar con el desarrollo del temario del documento propuesto, es importante definir a los alumnos los objetivos que tenemos en este proyecto y que el cometido que tienen ellos es ser los líderes del juego en el recreo, animando a sus compañeros y procurando que las actividades se desarrollen involucrando al mayor número de alumnos que sea posible en buena armonía sin olvidarse de que ellos mismos deben disfrutar de las actividades, puesto que no existe necesidad de presionarles. Las actividades deben ser un elemento lúdico y no de carga emocional y de trabajo para ellos.

Por tanto, a modo de introducción, se detallarán los objetivos, la descripción de actividades que se van a realizar para estimular al grupo, se señalará el procedimiento a seguir, se insistirá en que son un equipo y se mostrará la perspectiva lúdica del proyecto.

Una vez explicados estos puntos, durante 2 horas semanales por un periodo de cuatro semanas se explicaran las 10 sesiones del cuaderno de trabajo, compuestas por los siguientes capítulos:

- Sesión 1:Tiempo de mediación
- Sesión 2: El conflicto
- Sesión 3: Iniciar la mediación
- Sesión 4: Compartir puntos de vista
- Sesión 5: Identificar intereses
- Sesión 6: Crear opciones
- Sesión 7: Hacer pactos
- Sesión 8: Cerrar la mediación
- Sesión 9: Mediación en acción
- Sesión 10: Mediación en red

En todas estas sesiones del cuaderno de trabajo es importante enseñar la teoría pero más aún hacerlo a través de dinámicas, dejando muy claro a los alumnos que esta no es una asignatura más, que no hay examen y que a través del juego se puede aprender.

Por ello durante todo el desarrollo realizaremos dinámicas conocidas como la del “Taxi”, donde unos ejercerán como taxistas y otros como viajeros y los primeros no permitirán viajar a los otros por motivos como el color de sus zapatos o el tipo de pelo que tengan. Con esto invitaremos a la reflexión sobre por qué se producen estos comportamientos en el día a día y exploraremos sus sentimientos.

Otro ejemplo de dinámica conocida por todos sería la del “Teléfono escacharrado”, donde tendrán que enviarse un mensaje de uno a otro para ver cómo de distorsionado llega al destinatario final. Con dinámicas como esta reflexionaremos sobre las veces que una mala comunicación puede ocasionar conflictos.

Dentro del desarrollo de la primera etapa, se debe estimular también sus actitudes como animadores del juego, intentando implicar a los alumnos en la capacidad de establecer vínculos empáticos con quienes participan en las actividades, desarrollar la escucha activa, el respeto y comprensión por el prójimo y la actitud para participar y favorecer las dinámicas propuestas.

Una vez terminada esta primera etapa se pasará a la segunda, donde se muestra la verdadera intervención, para ello habría que hacer una reunión antes de la propia actuación en el recreo para seleccionar que juegos usaremos con la clase con la que corresponda intervenir ese día. En esa reunión deberán estar presentes, si es posible, tanto

los alumnos como el educador o educadora social del centro y su tutor o tutora. Entre todos se elegirán los juegos y los materiales necesarios para la intervención.

Los objetivos de la intervención en el patio serán aprender a conocerse, valorar las diferencias de un modo positivo, saber solucionar los conflictos existentes y fomentar la imaginación. Todo ello como contexto para crear un ambiente de respeto y convivencia entre todos los alumnos del centro.

Para este propósito se pueden usar juegos tan variados como carreras de animales, deportes de equipo como el béisbol, juegos tradicionales como la comba y la rayuela, juegos inventados por ellos mismos...todo dependiendo de la clase con la que jueguen, ya que habrá juegos más indicados que otros según su edad.

La función del educador social o del tutor durante los recreos será realizar el seguimiento de las actividades y anotar si las actuaciones están siendo adecuadas, la capacidad de resolver conflictos por parte de los alumnos y si el proyecto está siendo útil para mejorar la convivencia, además de ayudar en todo lo posible a los protagonistas durante la intervención.

Si en los recreos se observa la utilidad y el buen desarrollo de los objetivos propuestos se harán días temáticos por las tardes, con carácter voluntario, para que todos los niños y niñas que acudan sigan utilizando el juego como herramienta de convivencia, pero esta vez en grupos más grandes y de variadas edades. El desarrollo de esta parte del proyecto será similar a la de la intervención en los recreos.

## **5.5. Principios metodológicos**

Partimos de la base en la que el educador social, a través de la interacción educador-alumno, intentará mostrar a los participantes como se deben resolver conflictos a través de la mediación, haciendo ensayos prácticos con problemas que pueden encontrarse en la vida real a través de role playings, el elemento principal del aprendizaje. El educador es el guía para facilitar el aprendizaje de los alumnos, por lo que deberá marcar las pautas en cada momento y ser quien vele por el correcto funcionamiento de todo el proyecto.

La intención que tiene todo el proyecto es el fomento de un clima escolar de aceptación mutua y cooperación, pretendiendo que las diferencias entre los alumnos se tomen como oportunidades para aprender y no como diferencias que creen distintos grupos, donde no exista la interacción o esta genere conflictos. Por ello uno de los principios metodológicos más importantes es el respeto a la diversidad.

Se debe mostrar el juego como herramienta de aprendizaje, ya que el juego estimula la memoria, fomenta la superación del egocentrismo, desarrolla la imaginación y la visión de la realidad, estimula la construcción de la realidad y desarrolla el lenguaje, algo que nos será útil con los alumnos que sean de distintas procedencias. El juego debe ser la base del proyecto, el nexo que cree vínculos afectivos entre los alumnos del centro.

Se pretende que la evaluación de todo el grupo de situaciones concretas sea una herramienta más de aprendizaje, fomentando que sea cooperativo para que todos los alumnos den su opinión de cómo se debe actuar ante conflictos que hayan surgido en el patio, aprendiendo así entre todos a manejar las situaciones más complicadas, favoreciendo el aprendizaje individual a través del grupo para establecer relaciones sanas entre iguales.

## **5.6. Medios y recursos**

En el proyecto se intentará aprovechar todos los recursos disponibles de la escuela, evitando que esta intervención incremente el gasto de los colegios donde se lleve a cabo.

Respecto a la infraestructura, se contarán con los medios que tienen en la escuela, en especial el aula, el gimnasio y el patio.

Referente a los materiales, se les entregará a cada alumno de sexto de primaria el manual de Tiempo de mediación fotocopiado para que puedan revisarlo y trabajar con él en todo momento, ya que en ese mismo cuadernillo pueden realizar las dinámicas durante la explicación. El único material fungible que deben aportar los alumnos es el material escolar para realizar las tareas del manual.

Para realizar las actividades durante la hora del recreo se deberán comprar o construir una serie de materiales de animación y juego. Los elementos que se incluyan en



estos materiales deberán ser consensuados entre los propios alumnos y el educador/a social. Se podrían usar como ejemplo los siguientes:

- Dado gigante
- Balones para diversos juegos
- Raquetas
- Conos
- Tizas para delimitar los espacios
- Red
- Disfraces

Muchos de estos materiales estarán ya en posesión del colegio para poder usarlos en la asignatura de educación física, con lo que no se incrementaría el gasto.

Respecto a los recursos humanos es necesario que existiera la figura del educador o educadora social, ya que como se ha mencionado es por sus cualidades y formación el actor o actriz idóneo para defender este proyecto, evitando también que el profesorado dedique su tiempo a estas labores, sobre todo en las actividades realizadas fuera del horario escolar. También sería necesaria la colaboración del resto del equipo educativo del centro y del permiso de los padres y madres de los alumnos.

Por último mencionar a los verdaderos protagonistas de la intervención, los alumnos de sexto de primaria, ya que sin la participación de estos sería imposible sacar el proyecto adelante.

## **5.7. Temporalización**

Esta intervención se ha propuesto de forma que pueda realizarse en cualquier momento del curso escolar, aunque evidentemente los beneficios serán mayores cuanto antes se comience con ella.

La intervención está planteada para realizarse hasta final de curso, por tanto cuanto antes empiece más tiempo de intervención se tendrá y por consiguiente se alcanzarán mayor porcentaje de los objetivos propuestos.

Como el propósito es que participe el mayor número posible de alumnos, lo idóneo es que todo suceda en el horario escolar, dejando para el bloque de extraescolares el juego como elemento de integración. Por tanto se propone que la mediación se imparta en el horario lectivo. Muchos colegios tienen para la clase de sexto de primaria una hora de tutoría, que sería idónea para impartir la mediación. El cuaderno de trabajo elegido está compuesto por 10 sesiones, con sus respectivas dinámicas para hacer el aprendizaje más ameno, a las que habrá que añadir otra de iniciación a la animación del juego y elección de los materiales para las actividades del recreo.

Según mi experiencia impartiendo este cuaderno, obviando algunas dinámicas y contenidos menos prácticos, se puede dar este taller en un mínimo de 8 sesiones de una hora de duración.

En manos del propio colegio quedaría si se harían de forma semanal, en la citada hora de tutoría, o si se puede sustituir una hora de otro contenido en realizar esta intervención y recuperarlas posteriormente, pudiendo así implementar la segunda etapa lo antes posible.

La idea de temporalización para la segunda etapa es que se comience realizando una vez a la semana durante el recreo, participando cada semana un curso del colegio con el equipo de animadores formado por los alumnos y alumnas de sexto de primaria, siendo estos los dinamizadores del juego y apadrinando a estos alumnos menores, haciendo que se sientan protegidos, acompañados y apoyados.

A modo de preparación solo se tendría que dejar unos minutos antes del recreo a los alumnos, tutor/a y educador/a social para que elijan qué juegos son más convenientes y divertidos para la edad que tienen los alumnos con los que se va a trabajar.

Posteriormente, si la eficacia del proyecto es la adecuada, podrían establecerse una tarde de juegos con todos los alumnos que lo deseen, a modo de actividad extraescolar, con la intención de que sea gratuita o tenga un precio popular, para que el educador o educadora social junto a los alumnos de sexto que puedan realicen juegos para que todos los alumnos de la comunidad escolar interactúen y se relacionen, favoreciendo un clima de convivencia adecuado.

Una idea de cronograma, con dos sesiones de teoría a la semana, podría ser la siguiente:

	<b>Mediación (2 horas semanales)</b>	<b>Dinamización de un recreo semanal</b>	<b>Dinamización extraescolar (1 sesión de 2 horas)</b>
<b>Semana 1</b>	X		
<b>Semana 2</b>	X		
<b>Semana 3</b>	X		
<b>Semana 4</b>	X		
<b>Semana 5</b>		X (Infantil)	
<b>Semana 6</b>		X (1° primaria)	
<b>Semana 7</b>		X (2° primaria)	
<b>Semana 8</b>		X (3° primaria)	
<b>Semana 9</b>		X (4° primaria)	
<b>Semana 10</b>		X (5° primaria)	
<b>Semana 11</b>		X (Infantil)	X
<b>Semana 12</b>		X (1° primaria)	X
<b>Semana 13 en adelante</b>	Seguir el orden hasta final de curso		

Tabla 5: Propuesta de cronograma versión 1 (Elaboración propia)

En el anexo I se ha incluido otra propuesta de cronograma, que se aplicaría en el supuesto de que no se disponga de más de una hora semanal para las sesiones de mediación (primera fase). Cualquiera de las dos propuestas es válida para el propósito del proyecto, solo que en la ésta primera el trabajo de intervención se realizaría antes, haciéndolo más efectivo.

## 5.8. Evaluación

La evaluación definirá si la implantación del proyecto ha sido satisfactoria, tomando como base la mejora en las relaciones de los alumnos. Para ello se pedirá la colaboración de todos los agentes educativos que han estado involucrados en todo el proceso, siendo estos los alumnos que han llevado a cabo la animación y mediación escolar, el resto de alumnos para saber si han establecido nuevos vínculos afectivos con sus compañeros, los profesores para saber si han visto un cambio positivo en el alumnado, los tutores y el director para ejemplificar datos cuantitativos sobre la participación y los niveles de absentismo y conflictos y, por último, el educador o educadora social para realizar un análisis de todos estos datos añadiendo su punto de vista. Esta evaluación se llevará a cabo después de cada sesión del recreo donde se realice intervención con los asistentes de ese día, para ver en qué elementos se puede mejorar el proyecto. Como último paso se realizará la evaluación final recogiendo todas las opiniones de todos los implicados.

Por tanto, se realizarán, con carácter interno, dos tipos de evaluación a este proyecto, tanto con los alumnos que ejercen como mediadores como con los profesores de guardia en el recreo, que han sido testigos del desarrollo de las actividades. Se realizará una evaluación con una función formativa, para anotar los resultados de cada intervención y las propuestas de mejora de cada día y una evaluación final, intentando extraer los beneficios obtenidos para la comunidad con el desarrollo del proyecto.

Para realizar una evaluación integral se han establecido una serie de indicadores a valorar, que derivan de los objetivos. Estos se han dispuesto de forma que puedan distribuirse en cuantitativos y cualitativos:

Cuantitativos:

- Conocer si el proyecto ha hecho disminuir las faltas de asistencia y evitado casos de absentismo escolar, gracias al juego y la mejora de las relaciones personales entre alumnos.
- Obtener datos sobre la disminución de conflictos escolares, en especial si han sido por motivos raciales.

- Conocer la viabilidad del proyecto a través de los recursos, es decir, si es posible que se lleve a cabo debido al coste en recursos humanos y temporales para el educador y los profesores de las actividades del recreo y las extraescolares.
- Conocer si la resolución de conflictos establecida por la mediación tiene mejores resultados en el alumnado que las soluciones propuestas anteriormente a través de los niveles de reincidencia en actitudes negativas.

Cualitativos:

- Verificar el mayor conocimiento de los alumnos sobre la cultura de sus compañeros que no sean de su misma procedencia.
- Establecer si ha habido mejora de las relaciones en el entorno, especialmente entre los alumnos de distintas etnias.
- Observar si ha mejorado, gracias al proyecto, la integración de los nuevos alumnos del centro, sobre todo si desconocen o no dominan el idioma.

Con los indicadores ya establecidos el proceso de evaluación será el siguiente:

- Evaluación de proceso o formativa: “Tiene una función previsor que facilita la estimación de posibilidades de actuación” (Pérez G. , 2016, pág. 73).  
Esta evaluación, para facilitar que los alumnos no pierdan más tiempo de su formación académica, se realizará de viva voz en un periodo de unos 5 minutos después del recreo. En ella, el educador o educadora social recogerá la opinión de los animadores sobre cómo se ha desarrollado la intervención en el recreo, los puntos a mejorar, si ha habido algún conflicto y la manera de solucionarlo, etc. De igual manera se realizará con el profesor o profesora que haya cuidado en el patio, anotando sus percepciones sobre cómo ha visto dicha persona la intervención, si cree que será de utilidad para el propósito establecido, si ha tenido que intervenir para ayudar en alguna tarea o para solucionar algún conflicto, etc.
- Evaluación final o sumativa: “Viene a ser la resultante de todas las evaluaciones verificadas a lo largo del proceso de intervención...Hay que analizar los

resultados que se han alcanzado y sus efectos en los beneficiarios” (Pérez G. , 2016, pág. 76).

En esta tipo de evaluación, que se realizaría la última semana del curso escolar, analizaríamos con los implicados los cambios en las relaciones sociales establecidas entre los alumnos para saber si el proyecto ha sido de utilidad.

Con los alumnos se analizaría las distintas anotaciones realizadas en las evaluaciones posteriores a cada intervención y se les pasaría un cuestionario para ver su satisfacción por haber participado en estas actividades y si creen que su formación les servirá en el futuro y si el proyecto ha tenido efectos positivos en las relaciones entre el resto de alumnos. Todo esto se realizará siguiendo los criterios de pertinencia, eficiencia, eficacia, impacto y viabilidad.

Este cuestionario se encuentra en el Anexo II.

En esta evaluación tratarán de recogerse los datos tanto cuantitativos como cualitativos. Sobre los cuantitativos para saber si el proyecto está siendo adecuado se recogerán datos como el nivel de absentismo y si han descendido las faltas de asistencia desde que se implantaron las actividades recogidas en el proyecto, los registros de faltas debidas a conductas contrarias a la convivencia y las correspondientes sanciones en los periodos procedentes y siguientes al funcionamiento del servicio de mediación y animación en el recreo. Sobre los datos cualitativos se realizarán encuestas semiestructuradas entre los diferentes sectores de la comunidad educativa para captar el grado de satisfacción o preocupación respecto al clima de convivencia del centro y hacer un balance del mismo.

Respecto al equipo educativo, se realizará una reunión a final del curso donde se pasará la encuesta para evaluar cómo han visto ellos la implantación del programa, las dificultades obtenidas, si ha sido de utilidad y otra serie de cuestiones que puedan surgir. Esta es la opinión de más valor, ya que ellos por su condición de profesores son los que tienen que aportar los datos de si han disminuido los conflictos por motivos de racismo respecto a cursos anteriores y si ha mejorado el clima de convivencia en general del colegio. También se les dará un tiempo para que expongan sus impresiones sobre todas las cuestiones que quieran sobre el conjunto de intervenciones así como de su validez. Dicho cuestionario se encuentra en el Anexo III.

Para finalizar, será labor del educador o educadora social recoger todos los datos facilitados tanto por los niños y niñas, el equipo educativo y sus propias impresiones, tomadas a partir de la observación de las actividades, para realizar un informe en el que se detallen todos los aspectos a evaluar, con el objetivo de mostrar la utilidad y viabilidad del proyecto para futuras aplicaciones o su expansión a otros centros de características similares.

## 6. CONCLUSIONES

Este proyecto, además de pretender una plena integración entre las distintas etnias y culturas que pueden producirse en los barrios, tiene como propuesta reivindicar varios factores.

El primero y más importante es resaltar el valor de la educación intercultural en la actualidad. La globalización y sus características hacen necesaria la comunicación e interdependencia entre países, además la situación específica de España hace que esta sea la puerta de entrada a Europa del continente africano y que tiene una serie de características que atraen a la inmigración tanto del este como de América Latina, ya que se sienten atraídos por el desarrollo económico, la identidad cultural y lingüística de Iberoamérica y la suavidad del clima. Debido a la presencia de orígenes tan diversos es necesario que la escuela esté preparada para afrontar el reto de la interculturalidad y haga que entre todos los miembros de la comunidad escolar se acepten todas las culturas, se promueva el respeto y aprecie la diversidad como un valor y no como una deficiencia.

Fomentar una actitud de buena convivencia entre los alumnos de los centros es uno de los objetivos básicos del proyecto, ya que ante los numerosos casos de bullying y conflictos sociales que se dan en la escuela se deben dar respuestas por parte de la dirección y los trabajadores de los colegios para hacer que sea un lugar donde se respeten los valores de igualdad, respeto, compromiso, solidaridad y trato familiar y cordial.

Para acciones como la mejora de la convivencia escolar es necesaria la presencia de al menos un educador/a social en la escuela. Puede que no formemos parte del equipo que imparte educación formal, pero somos un elemento que tiene una utilidad clave en acciones como el desarrollo comunitario, ayudar en el contexto familiar para que puedan colaborar en el desarrollo educativo de los hijos, educar con hábitos sanos para el ocio y tiempo libre y realizar acciones socioeducativas con minorías y grupos sociales desfavorecidos, como se ha establecido en esta intervención.

Este proyecto está diseñado para que su desarrollo sea llevado a cabo por educadores y educadoras sociales, siempre en coordinación con otros profesionales, puesto que ellos son con total seguridad los únicos que tienen el dominio, gracias a su



formación académica, de todos los campos de conocimiento necesarios para llevar a cabo una intervención integral que produzca unos resultados satisfactorios.

Hay que resaltar también el papel fundamental del juego en la educación. Diversos autores señalan:

“En opinión de Creasey et al. (1998), el juego social proporciona un marco importante para la construcción de la competencia social: el procesamiento de la información social, la empatía, la regulación de emociones, el manejo de conflictos, la toma de perspectiva y las habilidades de interacción social” (Garaigordobil & Fagoaga, 2006, pág. 21).

Es de vital importancia reconocer al juego su papel de agente socializador y que la escuela forme personas, que aparte de saber lengua, matemáticas y conocimiento del medio tengan una destreza en las habilidades sociales para respetar la convivencia y el diálogo con su entorno. Ya que la mayor expresión de todo conocimiento en la infancia está en el juego, favoreciendo las habilidades sociales, la gestión de conflictos, los razonamientos lingüísticos y lógico-matemáticos, pero también es necesario desarrollar la creatividad y la parte emocional.

Otra de las pretensiones de este proyecto es preparar a los actores que lo ejecutan, en este caso el alumnado de sexto de primaria, para que alcancen la responsabilidad y el grado de madurez suficiente, ya que el año siguiente cambiarán de etapa en su formación y casi con total seguridad de centro, adaptándose así a unas responsabilidades que les beneficiarán en el futuro. También desarrollarán otras cualidades como liderazgo, esfuerzo, imaginación, autonomía, empatía, cuidados, etc.

Para realizar esta intervención es necesaria la total colaboración de todos los agentes educativos, ya que tanto padres y madres, equipo directivo y profesorado deben estar de acuerdo en su realización y ayudar en todo lo que sea posible para su correcto funcionamiento. Tiene especial importancia la figura del profesor, que será el encargado de supervisar el patio el día que tiene lugar la intervención, ayudando a mediar si existe algún conflicto y a organizar el juego junto al educador/a social.

La razón de ser de este proyecto, la idea por la que surgió, es procurar la interacción entre jóvenes de distintas etnias, crear un clima de respeto y confianza y lograr una convivencia agradable. Es posible que las acciones desarrolladas en este proyecto no

den frutos de inmediato, pero la labor de los educadores sociales es realizar intervenciones con la intención de mejorar la calidad de vida de los participantes y construir un mundo más justo y solidario.

Como en todas las intervenciones ante un público se pueden evidenciar ciertas dificultades, como que los padres no autoricen que sus hijos participen en el proyecto, el colegio no esté dispuesto a dedicar tiempo y recursos a las actividades, que no estén dispuestos a quitar tiempo de la educación formal para realizar otro tipo de actuaciones, la dificultad de implicar a todos los agentes educativos para recopilar los datos necesarios para evaluar el proyecto, etc.

La intención por la que se llevaría a cabo esta actuación puede contribuir al desarrollo de una serie de valores tan o más importante que la adquisición de competencias que se estudian en los centros, ya que formaría a los alumnos en valores necesarios para la ciudadanía de nuestra época y a contribuir en el desarrollo comunitario.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, B. (1996). *Educación multicultural*. Madrid: UNED.
- Aguirre, A., Almirall, J., Alzate, R., Boqué, M., Cardenas, J., Carpena, A., . . . Cuellar, C. (2005). *La mediación escolar: una estrategia para abordar el conflicto*. Barcelona: Grao.
- Andrés, M. T. (2001). Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en educación primaria. *Gitanos Pensamiento y cultura*, 2(11). Recuperado el 18 de Abril de 2019, de [http://www.gitanos.org/upload/05/69/Rev.\\_11\\_-\\_Dossier.pdf](http://www.gitanos.org/upload/05/69/Rev._11_-_Dossier.pdf)
- Aparicio, J. M., & Delgado, M. A. (2014). *La educación intercultural en la formación universitaria europea y latinoamericana*. Segovia: Itamud-FIFIED.
- Ariso, J., & Solera, E. (2015). *La convivencia escolar Manual para maestros de infantil y primaria*. Logroño: Unir.
- Arocena, F. (2007). *Elogio de la diversidad*. Recuperado el 30 de Abril de 2019, de Multiculturalismo en Uruguay: <http://multiculturalismoenuruguay.com/Docs/Articulos/Elogio%20de%20la%20diversidad.pdf>
- Ayuntamiento de Valladolid. (2019). *Nº de personas empadronadas por Zonas Estadística según grupo de edad, a fecha 1-1-2019*. Recuperado el 1 de Abril de 2019, de Ayuntamiento de Valladolid: [https://www.valladolid.es/es/temas/hacemos/open-data-datos-abiertos/catalogo-datos/informacion-estadistica-ciudad/poblacion/caracteristicas-poblacion/caracteristicas-poblacion-fecha-referencia-1-i-2019.ficheros/511540-ACA01012019pedades\\_zonas\\_estadisticas](https://www.valladolid.es/es/temas/hacemos/open-data-datos-abiertos/catalogo-datos/informacion-estadistica-ciudad/poblacion/caracteristicas-poblacion/caracteristicas-poblacion-fecha-referencia-1-i-2019.ficheros/511540-ACA01012019pedades_zonas_estadisticas)
- Ayuntamiento de Valladolid. (2019). *Nº de personas empadronadas por Zonas Estadística según sexo, a fecha 1-1-2019*. Recuperado el 1 de Abril de 2019, de Ayuntamiento de Valladolid: [https://www.valladolid.es/es/temas/hacemos/open-data-datos-abiertos/catalogo-datos/informacion-estadistica-ciudad/poblacion/caracteristicas-poblacion/caracteristicas-poblacion-fecha-referencia-1-i-2019.ficheros/511532-ACA01012019pobla\\_zonas\\_estadisticas.x](https://www.valladolid.es/es/temas/hacemos/open-data-datos-abiertos/catalogo-datos/informacion-estadistica-ciudad/poblacion/caracteristicas-poblacion/caracteristicas-poblacion-fecha-referencia-1-i-2019.ficheros/511532-ACA01012019pobla_zonas_estadisticas.x)
- Barrera, R. (2013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Claseshistoria*(2). Recuperado el 9 de Abril de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5173324>
- Boqué, M. C. (2007). *Guía de mediación escolar Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro.
- Boqué, M. C. (2018). *La mediación va a la escuela*. Madrid: Narcea.
- Cascón, P., & Martín, C. (1997). *La alternativa del juego I Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: Los libros de la Catarata.

- Castillo, M., Paredes, L., & Bou, M. (2016). *Educación social y escuela: Necesidades, contexto y experiencias*. Barcelona: UOC.
- Cerreduela, M. (2016). *Estudio sobre la realidad sociocomunitaria de los barrios de Valladolid en 2016 a través de los centros cívicos*. Valladolid: Ayuntamiento de Valladolid.
- Colectivo Amani. (2004). *La escuela intercultural : regulación de conflictos en contextos multiculturales : concienciación, negociación, confrontación*. Madrid: Los libros de Catarata.
- Colectivo JIPS. (2018). *Desafíos para la educación social en tiempos de cambio : propuestas de trabajo para la intervención* . Málaga: Aljibe.
- Diego, R. d., & Guillén, C. (2012). *Mediación Proceso, tácticas y técnicas*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, T., & Molina, J. G. (2005). *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid: Alianza editorial.
- Garaigordobil, M., & Fagoaga, J. M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- García, J., & Moreno, I. (2014). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Madrid: Catarata.
- Geertz, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hidalgo, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, 75-85. Recuperado el 1 de Mayo de 2019, de <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny05/article04.pdf>
- Ibarrola-García, S., & Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo*. Madrid: Pirámide.
- Iungman, S. (1996). *La mediación escolar*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Junta de Andalucía. (s.f.). *Recursos educativos*. Recuperado el 2 de Abril de 2019, de Junta de Andalucía Consejería de educación y deporte: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/convivencia-escolar/materiales/bibliografia/ayudante>
- Landreth, G. L. (2018). *La terapia del juego*. Barcelona: Obelisco.
- Leiva, J. (2015). *La esencia de la educación intercultural*. Málaga: Aljibe.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- López, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta*, 19-37.
- Martínez, A., & Gómez, J. (2013). *Escuelas inclusivas singulares*. Madrid: Grupo 5.

- Martínez, F. (2005). *Teoría y práctica de la educación multicultural en la infancia*. Valladolid: Editorial de la infancia.
- Menacho, S. (2012). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en las escuelas. *Revista de educación social*(16), 1-16. Recuperado el 5 de Mayo de 2019, de [http://www.eduso.net/res/pdf/16/eduesc\\_res\\_16.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/16/eduesc_res_16.pdf)
- Molano, O. L. (5 de Noviembre de 2007). Identidad cultural. Un concepto que evoluciona. *Ópera*(7), 69-84. Recuperado el 30 de Abril de 2019, de <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1187>
- Moyles, J. (1998). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Muñoz, A. (1998). Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos. *Revista Complutense de educación*, 9(2), 101-135. Recuperado el 7 de Mayo de 2019, de [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjf3\\_iNgYniAhUBtRoKHfmsDAAQFjAAegQIBxAB&url=https%3A%2F%2Frevistas.ucm.es%2Findex.php%2FRCED%2Farticle%2Fdownload%2FRCED9898220101A%2F17334&usg=AOvVaw3jVPPbrwYLHWsKKEqN\\_1VI](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjf3_iNgYniAhUBtRoKHfmsDAAQFjAAegQIBxAB&url=https%3A%2F%2Frevistas.ucm.es%2Findex.php%2FRCED%2Farticle%2Fdownload%2FRCED9898220101A%2F17334&usg=AOvVaw3jVPPbrwYLHWsKKEqN_1VI)
- Ortega, J. (2014). Educación social y enseñanza: Los educadores sociales en los centros educativos, Funciones y modelos. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativas*, 45, 11-31. Obtenido de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/170>
- Ortega, P., Mínguez, R., & Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar Estrategias de prevención*. Barcelona: Grao.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Pérez, G. (2016). *Diseño de proyectos sociales. Aplicaciones prácticas para su planificación, gestión y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Pérez, M. J. (Diciembre de 2002). La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela: los programas de mediación escolar y la mediación social intercultural a su paso por instituciones educativas. *Educación y futuro*.
- Ramírez, E. (1996). *Inmigrantes en España: vidas y experiencias*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Red pajarillos de asociaciones y entidades. (2007). *Estudio de la realidad del barrio de Pajarillos*. Valladolid: Pajarillos recicla.

- Retortillo, Á., Ovejero, A., Cruz, F., Arias, B., & Lucas, S. (2006). Integración y modelos de integración: Entre la asimilación y el multiculturalismo. *Revista universitaria de ciencias del trabajo*(7), 123-139. Recuperado el 30 de Abril de 2019, de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/11345/1/RevistaUniversitariadeCienciasdeITrabajo-2006-7-Inmigracionymodelosdeintegracion.pdf>
- Ronda, L. (2012). El educador social: ética y práctica profesional. *Sips Pedagogía Social*, 51-63.
- Sánchez-Santamaria, J., & Ramos, F. J. (2015). *La educación social como acción transformadora: reflexiones y experiencias desde distintos ámbitos de intervención profesional*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Universidad de Valladolid. (s.f.). *Universidad de Valladolid*. Obtenido de Docencia: [https://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/\\_documentos/edsocva\\_competencias.pdf](https://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/_documentos/edsocva_competencias.pdf)
- Vega, A. (2012). La educación social en la escuela: complemento imprescindible. *Revista de educación social*, 1-14. Recuperado el 5 de Mayo de 2019, de [http://www.eduso.net/res/pdf/16/escomple\\_res\\_16.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/16/escomple_res_16.pdf)

## 8. ANEXOS

Anexo I: Propuesta de cronograma, donde solo se impartiría una hora de mediación a la semana:

	<b>Mediación (1 hora semanal)</b>	<b>Dinamización de un recreo semanal</b>	<b>Dinamización extraescolar (1 sesión de 2 horas)</b>
<b>Semana 1</b>	X		
<b>Semana 2</b>	X		
<b>Semana 3</b>	X		
<b>Semana 4</b>	X		
<b>Semana 5</b>	X		
<b>Semana 6</b>	X		
<b>Semana 7</b>	X		
<b>Semana 8</b>	X		
<b>Semana 9</b>		X (Infantil)	
<b>Semana 10</b>		X (1° primaria)	
<b>Semana 11</b>		X (2° primaria)	
<b>Semana 12</b>		X (3° primaria)	
<b>Semana 13</b>		X (4° primaria)	
<b>Semana 14</b>		X (5° primaria)	
<b>Semana 15</b>		X (Infantil)	X
<b>Semana 16</b>		X (1° primaria)	X
<b>Semana 17 en adelante</b>	Seguir el orden hasta final de curso		

Tabla 6: Propuesta de cronograma versión 2 (Elaboración propia)

## Anexo II: Cuestionario para los animadores del recreo:

### Cuestionario de evaluación para los animadores del recreo:

1. ¿Te has sentido cómodo siendo animador del recreo?  
SI NO
2. ¿Crees que la formación obtenida en mediación y resolución de conflictos al principio del curso te servirá en el futuro?  
SI NO
3. Valora de 0 a 10, siendo 0 muy mala y 10 excelente el clima de compañerismo y relaciones que existía al principio del curso, en general, entre los alumnos del colegio.  
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. ¿Crees que con el proyecto de animadores del recreo existen mejores relaciones?  
SI NO
5. Valora de 0 a 10, siendo 0 muy mala y 10 excelente las relaciones y compañerismo actual del colegio.  
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Gracias por tu colaboración.

Figura 2: Cuestionario de evaluación para los animadores del recreo (Elaboración propia)



### Anexo III: Cuestionario de evaluación para el equipo educativo

Cuestionario de evaluación para el equipo educativo:

1. ¿Crees que ha sido de utilidad el proyecto?  
SI NO NS/NC
2. ¿Ha sido complicada su instauración en el colegio?  
SI NO
3. ¿Te gustaría que se perpetuara en el tiempo?  
SI NO
4. A tu juicio, ¿han mejorado las relaciones entre los alumnos?  
SI NO NS/NC
5. ¿Crees que gracias al proyecto existen menos conflictos raciales?  
SI NO NS/NC
6. ¿Te ha supuesto malestar/ demasiada pérdida de tiempo participar en el proyecto?  
SI NO
7. En general, valora de 0 a 10 la utilidad de la intervención realizada.  
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Gracias por tu colaboración. A partir de ahora en la reunión analizaremos las impresiones, problemas y propuestas de mejora del proyecto.

Figura 3: Cuestionario de evaluación para el equipo educativo (Elaboración propia)