



---

**Universidad de Valladolid**

**SENSIBILIZACIÓN Y PREVENCIÓN DE LA APOROFOBIA  
EN LA ADOLESCENCIA:  
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN  
PARA ALUMNADO DE 3º DE ESO**

**Trabajo de Fin de Máster**

**Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

Especialidad de  
**Orientación Educativa**

2022 – 2023

Docente:  
**Puente García, Mariano**  
(Departamento de Pedagogía)

Autora:  
**Arias Salcedo, Nayara Mayuli**





## **RESUMEN**

La presente propuesta de intervención psicopedagógica trata desde una perspectiva holística el desarrollo moral adolescente, con el fin de prevenir la aporofobia en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Esta temática resulta especialmente relevante en el marco de la acción tutorial y de la acción educativa a nivel nacional e internacional, ya que se trata de una problemática compleja que debe abordarse en los centros educativos y en la sociedad global para incentivar el desarrollo integral de las personas.

Para ello, se han desarrollado una justificación y una fundamentación teórica minuciosas, haciendo un recorrido histórico hasta la actualidad educativa sobre los valores, la moralidad y la educación. Asimismo, se han elaborado actividades y herramientas dirigidas a diferentes agentes de la comunidad educativa desde una perspectiva preventiva y partiendo de las funciones del orientador del centro escolar.

Los ejes de esta propuesta son filosóficos, sociológicos, psicopedagógicos y legislativos, conformando una estructura desde la que desarrollar sistemática y holísticamente una intervención práctica para el desarrollo de la acción educativa y social ajustable a cualquier contexto y con la que se pueda sensibilizar a la población y prevenir conflictos sociales, mejorando la convivencia. Además, se han revisado otras propuestas implementadas en el ámbito nacional, así como sus resultados.

### **Palabras clave**

Valores morales, aporofobia, discriminación social, acción tutorial y orientación educativa.



## ***ABSTRACT***

The current proposal for psycho-pedagogical intervention deals with adolescent moral development from a systemic perspective with the objective of preventing aporophobia in students in Obligatory Secondary Education. This issue is particularly relevant in the context of tutorial action and educational action at national and international levels, as it is a serious problem that must be approached in educational centres and in society in general, for encourage the integral development of people.

In order to develop this programme, a comprehensive justification and theoretical foundation has been developed taking a historical review of values, morality and up to the current education. Furthermore, activities and instruments have been designed for different agents of the educational community from a preventive perspective and considering the functions of the educational guidance counsellor.

The areas of this proposal are philosophical, sociological, psycho-pedagogical and legislative, providing a structure to develop systematically and holistically a practical intervention for the educational and social action in any context, and to raise awareness among the population and prevent social conflicts, improving coexistence, improving coexistence. In addition, other projects that have been implemented at national level have been reviewed, as well as their results.

### ***Keywords***

Moral values, aporophobia, social discrimination, tutorial action and educational guidance.



## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	6
<b>2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA</b> .....	7
<b>2.1. LEGISLATIVO</b> .....	8
<b>2.2. COMPETENCIAL</b> .....	10
<b>2.3. CIENTÍFICO-TÉCNICO</b> .....	15
<b>3. OBJETIVOS</b> .....	19
<b>4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	20
<b>4.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS VALORES EN LA HISTORIA</b> .....	20
4.1.1. Desde la filosofía.....	20
4.1.2. Desde la sociología.....	22
4.1.3. Psicopedagogía.....	26
<b>4.2. ACTUALIDAD EDUCATIVA</b> .....	33
<b>4.3. LEGISLACIÓN</b> .....	38
<b>5. METODOLOGÍA DEL TRABAJO</b> .....	42
<b>6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN</b> .....	44
<b>6.1. JUSTIFICACIÓN</b> .....	44
<b>6.2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS</b> .....	45
<b>6.3. CONTENIDOS</b> .....	48
<b>6.4. DESTINATARIOS</b> .....	50
<b>6.5. RECURSOS</b> .....	50
<b>6.6. SESIONES Y ACTIVIDADES</b> .....	51
<b>6.7. TEMPORALIZACIÓN</b> .....	59
<b>6.8. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS</b> .....	60
<b>6.9. EVALUACIÓN</b> .....	61
<b>6.10. IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN</b> .....	62



<b>7. CONCLUSIONES</b> .....	63
<b>7.1. VALORACIÓN PERSONAL</b> .....	63
<b>7.2. RESULTADOS ESPERADOS</b> .....	66
<b>7.3. LÍMITES Y PROPUESTAS DE MEJORA</b> .....	67
<b>7.4. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN</b> .....	68
<b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	70
<b>ANEXOS</b> .....	81
<b>ANEXO 1</b> .....	81
<b>ANEXO 2</b> .....	83
<b>ANEXO 3</b> .....	84
<b>ANEXO 4</b> .....	85
<b>ANEXO 5</b> .....	86
<b>ANEXO 6</b> .....	88
<b>ANEXO 7</b> .....	89
<b>ANEXO 8</b> .....	90
<b>ANEXO 9</b> .....	91

### **Índice de figuras**

Figura 1. ....	15
Figura 2 .....	37
Figura 3 .....	50
Figura 4 .....	59

### **Índice de tablas**

Tabla 1.....	56
--------------	----



## 1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Final del Máster Universitario de Profesor en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de idiomas, en la Universidad de Valladolid, tiene como objetivo principal diseñar una propuesta de intervención ajustada a las funciones inherentes del profesional de orientación educativa, dentro del contexto de educación formal. De esta forma, se pretende abordar las características del desarrollo moral y su relación con las discriminaciones sociales, centrándose específicamente en el fenómeno de la aporofobia. La aporofobia, como manifestación de rechazo y discriminación hacia las personas en situación de pobreza o exclusión social, constituye un desafío significativo en el ámbito educativo actual. En especial, a partir de su incorporación como delito de odio en el Código Penal.

Como consecuencia de la importancia sobre fomentar una educación inclusiva, respetuosa y de calidad, y en base al cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible establecido por la Organización de las Naciones Unidas (2015), el enfoque de esta propuesta se centra en la sensibilización y prevención de la aporofobia entre alumnado de 3º de Educación Secundaria Obligatoria, considerando la influencia de sus familias. La elección de este nivel educativo se basa en la relevancia de la adolescencia, en la cual se forjan valores, actitudes y percepciones que pueden influir en la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

De cara al diseño, organización y planificación de la propuesta de intervención de este trabajo, se ha hecho un recorrido histórico a partir de los pilares teórico-prácticos, basados en la filosofía, sociología y psicopedagogía, sobre los valores más aptos en el desarrollo de buenos ciudadanos y de la convivencia democrática pacífica. A partir de ello, se han revisado diferentes intervenciones sociales y educativas que han obtenido buenos resultados en función de los objetivos previamente establecidos. Además, al realizarse desde la figura del orientador educativo y como apoyo a la acción tutorial, desde el departamento de orientación de un centro, se han considerado las directrices legislativas nacionales y supranacionales referentes a este contexto.

Los resultados esperados de la implementación de esta propuesta se dirigen al logro de los objetivos, siguiendo estrategias metodológicas y contenidos relevantes, así como se proponen líneas de mejora y futuras líneas de investigación en consideración de los límites observados en la puesta en práctica de la intervención.

## 2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

La educación no sólo trata de impartir conocimientos académicos, sino que también debe desarrollar valores cívicos y éticos en los estudiantes, como base para crear buenos ciudadanos en la sociedad en la que se desenvuelven (Ahedo et al., 2018; Sensoy y DiAngelo, 2017).

A pesar de los esfuerzos de todos los países por reducir las conductas violentas, sobre todo en la población joven, se siguen cometiendo infracciones y agresiones tipificadas como delitos de odio, las cuales también van en contra de los derechos humanos. De esta forma, los esfuerzos supranacionales, nacionales y regionales de los diferentes países miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han tratado de implementar remedios, directrices y, en ocasiones, normativa legal que regule las situaciones que se acontecen en la sociedad actual, así como de sensibilizar y prevenir conflictos violentos entre sus ciudadanos.

En España se han implementado nuevas leyes para organizar y gestionar el país. En este sentido, han entrado en vigor normativas a nivel nacional y autonómico, como ha sido el caso de la nueva ley orgánica educativa y sus correspondientes decretos y órdenes. En cuanto a los delitos de odio, en España también se ha modificado el Código Penal, añadiendo la aporofobia a los que ya se recogían por discriminación en cuanto a género, raza y orientación sexual, entre otros.

Toda la normativa legal relevante para diseñar e implementar la propuesta de intervención, que se trata en este documento, se desarrollan en el primer subapartado de esta sección. Cabe destacar que se tratará de directrices supranacionales establecidas por la Comisión Europea, así como por la ONU y UNESCO, además de las normas nacionales educativas y autonómicas reguladoras del Departamento de Orientación y del Plan de Acción Tutorial. De esta manera, también se recogen las competencias que se trabajarán en la intervención, en relación con el desarrollo moral en adolescentes, así como las competencias abordadas en este documento relacionadas con el máster cursado.

Finalmente, se recogen estudios en los que se apoya este trabajo y que han obtenido resultados positivos en el ámbito de sensibilizar y prevenir la aporofobia desde la etapa escolar. De esta manera, se establecen tres marcos de justificación teórica: legislativo, competencial y científico-técnico, que se desarrollan a continuación.



## 2.1. LEGISLATIVO

La **Comisión Europea**, a raíz de las propuestas de la ONU y de la UNESCO, ha impulsado directrices dirigidas a la promoción de la calidad y equidad en la educación, siendo la inclusión y las competencias clave un pilar fundamental para ello. De esta manera, en la Recomendación del Consejo Europeo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, se establece un marco de referencia común en el que se consideran qué competencias son fundamentales para el aprendizaje y formación a lo largo de la vida de las personas.

Así, determina que se deben identificar ocho competencias clave para el desarrollo personal, social y profesional de los individuos en la sociedad actual, enfatizando la importancia de integrar las competencias e interrelacionándolas en los diferentes contextos educativos (Consejo Europeo, 2018).

Asimismo, se puede encontrar relación de la Resolución mencionada anteriormente con la **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación** (LOMLOE) en España. Esto se debe a que la LOMLOE tiene como referencia las directrices propuestas por el Consejo Europeo en materia competencial, actualizando las competencias básicas recogidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y utilizando el término de competencias clave. Esto permite la actualización y adaptación del sistema educativo español a los retos y demandas de la sociedad y educación del Siglo XXI.

También se debe considerar la influencia internacional a la hora de adecuar el sistema educativo español a la **Agenda 2030**, la cual fue determinada en 2015 en la Conferencia Mundial sobre la Educación 2030, convocada por la UNESCO. Asimismo, al igual que las directrices del Consejo Europeo planteadas anteriormente, la Agenda 2030 comparte enfoques comunes con la LOMLOE, ya que sirve de base a la adaptación competencial de los currículos educativos españoles, fijando una serie de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para afrontar los desafíos globales (UNESCO, 2015).

El cuarto ODS se refiere a la educación de calidad; una educación competencial en la que todos estén incluidos, de cara al desarrollo de habilidades, conocimientos y aptitudes clave para el desarrollo personal, social y profesional en la actualidad (Gobierno de España, 2018).



La Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se regula mediante el **Real Decreto 217/2022**, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria en todo el Estado español y el **DECRETO 39/2022**, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

En dichos documentos, se detalla que el aprendizaje basado en competencias se produce a través de la interacción con el entorno, prestando atención personalizada a los estudiantes y tomando las medidas necesarias para asegurar la respuesta más apropiada a sus necesidades (DECRETO 39/2022, 2022, p. 48.851), por lo que las competencias clave se corresponden con el perfil de salida del alumnado al terminar la educación obligatoria (Real Decreto 217/2022, 2022, p. 11).

En relación con la orientación educativa, se encuentra la **ORDEN EDU/1054/2012**, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, en la cual se estipulan las funciones y actuación de éstos en los institutos de ESO, entre otros. Así, una de las áreas de acción del departamento de orientación es el apoyo a la acción tutorial (ORDEN EDU/1054/2012, 2012, p. 75.370). Asimismo, el **DECRETO 5/2018**, de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León, supone el marco de actuación de la orientación educativa y tiene la finalidad de facilitar la mejora continua de los centros y del sistema educativo, además del desarrollo integral del alumnado mediante “el asesoramiento técnico, la colaboración con toda la comunidad educativa y la participación y promoción del trabajo coordinado e innovador de todos los agentes educativos y sociales implicados en el proceso” (DECRETO 5/2018, 2018, p. 9.594), como son las familias de los estudiantes, los docentes del centro y otras instituciones sociales cercanas al centro.

Asimismo, el documento en el que se recogen las medidas, estrategias y evaluación de la acción tutorial que se lleva a cabo en los centros es el PAT y se regula mediante la **ORDEN EDU/362/2015**, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Así, la acción tutorial tiene como objetivo favorecer la adquisición de competencias y crecimiento personal de los estudiantes, realizándose mediante el trabajo coordinado y



cooperativo del orientador del centro (ORDEN EDU/362/2015, 2015, p. 32.065). Esta última normativa se encuentra derogada por la LOMLOE, ya que se basa en una ley orgánica sobre educación anterior. Sin embargo, hasta que no se facilite una nueva Orden a nivel autonómico que revise, actualice y/o regule lo especificado por esta orden, seguirá vigente, aunque su periodo de vigencia sea limitado.

Por lo tanto, a nivel supranacional y nacional, la adquisición de las competencias clave es imprescindible para la adaptación del alumnado a la sociedad actual y para enfrentarse a los retos provocados por los cambios. Asimismo, las funciones de la acción tutorial y del departamento de orientación son fundamentales para el desarrollo integral del estudiantado, ya que proporcionan apoyo, asesoramiento y acciones dirigidas a la promoción de las competencias clave en cuanto a su adquisición y aplicación en diferentes contextos educativos y sociales.

## 2.2. COMPETENCIAL

El desarrollo moral en las personas está estrechamente ligado a varias competencias clave, como son la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), y la competencia ciudadana (CC), según lo establecido en el **Real Decreto 217/2022**, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

En cuanto a la **CPSAA**, el Real Decreto 217/2022 dice lo siguiente:

Implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; [...] capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; [...] desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo. (Real Decreto 217/2022, 2022, p. 30).

De esta manera, la CPSAA se puede vincular con el desarrollo moral de diferentes maneras. La capacidad de reflexión sobre uno mismo y lo que le rodea implica el desarrollo de una conciencia ética y moral, permitiendo reconocer los valores, principios y creencias propios y del resto. Esto es fundamental para el desarrollo de un juicio moral autónomo y la toma de decisiones éticas (Cruz, 2020; Rosario, 2007; Villegas, 1998, p.225; Zerpa, 2007, p. 141). Por lo tanto, la CPSAA promueve las relaciones respetuosas, basadas en el conocimiento y reflexión personal, así como en el respeto y empatía hacia las personas que rodean al alumnado, tratando de buscar soluciones pacíficas a los problemas o conflictos sociales y/o morales que aparezcan.

Asimismo, el Real Decreto 217/2022 dice que la **CC** contribuye a que el alumnado pueda “ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica” (Real Decreto 217/2022, 2022, p. 30), comprendiendo los conceptos y organización sociales, englobando todos los ámbitos de la sociedad (político, económico, jurídico...), conociendo los acontecimientos importantes a nivel mundial y teniendo una responsabilidad social activa. Además trata la adquisición de valores de la democracia fundamentados en el respeto de los Derechos Humanos, reflexionando críticamente sobre los problemas éticos actuales y el desarrollo adecuado a los ODS de la Agenda 2030.

En este sentido, la CC se puede vincular con el desarrollo moral en cuanto a la necesidad de comprender los conceptos y estructuras sociales, reflexionando críticamente sobre ellas y los valores éticos y morales que conlleva la ciudadanía responsable y participativa, ante los problemas actuales (Cruz, 2020; Rosario, 2007; Villegas, 1998, p.225). Asimismo, ambos aspectos se complementan, ya que la comprensión de los conceptos sociales y éticos contribuye al desarrollo de un juicio moral autónomo (Zerpa, 2007). Además, la CC promueve el reconocimiento y valoración de los derechos y dignidad de todas las personas, independientemente de su situación socioeconómica, cultural y/o personal. De esta manera, respecto a la ciudadanía mundial, esta competencia implica el conocimiento y conciencia moral ante los desafíos planteados en los ODS, responsabilizando a todas las personas para conseguir soluciones locales (microsistema, mesosistema y exosistema) y globales (macrosistema) (Esteban y Gifre, 2012).

De esta forma, las competencias mencionadas se interrelacionan entre ellas, así como con otras, implicando la capacidad de reflexión del alumnado al respecto de valores, principios éticos y normas sociales, además de la comprensión y respeto de las diferencias, la resolución



de conflictos de manera pacífica y el uso de la empatía y responsabilidad en su desarrollo personal y social. Así, la adquisición y promoción de competencias clave busca promover el desarrollo moral al brindar oportunidades para reflexionar sobre cuestiones éticas, dilemas morales y el pensamiento crítico fundamentado. Estas competencias son imprescindibles para abordar la sensibilización y prevención de la aporofobia en alumnado adolescente, como se explicará más adelante en este documento (EAPN España, 2022; Landa, 2021, p. 70).

Cabe destacar que, durante el desarrollo de estas competencias, también se desarrollarán otras competencias recogidas en la normativa reguladora, ya que todas las destrezas se interrelacionan.

Finalmente, según lo recogido en el plan de estudio del máster universitario cursado, en esta propuesta se desarrollarán con más profundidad las siguientes competencias generales y específicas.

- G5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, [...], la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

Esta competencia se relaciona con el diseño e implementación de la propuesta de intervención, descrita en este documento. Se tratará de formar al alumnado en beneficio de la ciudadanía responsable y de los derechos humanos, a partir de la reflexión y toma de decisiones en aspectos relacionados con los valores morales y éticos que favorezcan la inclusión social.

- G6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

Al tratarse de una propuesta de intervención centrada en el desarrollo de valores morales y éticos, es necesario la promoción de los cuatro pilares de la educación en el alumnado, con especial atención en el desarrollo del pensamiento crítico y de decisión para favorecer la iniciativa personal de cada estudiante a actuar cívica y autónomamente en base al respeto a los demás.

- G8. Diseñar y realizar actividades formales [...] que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura [...]; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta propuesta se basa en el diseño e implementación de actividades dentro de la educación formal del centro educativo. Los objetivos de la intervención pretenden la participación de los diferentes agentes de la comunidad educativa, así como el desarrollo de las funciones del departamento de orientación del centro en cuanto al apoyo de la acción tutorial. De cara a un tratamiento eficiente y eficaz, se plantea una evaluación y seguimiento de la propuesta, la cual se basa en un término relativamente innovador: la aporofobia.

Cabe destacar que el resto de las competencias generales también se desarrollan en gran medida, ya que para diseñar, planificar e implementar la intervención propuesta en este trabajo es imprescindible:

- Conocer los contenidos y competencias claves que deben desarrollarse en el alumnado de tercero de ESO, para adaptar lo necesario a su desarrollo cognitivo y moral (G1).
- Planificar, desarrollar y evaluar la adquisición de destrezas, procedimientos y aptitudes referentes a la propuesta, para determinar su efectividad y eficacia (G2).
- Tener habilidades comunicativas y de búsqueda de información para poder crear conocimiento e implementarlo en la práctica educativa, mediante diferentes estrategias metodológicas en el aula (G3 y G7).
- Concretar el currículo y flexibilizar los procedimientos de enseñanza para atender a todo el alumnado en función de sus necesidades y características del centro (G4).
- Conocer y utilizar la normativa institucional del sistema educativo para mejorar la calidad de la enseñanza (G9).
- Conocer y analizar las características educativas actuales de la profesión docente y la interrelación entre la sociedad y la educación. (G10).
- Permitir la participación de las familias del estudiantado y su asesoramiento en el proceso de enseñanza – aprendizaje (G11).

En cuanto a las competencias específicas del máster, recogidas en el plan de estudios, se destacan las siguientes por su relevancia en este trabajo y su relación con los objetivos y competencias generales anteriores:



- EG1. Conocer las características del estudiantado, así como sus contextos y motivaciones.
- EG3. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales.
- EG8. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.
- EG10. Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y [...] en la igualdad de trato y no discriminación de las personas [...].
- EE3. Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares.
- EE8. Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos.
- EE9. Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.
- EE10. Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- EE12. Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada.
- EP4. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.
- EP.6. Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias.

## 2.3. CIENTÍFICO-TÉCNICO

En relación con las políticas supranacionales y nacionales, se han realizado diversos estudios sobre la pobreza y las desigualdades en los estados miembros de la Unión Europea. Según el informe de la ONU (2020), en 2020 había más de 71 millones de personas en situación de pobreza extrema en el mundo.

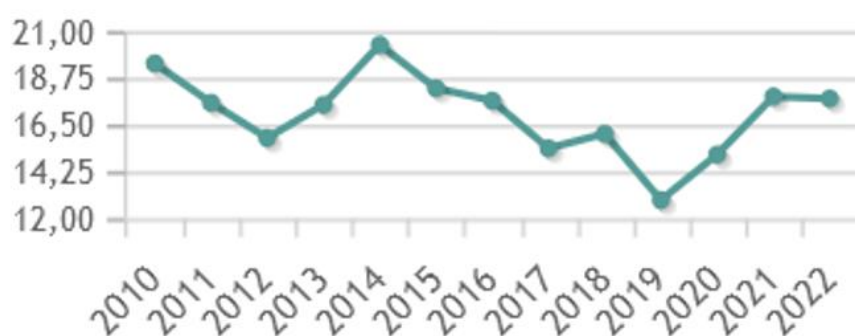
En España, se ha encargado el Instituto Nacional de Estadística (INE) de recoger los datos en los últimos años de la fluctuación de la renta media nacional y por Comunidades Autónomas.

En este sentido, según los datos recogidos por el INE (2022b), se observa que en España la tasa de personas en riesgo de pobreza con carencia material y social severa, según el año de renta de 2022, es de 1'5 puntos frente a los 0'4 puntos que no está en riesgo. Cabe destacar que, de los datos totales, la media total es de un 26% de la población, existiendo diferencias entre hombres (24'8%) y mujeres (27'2%). Asimismo, se observa una disminución desde el año 2021 (27.8%) y desde el año 2020 (27% puntos).

En el caso concreto de Castilla y León, también se ha reducido la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social (según la renta del año anterior) de la población desde el 17.9% de 2021 al 17.8% de 2022 (INE, 2022a). Sin embargo, se ha dado un aumento desde el 12.9% del 2019 (INE, 2022a). En la Figura 1 se observa el trascurso heterogéneo de la tasa de pobreza en la provincia de Castilla y León desde el año 2010.

### Figura 1.

*Tasa de riesgo de pobreza en Castilla y León sobre población de todas las edades.*



*Nota.* El gráfico representa el porcentaje de personas en riesgo de pobreza desde el año 2010 hasta el 2022. Tomado del INE (2022a).





Asimismo, en 1990 se creó la red denominada European Anti Poverty Network (EAPN), como una coalición contra la pobreza y exclusión social en los Estados miembros de la Unión Europea (UE), favoreciendo el ejercicio de los derechos y deberes de aquellas personas en dicha situación (EAPN España, 2022). En su web, se pueden encontrar campañas de concienciación, actividades y materiales para implementar las medidas que proponen, como es la campaña contra la aporofobia.

Esta campaña detalla que en 2021 había 13 millones de personas, que se encontraban en situación de pobreza y exclusión social, habiéndose aumentado la cifra desde el año anterior, colocando al país en cuarto lugar de los estados de la UE con más casos (EAPN España, 2022). Asimismo, se concreta que se investigaron más de mil casos de delitos de odio a nivel nacional, entre los cuales el 89'24% de personas no presentó denuncia (EAPN España, 2022). De esta forma, la campaña trata de sensibilizar, concienciar y animar a los ciudadanos para comprometerse socialmente contra la pobreza y exclusión social. Además, España cuenta con 19 EAPN autonómicas, entre las que se encuentra la de Castilla y León, siendo en su totalidad de entidades de carácter no lucrativo (EAPN España, 2022).

Por lo cual, esta red trata de promover e implementar actuaciones que favorezcan la inclusión entre todos los agentes sociales, compartiendo los valores y objetivos, mediante el trabajo coordinado entre entidades sociales, servicios de juventud de los ayuntamientos y los centros educativos (EAPN España, 2022).

De igual forma, la Fundación Esplai ha realizado un proyecto durante todo el curso y el verano del año pasado, en varias localidades, formando y sensibilizando a jóvenes para identificar situaciones de discriminación a través de las redes sociales, entre las que se encuentra la aporofobia (Aliaga, 2022).

El estudio de Picado et al. (2023) ha investigado sobre el conocimiento de la población en relación con la aporofobia. En primer lugar, se ha realizado una evaluación sobre lo que se entiende por aporofobia y el impacto que tienen distintas noticias con contenido de discriminación, en base a la pobreza, en población mayor de edad en España. Los resultados obtenidos muestran un desconocimiento general de la aporofobia, pero mayor impacto ante sucesos con contenido aporofóbico (Picado et al., 2023).

Si bien es cierto que actualmente existen pocas investigaciones científicas que muestren resultados de la aporofobia en la sociedad, sobre todo en población adolescente, sí que existen varios estudios teóricos y bibliográficos al respecto de esta situación social. Según Sebastián (2020), se determina que el odio es una realidad social que debe ser conocida para evitar un discurso amoral y/o antiético.

De esta manera, se entiende que los discursos de odio son una forma de expresión de discriminación contra personas con diferentes características, estigmatizándolas, atribuyéndoles prejuicios y condenándolas al ostracismo (Cortina, 2017; Sebastián, 2020, p. 236). Estas situaciones violentas van en contra de la convivencia social, no únicamente porque vaya en contra de normativa legal como es la **Ley Orgánica 6/2022**, de 12 de julio, complementaria de la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación, de modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, sino porque van en contra de la igualdad social, la cual debería ser estructural y ser amparada por toda la población y, sobre todo, en sociedades democráticas.

Además, en el estudio de Albalá y Guerra (2020), establecen una correlación entre la aporofobia, como injusticia social actual, y la exclusión de la sociedad en relación con el acoso escolar. Por lo cual, estos autores establecen los objetivos de reducir y prevenir las conductas y actitudes de discriminación, de cara a reducir la marginalidad y mejorar la convivencia, tanto en centros educativos como en la sociedad (Albalá y Guerra, 2020, p. 306).

Así, este estudio, ha introducido la participación del alumnado como estrategia para transformar la sociedad en comunidades más democráticas, así como para proporcionar oportunidades para aprender y practicar habilidades de toma de decisiones y solución de problemas de manera dialógica (Albalá y Guerra, 2020, p. 310).

Asimismo, autores como Eisenbraun (2007) especifican que los conflictos que perjudican la convivencia no son exclusivos de la etapa de educación secundaria, sino que aparecen en alumnado más joven, aunque determinan que es necesario el uso de propuestas de prevención y sensibilización para evitar estas situaciones. Además, Monjas et al. (2014), consideran que el maltrato entre iguales en el contexto español se produce como una realidad social y que mantiene unas pautas estables de conducta.



La educación debe favorecer la promoción de la igualdad, la no discriminación y la no violencia, de cara a mejorar la sociedad y justicia social en la que se desarrolla la población (Smith, 2018). Algunos proyectos de intervención psicoeducativa, como el de Cerchiaro-Ceballos et al. (2019), han obtenido resultados positivos de conducta prosocial en los estudiantes, alcanzando niveles de razonamiento complejo en cuanto a ética y moral en éstos.

A modo de síntesis, no existen demasiados estudios que traten el tema de la aporofobia en comparación con otros campos de investigación e intervención, aunque ha recibido creciente atención en los últimos años a partir de su incorporación como delito de odio en el Código Penal.

Sin embargo, la aporofobia es un fenómeno complejo y multifactorial y su prevención, en población adolescente, implica la consideración de diversos factores, como la educación, la sensibilización, la promoción de valores morales y éticos, y la inclusión social. Por lo tanto, los estudios en este ámbito exploran diferentes aspectos de intervención para abordar esos factores y su efectividad, como es la concepción de justicia social o de la discriminación.

A continuación, se establecen los objetivos que se tendrán en cuenta para diseñar e implementar la propuesta de intervención diseñada, en relación con el marco teórico, la justificación y los criterios de evaluación de la intervención.

### 3. OBJETIVOS

A continuación, se destacan los objetivos generales y específicos que se tratarán de abordar y conseguir en la implementación de la propuesta. En este sentido, como **objetivos generales** se recogen los siguientes:

1. OG1. Fomentar el desarrollo integral de los estudiantes a través de la educación en valores, de cara a que tomen decisiones responsables y críticas en su vida cotidiana, así como ejercer como buenos ciudadanos independientemente del contexto en el que se encuentren, adquiriendo habilidades para la resolución pacífica de conflictos y de respeto hacia sí mismos y hacia otras personas.
2. OG2. Favorecer el trabajo colaborativo entre los diferentes actores de la comunidad educativa, en torno a la educación en valores y en relación con el Plan de Acción Tutorial.

Asimismo, se registran los siguientes **objetivos específicos** en relación con los objetivos generales anteriores.

- A partir del primer objetivo general, los objetivos específicos son los siguientes:
  - OE1. Diseñar y aplicar estrategias para fomentar el desarrollo de los valores y actitudes de convivencia y respeto, tales como la tolerancia, la solidaridad y la empatía, en los estudiantes en tercero de ESO, durante el curso escolar.
  - OE2. Analizar la situación actual de la convivencia en el centro educativo y en el contexto social en el que se encuentra el centro.
  - OE3. Evaluar y seguir el impacto de la intervención en el desarrollo de los valores y actitudes seleccionados, durante el curso escolar.
- Respecto al segundo objetivo general, se concretan los siguientes objetivos específicos:
  - OE4. Identificar los roles de las familias en la promoción de la educación en valores, durante el curso escolar.
  - OE5. Favorecer la participación de las familias en el entorno educativo entorno a la promoción de la educación en valores, durante el curso escolar.

## 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Desde la época de la Antigua Grecia hasta la actualidad, se ha tratado de encontrar cuáles eran los mejores valores que podía tener un ser humano en la sociedad en la que se desarrolla. Grandes pensadores y filósofos han dedicado numerosos estudios sobre las características que debían tener las personas mejor valoradas en la sociedad y que desarrollaban sus conductas y actitudes influidos por diversos intereses.

Así, se pueden diferenciar tres grandes bases, entre otras, desde donde contextualizar lo que conforma el comportamiento humano y sus motivaciones morales y éticas, a través de diferentes autores a lo largo de la historia. Para ello, se han establecido las siguientes bases de estudio, por su importancia teórica e implicaciones prácticas: filosóficas, sociológicas y psicopedagógicas.

Asimismo, es importante señalar cómo se enmarca esta propuesta en la actualidad educativa y la normativa legal en la que se establecen las bases.

### 4.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS VALORES EN LA HISTORIA

#### 4.1.1. Desde la filosofía

En la Grecia Clásica, se estudiaban los valores del hombre desde la denominada filosofía o conciencia práctica. De esta manera, el objeto de estudio se centraba en la moralidad del individuo. Se entendía que el hombre, en su posición de individuo perteneciente a una sociedad, tenía una serie de valores en función de su virtud, la cual se solía medir en parámetros jerárquicos de poder. Por lo tanto, el concepto de *areté* o virtud era únicamente posible en las personas en puestos de la aristocracia y, por ello, era una condición heredable, al igual que los títulos nobiliarios (Martínez, 2010, p. 2).

En este sentido, la figura de **Aristóteles** tiene especial relevancia en el entendimiento del individuo como conjunto en la materia física (Garroncho, 2014, p. 26). Esto significa que el cuerpo de todos los seres, en tanto que está compuesto de materia física, está compuesto por tres partes: la parte irracional o vegetativa, la parte racional y la parte desiderativa (Garroncho, 2014, p. 26).

A partir de este pensamiento filosófico referido al ser humano, se postula que el individuo se dirige hacia aquello deseado a partir de su parte racional e irracional en función de la virtud del alma, entendida ésta como el conjunto del ser y de sus acciones. Es decir, el ser humano es un ser pensante, sensible y activo en función de sus voluntades aprendidas como beneficiosas para su desarrollo.

Por lo cual, se puede determinar que este aprendizaje es social y se basa en la interrelación con los demás y con el medio en el que se desarrolla el individuo (parte racional), así como de los conocimientos interiorizados como propios y que no son conscientes (parte irracional), a partir de los deseos del propio sujeto (parte desiderativa) (Garroncho, 2014, p. 25).

De igual forma, Aristóteles explica que esta unidad subjetiva de los deseos del ser como individuo, encuentra su límite en la moral de éste (Garroncho, 2014, p. 24). Asimismo, Aristóteles escribió sobre ética, entendiéndola como la virtud que debe alcanzar el ser humano como objetivo de felicidad, utilizando la metáfora de la brújula de la virtud (Calvo, 2001). Por lo tanto, el ser humano aristotélico, tratará de tener una moral o voluntad para actuar de forma correcta en la sociedad y de adaptar el carácter de forma equilibrada según su forma de ser (moral), alcanzando la virtud (ética), entendida como la tendencia a actuar como buen ciudadano, en función de las características de cada situación en la que se encuentre.

Por otra parte, otros autores, como I. Kant trataron la ética de diferentes maneras. **Kant** propuso la ética basada en el deber ser y la razón, argumentando que la moralidad y ética se basan en el respeto por la dignidad humana y en la obediencia de las leyes morales universales de la sociedad (Cruz, 2020; Rosario, 2007; Zerpa, 2007).

Todo este proceso se dará en función de los valores sociales de libertad, respeto y autonomía de todos los seres humanos, siendo la imparcialidad lógica la que garantiza el carácter universal de los juicios morales (Cruz, 2020; Rosario, 2007). De esta manera, la moral y la ética están íntimamente relacionadas. En primer lugar, la moral se refiere a los valores, normas y principios que se adquieren a través del desarrollo del individuo, mientras que la ética hace alusión a la reflexión crítica y sistemática sobre la moral, acciones y aprendizajes del propio individuo y de la comunidad.

Así, la moralidad está enfocada hacia las acciones correctas o incorrectas dentro de la sociedad, pero la ética se centra en el razonamiento crítico de dichas acciones, entendiéndolas como juicios morales.

A fin de encontrar un concepto que abarcara el estudio de los valores en su totalidad, nace el término *axiología* de la mano de **Paul Lapie**, en su obra *Logique de la volonté* (1902, p. 384). Este término se compone de *axios*, definido como valioso, de valor, valores, y *logos*, definido como estudio, ciencia o tratado.

Con el transcurso del tiempo, **Hartman** (1959) definió la axiología como la ciencia que estudia la manera de pensar, entendiendo la acción de valorar como el acto de decidir la mejor forma de comportarse en función de los valores personales del individuo.

Por ello, este autor ante la pregunta de cuáles son las diferentes posturas que toma el individuo ante la elección de buenas acciones, planteó una prueba axiométrica (Orozco, 2005, p. 78). Esta prueba era una herramienta para medir las capacidades de valoración de los sujetos a partir del reconocimiento de los diferentes niveles de valores (Orozco, 2005, p. 78).

Actualmente no existe unanimidad en la determinación de la axiología como estudio, teoría o ciencia de los valores. Sin embargo, esa ambigüedad conceptual no exime de la importancia intrínseca de los valores en el desarrollo del ser humano a lo largo de su vida, en los diferentes contextos en los que se encuentra.

De esta manera, se puede entender que la axiología estudia los valores a través de la ética, considerándola el conjunto de actos humanos que lleva a cabo el individuo como ser social, ajustados a una moralidad existente.

#### **4.1.2. Desde la sociología**

A partir de la axiología de Hartman, anteriormente comentada, se entiende que la capacidad de establecer lo que es bueno, ya sea a nivel personal como a nivel grupal, se relaciona directamente con las etapas de desarrollo moral de Lawrence Kohlberg (Orozco, 2005, p. 80).

**Kohlberg** entiende que el desarrollo moral está íntimamente relacionado con las etapas de desarrollo biológico y cognitivo de Piaget, que se abordarán más adelante en este documento. De igual forma, este autor defiende que no todas las etapas del desarrollo moral del individuo

surgen únicamente del desarrollo biológico-cognitivo del sujeto, sino que es necesaria la vinculación e interacción socioambiental del ser humano (Ahedo et al., 2018; Linde, 2009).

Así, Kohlberg estableció una teoría al respecto del desarrollo moral en la que trabajó mediante dilemas morales hipotéticos, planteando conflictos y en los que se generaba la necesidad de decidir entre diferentes opciones (Ahedo et al., 2018; Linde, 2009). Para ello, Kohlberg utilizó entrevistas semiestructuradas, denominadas como *Moral Judgement Interview* (MJI), en las que el entrevistado debía argumentar las respuestas a las diferentes cuestiones planteadas (Linde, 2009, p. 8; Zerpa, 2007). Sin embargo, este instrumento carece de validez científica debido al carácter propio de la entrevista, ya que es muy larga y compleja de calificar (Linde, 2009, p. 10), por lo que autores posteriores establecieron diferentes herramientas más adecuadas, las cuales se comentarán más adelante en este documento.

Según lo recogido por Ahedo et al. (2018), la teoría de Kohlberg postulaba que la moral del individuo tiene que transitar a través de tres niveles de desarrollo, al igual que la teoría del desarrollo de Piaget: nivel preconvencional, nivel convencional y nivel postconvencional. Asimismo, estipula seis etapas de desarrollo moral que se incorporan a continuación, dentro de cada nivel.

En primer lugar, el **nivel preconvencional** es aquel en el que el individuo todavía no es capaz de entender las normas establecidas por la sociedad, por lo que las respeta para evitar el castigo y no por tener interiorizadas o conocer la importancia de las normas o acuerdos sociales (Ahedo et al., 2018, p. 94). En este nivel se encuentra la primera etapa de obediencia y castigo de las normas, y la segunda etapa de individualismo e intercambio de normas morales, en la que la persona sigue las normas por interés inmediato (Solís, 2022, p. 280; Villegas, 1998, p. 228; Zerpa, 2007, p. 146). En este sentido, este nivel de desarrollo se da hasta los nueve años del individuo, transitando de la primera etapa a la segunda.

En segundo lugar, el **nivel convencional** hace referencia al conjunto de reglas, expectativas y convenciones sociales a las que el individuo se ve sometido al formar parte de la comunidad, entendida como sociedad, por el buen funcionamiento de ésta y para crear una buena imagen de cara al resto de personas con las que se interrelaciona (Ahedo et al., 2018, p. 94). De este modo, este nivel incorpora la tercera etapa, de relaciones interpersonales en las que se transmiten las normas que rigen la sociedad, y la cuarta etapa, de orden social que debe seguir el individuo (Solís, 2022, p. 280; Villegas, 1998, p. 228; Zerpa, 2007, p. 146). Este nivel de



desarrollo se da desde los diez años hasta la adolescencia tardía del individuo, superando las diferentes etapas.

Por último, el **nivel postconvencional** se refiere a la aceptación y entendimiento de las normas sociales siempre y cuando sigan los principios morales generales, como son el derecho a la vida o a la dignidad del ser humano (Ahedo et al., 2018, p. 94). Asimismo, en el caso de que las normas sociales no sigan los principios morales generales, el individuo de manera autónoma creará determinados juicios de valor y actuará de acuerdo con sus principios morales, en lugar de seguir las convenciones dictadas socialmente (Linde, 2009, p. 9). Así, en ese nivel se encuentra el quinto estadio de desarrollo moral, de contrato social en el que el individuo entiende y acepta las normas sociales, y el sexto, que trata sobre los principios universales y normas morales generales (Solís, 2022, p. 280; Villegas, 1998, p. 229; Zerpa, 2007, p. 146). De esta manera, el individuo tratará de llegar a este nivel superando las etapas marcadas, pero pocas personas llegan hasta el último estadio de desarrollo moral, quedándose entre el cuarto y el quinto (Villegas, 1998, p. 229).

Por lo tanto, los principios morales individuales evolucionan con el fin de solventar las discrepancias entre lo socialmente correcto y lo que el individuo considera como bueno, pretendiendo alcanzar cierto grado de coherencia y consonancia en las acciones del sujeto, en función de su desarrollo e interiorización de las convenciones comunitarias que lo rodean.

Asimismo, Kohlberg trabajó con Moshe M. Blatt en la aplicación de la teoría del desarrollo moral en el ámbito educativo (Tapia-Valladares, 2014). En relación con lo anterior, Blatt propuso dilemas morales que propiciaban el conflicto cognitivo en el alumnado. La metodología consistía en mezclar diferentes sujetos en niveles del desarrollo distintos y en la posición socrática del docente, el cual daba lugar a debates abiertos y motivadores mediante argumentos sólidos, así como mediaba la intervención de los alumnos (Gracia, 2021, p. 566; Linde, 2009; Tapia-Valladares, 2014). Después del programa, Blatt descubrió que la mayor parte de los estudiantes habían avanzado e, incluso, superado su nivel de razonamiento moral del que partían al principio; a este fenómeno se le denominó **efecto Blatt** (Tapia-Valladares, 2014).

En base a lo anterior, se determina que una persona tiene interiorizados valores morales cuando lleva a cabo acciones, hábitos y conductas que demuestran una personalidad que tiende al bien comunitario dentro de la sociedad en la que se desarrolla.

Se ha teorizado mucho a lo largo del tiempo sobre el desarrollo social y la forma de relacionarse de los individuos que la conforman. Uno de los autores característicos sobre este tema es Émile Durkheim.

**Durkheim** postula que la sociedad es la encargada de englobar a las personas que la conforman y de regular sus conductas a partir de normas (1998). En relación con el desarrollo moral de Kohlberg, se entiende que la sociedad debe cumplir de forma correcta con las normas que establece, tanto a nivel de comunidad como a nivel de individuo, y así se llegará a establecer un orden estable que permita el desarrollo integral de las personas (López, 2009, p. 132). Asimismo, determina que la sociedad es el conjunto de pensamientos, emociones, valores y creencias que surgen de manera individual en la comunidad y que es diferente en cada grupo que la conforman (López, 2009, p. 132).

Es decir, la sociedad cumple la función de integrar a todos los individuos en ella y de regular sus conductas dentro de ella. Sin embargo, ¿qué ocurre si la regulación de las conductas de las personas dentro de la sociedad no se lleva a cabo de manera adecuada? Respecto a esto, Durkheim incorpora el concepto de **anomia moral**. De esta manera, la anomia es la ausencia o debilitamiento del conjunto de normas y reglas sociales que regulan las relaciones interpersonales de los ciudadanos, así como las propias funciones sociales (López, 2007).

Según Durkheim, con la transformación y crecimiento social a lo largo del tiempo, los individuos que conforman la sociedad no son capaces de saber cuáles son los límites de las acciones individuales, ya sea porque no hay reglas que las regulen o porque, si las hay, no se sostienen en el conjunto de ciudadanos y no garantizan su cumplimiento (López, 2009, pp. 136 – 137). Es decir, las personas en la sociedad necesitan normas que regulen sus acciones individuales, ya sea desde la autoridad de las instituciones sociales o desde otras personas que conforman su comunidad, y tengan una utilidad en los diferentes contextos de la persona (familiar, profesional, cívico, educativo, entre otros).

Por lo cual, se puede afirmar que existe cierta correlación entre los postulados de Kohlberg y los de Durkheim. Esto se debe a que, en la teoría de Kohlberg, la exposición del individuo a diferentes perspectivas y situaciones de conflicto moral, a través de las interacciones sociales, es esencial para su desarrollo moral y el cumplimiento de las normas sociales establecidas. En cuanto a Durkheim, marca la importancia de las interacciones sociales como papel fundamental

en la prevención de la anomia moral, ya que permiten el mantenimiento de las normas y valores compartidos por la sociedad en función de la utilidad colectiva que tengan.

De igual forma, la sociología como ciencia ha estudiado dos factores básicos e interrelacionados en el desarrollo del ser humano: sus patrones de conducta y su cultura (Chinoy, 1980, p. 25). Los patrones conductuales son el resultado del aprendizaje del individuo, tanto el académico como el experiencial y cultural, mientras que la cultura es el conjunto de aprendizajes que siguen los miembros de una comunidad para establecer sus modos de vida, realizando acciones, pensando o sintiendo de manera concreta (Murdock, 1956).

Es decir, la cultura es la totalidad de normas, creencias y actitudes por las que actúan los miembros de una sociedad en base a su experiencia y dependiendo de los contextos, siendo el individuo movido a actuar en función de la cultura interiorizada, asegurando así la convivencia social con las demás personas.

#### **4.1.3. Psicopedagogía**

A partir de lo anteriormente visto, se puede determinar que no todos los seres humanos comparten las mismas normas y juicios morales, esto dependerá de la interacción entre el contexto, etapa del desarrollo y comunidad en la que se encuentre cada persona.

En cuanto a la etapa del desarrollo del individuo, **Piaget** sostenía que el desarrollo moral del individuo se daba paralelamente al desarrollo cognitivo (Cruz, 2020, p. 98; Zerpa, 2007). Este autor quería averiguar qué reglas tiene el individuo en su etapa infantil y juvenil que le hace sentirse obligado a respetar esas normas morales aceptadas en la sociedad.

Este autor tuvo especial relevancia en el desarrollo del paradigma constructivista en educación, entendiendo el aprendizaje como una reorganización de las estructuras cognitivas del sujeto, en cada etapa del desarrollo, sobre los conocimientos y experiencias pasadas para incorporar el nuevo conocimiento (De la Caba, 1993, p. 196; Pérez y Leyva, 2022; Saldarriaga-Zambrano et al., 2016, p. 129). Es decir, el sujeto va elaborando sus propios conocimientos a partir de la interacción de los factores cognitivos propios y contextuales, siendo un proceso continuo (Quintero, 2004; Saldarriaga-Zambrano et al., 2016, p. 130).

Además, Piaget explicaba la moral como el pensamiento kantiano sobre *el deber ser*, expresado en normas sociales, pero finalmente postuló que la moral más elaborada debe ser aquella que tienda a realizar buenas acciones (Villegas, 1998, p. 224). Para ello, este autor estableció dos etapas diferentes del desarrollo moral: primera etapa, de moral heterónoma, y segunda etapa, de moral autónoma (Quintero, 2004; Villegas, 1998, p. 225). En la etapa de **moral heterónoma**, el individuo entiende las reglas como algo inmutable y obligatorio, siendo algo externo para él y que debe respetar para no obtener resultados negativos, como pueden ser castigos (Cruz, 2020; Villegas, 1998). Esta etapa piagetiana se corresponde con el nivel preconventional de Kohlberg, visto en el apartado anterior, y se relaciona con el concepto de moral como deber ser. En la etapa de **moral autónoma**, las normas ya no son inmutables. Esto se debe a que, con la relación entre iguales, comienza a cambiar el entendimiento de la norma y da lugar a la posibilidad de cambiarlas en consenso y, por lo tanto, de respetarla (Villegas, 1998, p. 225). Asimismo, la moral más compleja, la moral que tiende al bien hacer, correspondería al cuarto estadio de Kohlberg, situado en el nivel convencional, y se relaciona con el concepto de moral como actuar bien. Según Piaget, los adolescentes se encontrarían en el estadio de operaciones formales, ya que elaboran hipótesis y razonan sobre lo que les rodea de manera organizada (Saldarriaga-Zambrano et al., 2016, p. 133), tendiendo a estar relacionado este estadio con el cuarto estadio del desarrollo moral de Kohlberg y entrando en la etapa de moral autónoma.

Por otro lado, **Dewey** también postuló ciertas etapas del desarrollo moral en base al bien hacer que debe elegir el sujeto, reflexionando sobre las consecuencias de sus acciones (Zerpa, 2007, p. 140). Además este autor enfatiza la parte racional del individuo, ya que es el que lleva a la práctica la moralidad mediante conductas conscientes y la toma de decisiones (Zerpa, 2007, p. 141). En definitiva, se puede determinar que el desarrollo moral, afectado por el desarrollo cognitivo y por las relaciones sociales, da lugar al respeto de las normas desde la consideración de sanciones hacia la justicia. De esta manera, si en función de las nociones de justicia del individuo no se da lugar a resultados coherentes, proporcionados y equitativos con el cumplimiento o no de la norma social o comunitaria, se entenderá que la norma es injusta y se tenderá a actuar en función de las reglas o juicios morales particulares del individuo, apareciendo así la anomia social postulada por Durkheim.

Por lo tanto, tanto Kohlberg, Durkheim, Piaget y Dewey defienden, de diferentes formas, que la moral está regida por el razonamiento de los individuos hacia las situaciones y contextos en los que se encuentran.

En todas las etapas del desarrollo moral existe el respeto al otro, de diversas maneras e influido por diferentes motivos. Sin embargo, existe un factor común que rige el principio del respeto: el diálogo (Villegas, 1998, p. 229). El respeto se materializa a través de la comunicación entre individuos y puede dar lugar a la comprensión mutua, en la que cada sujeto da sus argumentaciones, en función de su moralidad, y escucha las de los demás con el objetivo de buscar una solución común (Villegas, 1998, p. 230). En este sentido, el sujeto con una moralidad autónoma debe tratar de buscar un consenso ideal, utilizando la empatía (Gracia, 2021, p. 565; Villegas, 1998, p. 230). Sin embargo, cabe recordar que estos procesos de toma de decisiones, empatizar y dialogar se ven sujetos al nivel de desarrollo cognitivo del individuo y a su aprendizaje experiencial, por lo que estarán adaptados estos factores. Asimismo, se entiende la empatía como valor que favorece la no discriminación hacia personas en riesgo de exclusión social o en riesgo socioeconómico que puedan sufrir aporofobia. La aporofobia es un delito que se comete contra las personas excluidas socialmente y atenta contra los principios de dignidad humana, entendiéndose así como un tipo de violencia (EAPN España, 2022; Landa, 2021, p. 70).

De esta manera, **Vygotsky** también determinó que el desarrollo moral es consecuencia de la comunicación social y el diálogo con quienes rodean al individuo (Estrada, 2012; Gamboa, 2019, p. 34). Asimismo, introdujo el enfoque histórico-cultural y postuló que el desarrollo moral es un proceso que va desde conocimientos y conductas aprendidas de la experiencia ante normas impuestas, hacia un nivel superior en el que el individuo es capaz de autorregular su comportamiento al tener una concepción moral más compleja (Estrada, 2012; Gamboa, 2019).

Es decir, Vygotsky defiende que los valores de cada sujeto se ven influenciados por las experiencias vividas a lo largo de la historia del individuo, así como por la sociedad y cultura en la que se desarrolla. Por lo que, para él, el conocimiento de una persona es aprendizaje asociado a la interacción entre el sujeto y el medio, utilizando el lenguaje como facilitador del aprendizaje asociativo.

Además, este autor, propuso el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como la distancia entre el nivel de desarrollo del sujeto en un momento determinado y el nivel de

desarrollo que puede llegar a alcanzar con la guía de un adulto o un igual (Gamboa, 2019, p. 39; Ledesma, 2014). Por lo que, cada alumno aprende de aquello que tiene relación con su nivel de desarrollo y por su interacción social.

En relación con la teoría constructivista de carácter cognitivo de Piaget y la teoría constructivista social de Vygotsky, cabe relacionar la teoría del aprendizaje significativo postulada por **Ausubel**. Esta teoría también considera que el alumno depende de su cognición, apoyándose su aprendizaje en el conocimiento que ha adquirido con anterioridad (Roa, 2021, p. 74; Rodríguez, 2011, p. 34). Sin embargo, el aprendizaje significativo supone que el sujeto tenga cierto pensamiento crítico, interiorizando el conocimiento que considera cercano a su bagaje (Roa, 2021, p. 73; Rodríguez, 2011, p. 35).

**Albert Bandura** también postuló una teoría de aprendizaje por observación o social: el aprendizaje vicario. Esta teoría sostiene que las personas pueden aprender nuevas conductas y habilidades al observar a otras personas, consideradas como modelos a seguir (Zúñiga, 2020, p. 34). Además, el aprendizaje vicario comprende la conducta humana como el resultado de la interacción de factores cognitivos, conductuales y ambientales (Zúñiga, 2020, p. 34). En relación con el desarrollo moral, cuando las personas observan los comportamientos basados en la moralidad de otros individuos, pueden aprenderlos y adoptarlos como propios, interiorizando las normas y valores morales de la sociedad. Asimismo, el refuerzo y sanciones sociales, ante valores y conductas morales, permite que los sujetos pueden aprender y ajustar sus propias conductas en función de las consecuencias agradables o desagradables que se observen (Zúñiga, 2020, p. 40). Si un alumno observa que un compañero hace o dice algo, obteniendo una consecuencia positiva, favorecerá a que ese alumno modele su conducta para obtener esa consecuencia agradable. Sin embargo, si el alumno observa que una persona obtiene una consecuencia desagradable al comportarse de una manera concreta, tratará de evitar dicha conducta.

Por otra parte, cabe mencionar a **Herbert Mead**, ya que entendía que las acciones individuales estaban dentro de las acciones sociales, así como la psicología y la sociología se complementaban dando lugar al conductismo social (Mead, 1993, p. 29). Así, Mead (1993) entendía por conductismo social aquellas acciones individuales definidas por con lo considerado correcto por la sociedad, siendo el lenguaje y la comunicación las metas de la

interacción social, necesitando para ello las capacidades cognitivas y orgánicas del sujeto (Monferrer et al., 2009, p. 243).

Siguiendo las teorías anteriores, es importante comentar la teoría sistémica de Bronfenbrenner. Esta teoría sitúa al individuo entre diferentes contextos, entendidos como ambientes ecológicos o sistemas (Esteban y Gifre, 2012, p. 80). Así, el sujeto y el grupo en el que está integrado se interrelacionan mutuamente y se desarrollan como unidades orgánicas inseparables, por lo que no pueden ser estudiadas de forma independiente (Esteban y Gifre, 2012, p. 80). Es decir, no se puede estudiar a un sujeto de forma aislada de la sociedad en la que se desarrolla, ni se puede estudiar a la sociedad sin estudiar a las personas que la conforman.

En este sentido, **Bronfenbrenner** entendía el desarrollo humano como una serie de procesos psicológicos continuados por los estímulos del medio, lo cuales generan un cambio conductual en función de la respuesta deseada del contexto del sujeto (Esteban y Gifre, 2012, p. 82). De este modo, este enfoque sistémico establece cuatro niveles de análisis ambiental en los que se considera a la persona en desarrollo: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Por una parte, el sistema más pequeño que engloba a la persona es su entorno inmediato (Esteban y Gifre, 2012). Por ejemplo, si es un alumno el microsistema que lo engloba sería la clase, su casa o su grupo de iguales, dándose el desarrollo psicológico como producto en la implicación del sujeto dentro de los diferentes microsistemas donde adquiere roles, crea relaciones interpersonales y desarrolla conductas y acciones determinadas.

Cuando la relación es entre dos o más microsistemas en los que el individuo se desarrolla de manera activa, se considera mesosistema (Esteban y Gifre, 2012). Un ejemplo de mesosistema sería la relación entre el microsistema familiar con el microsistema escolar, siendo la colaboración familia-escuela lo que afecta al desarrollo educativo del estudiante. Asimismo, el exosistema hace referencia a los contextos en los que el individuo no participa activamente, pero cuyas decisiones afectan a los contextos cercanos a la persona (Esteban y Gifre, 2012; Schmitt y Dos Santos, 2016). Como ejemplo, para un alumno el exosistema sería el contexto de trabajo de sus padres. Finalmente, el macrosistema se refiere a las normas y leyes, tanto culturales como político-económicas, que afectan a la persona, moldeando los sistemas en los que se encuentra (a nivel de micro, meso y exosistemas), y pueden diferenciarse con otros entornos con influencias culturales e ideológicas distintas (Esteban y Gifre, 2012; Schmitt y Dos Santos, 2016, p. 3). De este modo, cabe destacar que también se debe analizar el contexto



temporal, o cronosistema, en el que se encuentra la persona en desarrollo. Para ello hay tres niveles de análisis: el microtiempo, que es el momento concreto en el que se encuentra la persona, el mesotiem po, que es el tiempo en intervalos (días o semanas), y el macrotiempo, que se conforma de los sucesos que han ido cambiando a lo largo del tiempo en la sociedad y que se interrelacionan con el desarrollo humano a lo largo de su vida (Esteban y Gifre, 2012, p. 83).

Por lo tanto, esta teoría de sistemas comprende a los diferentes niveles de análisis del medio donde se relaciona la persona, siendo sistemas definidos por las interrelaciones entre ellos y con el individuo en desarrollo.

De esta manera, retomando el diálogo como herramienta fundamental para la construcción de conocimiento, entendimiento y formación moral de los individuos, se destaca la perspectiva de Paulo Freire y de Jürgen Habermas. Por una parte, en las obras de **Freire** se puede observar la práctica transversal del desarrollo moral (Freire, 1980; Roa, 2021, p. 72; Solís, 2020, p. 283). Este autor utilizaba el diálogo y la reflexión de los individuos para lograr aprendizajes diversos, independientemente de la asignatura, y fortaleciendo desde edades tempranas la toma de decisiones responsables y todo lo que conllevan (Freire, 1980; Roa, 2021, p. 72; Solís, 2022, p. 283). Por otra parte, **Habermas** postuló su teoría de comunicación y defensa del diálogo horizontal como herramienta esencial para el desarrollo moral y ético de las personas (Habermas, 1998; Moreno, 2008). Asimismo, retomó la idea kantiana del deber ser, pero lo extrapoló a toda la comunicación, entendiend o que ésta debe basarse todo lo posible en la práctica de la moral y realizarse de manera racional (Habermas, 1998; Moreno, 2008, p. 105). Además, considera que las situaciones discursivas, basadas en argumentos, motivan la racionalidad del sujeto, potenciando el aprendizaje constructivista y significativo de éste (Quintero, 2004, p. 86).

Los autores anteriormente mencionados postulan teorías aplicables a la práctica en mayor o menor medida. Sin embargo, el apoyo pedagógico de dichas teorías psicológicas y sociales permite obtener resultados estructurados y cuantificables (Solís, 2020, p. 283). Asimismo, la pedagogía de la autonomía de Freire y el diálogo racional y moral entendido por Habermas, permiten estructurar la práctica educativa creando un espacio dialógico y crítico, permitiendo la reflexión y conciencia moral del alumnado. Por lo que el desarrollar la moral desde edades infantiles puede dar lugar al cambio en la comunidad y en la sociedad en general.





Así, el desarrollo moral de las personas se ve influido por el desarrollo biológico, psicológico, social y cultural, con todo lo que estos ámbitos conllevan, en las distintas situaciones que se encuentran a lo largo de su vida. De esta manera, el conjunto de teorías, anteriores, sirve para comprender cómo las personas adquieren conocimientos y se desarrollan a lo largo de su vida, y cómo el contexto social y cultural influye en este proceso. Asimismo, desde la perspectiva educativa formal, existe la posibilidad y obligatoriedad de desarrollar la parte cognitiva, social, cultural y moral de las personas, de manera dialógica, estructurada y fundamentada, dando lugar a prácticas educativas emancipadoras que permitan crear buenos ciudadanos.

Además, en una sociedad democrática amparada por la perspectiva educativa, en la que se respete la igualdad y dignidad humanas, el propio diálogo será motor y fin para que la población alcance la virtud de la tolerancia y se comprometa a mejorar la convivencia entre todas las personas que la conforman (Cortina, 2017; Sebastián, 2020, p. 238).

## 4.2. ACTUALIDAD EDUCATIVA

En consideración de lo anterior, la escuela es un medio de integración de los individuos como ciudadanos y agentes sociales formados en valores democráticos, como son el respeto y la tolerancia (Carrasco – Bahamonde, 2023, p. 259). Esto se debe a que los Sistemas Educativos cumplen ambas funciones de la sociedad: integrar y regular las acciones de las personas (Carrasco – Bahamonde, 2023, p. 255). Asimismo, la experiencia escolar configura las relaciones sociales. Por lo tanto, se puede determinar que los centros educativos deberán evitar la anomia social dentro de ellos, de cara a que los individuos se desarrollen íntegramente en la sociedad, dando sentido y utilidad a las reglas sociales que se marcan en ambos contextos. Si bien es cierto que las instituciones educativas tienden a reproducir los problemas encontrados en la sociedad, no dejan de ser un ámbito desde el que poder cambiarlos, afrontarlos y superarlos (Sensoy y DiAngelo, 2017). Por lo que se considera la educación como un ámbito en el que se integren a todas las personas, independientemente de sus características, y se convierta en un agente de cambio social.

De esta manera, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) llevó a cabo una comisión internacional sobre educación a finales de los noventa. Esta reunión dio lugar al conocido **Informe Delors**, en el que se trata la importancia de la educación en la sociedad y cómo debe transformarse para afrontar los desafíos originados por el cambio de ésta (Delors, 1996). En este informe, se destacan cuatro pilares fundamentales en educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996).

En primer lugar, cuando se enuncia que el alumnado tiene que **aprender a conocer**, se hace referencia a la necesidad de que éstos adquieran habilidades y conocimientos que les permitan comprender el mundo que les rodea (Delors, 1996). Para desarrollar el juicio moral y tomar decisiones éticas informadas, los estudiantes necesitan adquirir conocimientos y comprensión de los valores y principios éticos, así como de las culturas, contextos y situaciones que implican desafíos éticos y/o morales. Aprender a conocer es clave para la toma de decisiones éticas.

En segundo lugar, cuando se hace referencia a **aprender a hacer**, se alude a la importancia que tiene en el alumnado el desarrollo de habilidades prácticas que permitan enfrentarse a los desafíos del mundo en el que se desarrollan (Delors, 1996). Relacionándolo con su desarrollo moral, se ajustaría a la importancia de llevar acciones que se adecuen a los desafíos provocados



por la anomia social, aprendiendo a tomar decisiones éticas y resolver conflictos morales en diferentes ámbitos. El aprendizaje en la práctica es esencial para aplicar los valores y principios morales en la vida diaria.

En tercer lugar, aludiendo al pilar de **aprender a vivir juntos**, se destaca la importancia de desarrollar, en el alumnado, valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad, fomentando así una sociedad más justa para todos y más equitativa (Delors, 1996). Para desarrollar valores éticos y una moralidad autónoma, el alumnado necesita aprender a interactuar y convivir con personas diferentes. La educación en valores y el fomento de la convivencia pacífica son aspectos clave en el desarrollo de habilidades de tolerancia y respeto con los demás.

En cuarto lugar, en cuanto a **aprender a ser**, se hace referencia a la necesidad de que la educación propicie y facilite el desarrollo integral de las personas, incluyendo su capacidad para tomar decisiones (Delors, 1996). De cara al desarrollo ético y sentido de responsabilidad moral, el alumnado necesita aprender a desarrollarse individualmente, en base a normas y valores sociales, para poder desarrollarse pacíficamente en comunidad.

En definitiva, los pilares educativos destacados en el Informe Delors proporcionan una base sólida para el desarrollo moral de las personas dentro del contexto educativo, ya que fomentan un planteamiento educativo holístico y orientado al desarrollo integral de los ciudadanos.

Siguiendo este cambio educativo, en el año 2000, se reúne la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En dicha reunión se proclamó la **Declaración del Milenio**, en la que se establecieron una serie de objetivos globales, denominados Objetivos de Desarrollo del Milenio, enfocados a erradicar la pobreza, promover la igualdad y mejorar la calidad de vida de la población mundial (ONU, 2000). Todos los objetivos se basan en valores fundamentales para el siglo XXI, como son la igualdad, solidaridad, tolerancia, respeto y responsabilidad (ONU, 2000). Algunos de estos objetivos son erradicar la pobreza y promover los Derechos Humanos, entendiendo que la educación de calidad es fundamental para alcanzarlos (ONU, 2000). Es decir, tenía como propósito mejorar la situación social a nivel mundial, con la temporalización fijada en quince años

Siguiendo esta línea, en 2015 se reunió de nuevo la Asamblea General de la ONU, dando lugar a la **Agenda 2030** para el Desarrollo Sostenible. En esta ocasión, se establecieron diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con la finalidad de establecer metas y



compromisos de cooperación internacional entre todos los países miembros. En este caso, se le dedica un objetivo único, el cuarto, para el acceso a una educación de calidad de manera universal, asegurando el aprendizaje de habilidades necesarias para el empleo y garantizando la igualdad de oportunidades (ONU, 2015). Por lo tanto, la ONU considera de vital importancia la educación de calidad, como objetivo individual y como herramienta transversal para lograr los otros objetivos.

De cara a la cooperación internacional, la **Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos** (OECD, por sus siglas en inglés) ha desarrollado iniciativas y herramientas para apoyar la implementación de los ODS. En este sentido, han creado la brújula de aprendizaje como herramienta para ayudar a los distintos países a mejorar sus respectivos Sistemas Educativos, así como para su adaptación a los desafíos del Siglo XXI. Se basa en la idea de que la educación es un proceso continuo de aprendizaje a lo largo de toda la vida, en el que las personas adquieren conocimientos y competencias que favorecen su adaptación en la sociedad cambiante en la que se encuentran (OECD, 2018; 2019).

Siguiendo esta línea, la figura de Aristóteles toma especial relevancia, ya que se utiliza la metáfora de una brújula de aprendizaje en la que el individuo se sitúa en el medio de la brújula y debe desarrollarse de manera íntegra, influido por diferentes factores y, a su vez, siendo influyente en ellos (OECD, 2018; 2019), teniendo relación también con la teoría de Bronfenbrenner y los diferentes sistemas en los que se desarrolla el sujeto.

Las diferentes partes de la brújula constituyen las competencias, tanto a nivel cognitivo como a nivel personal, que el individuo en desarrollo debe adquirir para la convivencia en la sociedad y su adaptación a los cambios que la moldean, encontrando el equilibrio en sus acciones y aprendizajes. Además, expone que la autonomía y toma de decisiones de los estudiantes están influidas por los valores de la sociedad en la que se encuentran y los diferentes sistemas que los engloban, así como por la manera de interactuar en ellos y la orientación hacia las buenas acciones en su contexto sociocultural (OECD, 2018, 6).

También en 2015, se dio lugar a la Conferencia Mundial sobre la Educación 2030, convocada por la UNESCO. En esta reunión, que tuvo lugar en Incheon, comparecieron representantes gubernamentales, organizaciones internacionales, sociedad civil, representantes del mundo académico y otros actores socioeducativos relevantes. El objetivo principal de esta conferencia fue la adopción de una guía para implementar la **Agenda de Educación 2030**, de

cara a garantizar la educación inclusiva y de calidad para todos, independientemente del nivel socioeconómico, del género, de la identidad, origen étnico y otras características personales (UNESCO, 2016). En esta reunión se adoptó la **Declaración para la Educación 2030**, estableciendo un marco de acción para los siguientes quince años, de cara a lograr su objetivo y suponiendo la priorización de la educación, tanto a nivel de inversión como a nivel de trabajo cooperativo (UNESCO, 2016). Es decir, esta declaración supone un compromiso global que garantice el acceso a la educación de calidad.

Tanto el informe Delors (Delors, 1996) como la Agenda 2030 (ONU, 2015) o la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016), se enfocan en el papel de la educación de calidad de cara a la promoción del desarrollo humano y social, enfatizando la importancia de la educación de calidad para construir sociedades más justas y equitativas, en las que los ciudadanos tengan valores y competencias sociales que promuevan la convivencia y el desarrollo integral de todas las personas.

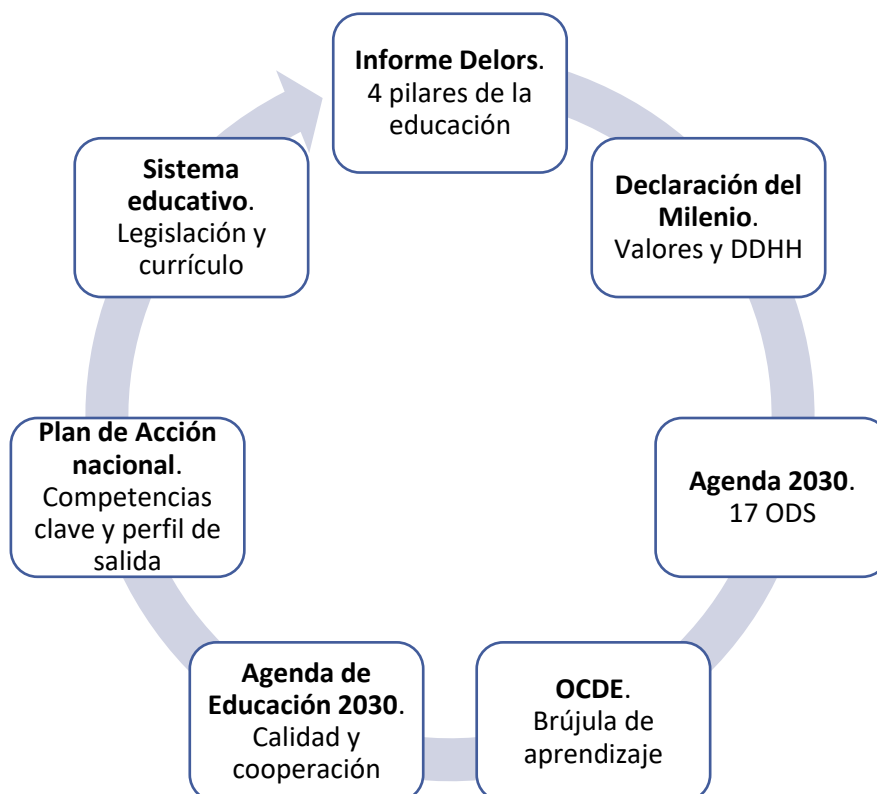
Por su parte, en 2018, España propone un **Plan de Acción** como estrategia nacional para implementar la Agenda 2030. Así, este plan se centra en integrar los ODS en las políticas nacionales, regionales y locales del país (Gobierno de España, 2018). También tiene en consideración la Recomendación del Consejo Europeo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente ya que, en el sistema educativo español, dichas competencias se adaptan en el perfil de salida mediante descriptores operativos de logro.

Asimismo, este plan incluye una sección específica sobre educación, estableciendo una serie de medidas para asegurar que la educación contribuya a la implementación de la Agenda 2030 (Gobierno de España, 2018). Así, se determina que la educación debe reforzar su función en la promoción de los Derechos Humanos, la paz, el ejercicio responsable de la ciudadanía y la igualdad, entre otros aspectos, respondiendo a los compromisos del marco de los ODS (Gobierno de España, 2018). Por lo tanto, se deberán incluir en el currículo educativo las herramientas, métodos y estrategias con las que el alumnado adquiera competencias cognitivas y socioafectivas para desarrollarse en una sociedad democrática pacífica (Gobierno de España, 2018; Gracia, 2021). Es decir, es imprescindible incluir competencias relacionadas con valores éticos en los currículos de educación formal de todos los niveles.

En la Figura 2 se establece la interrelación de las medidas llevadas a cabo en la actualidad educativa, desde los pilares de la educación establecidos en el Informe Delors hasta el sistema educativo nacional.

## Figura 2

*Interrelación entre las directrices supranacionales y nacionales en cuanto a la actualidad en educación.*



*Nota.* Elaboración propia.

Por consiguiente, deben existir leyes que organicen y estructuren los Sistemas Educativos, dando lugar a espacios y tiempos para la formación en valores, competencias y pensamiento crítico, llevando a cabo el diálogo, la reflexión y el aprendizaje horizontal, permitiendo el desarrollo integral de todas las personas. No únicamente por adecuarse a las exigencias internacionales, sino por la mejora de la educación de su ciudadanía.

En relación con esto, en el siguiente apartado se explica la legislación que regula el sistema educativo español y la normativa organizativa de la comunidad de Castilla y León en el ámbito educativo.

### 4.3. LEGISLACIÓN

En base a la necesidad de tener un Sistema Educativo relacionado con la Agenda 2030 y el favorecimiento del desarrollo integral basado en valores cívicos y democráticos, España ha desarrollado una serie de Leyes Educativas.

En primer lugar, cabe destacar la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación** (LOE). En el preámbulo de esta ley aparece la importancia de la educación, sobre todo en los jóvenes y en el conjunto de la sociedad. Así, determina lo siguiente:

Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social (LOE, 2006, p. 17.158).

Además de organizar las enseñanzas y aprendizaje a lo largo de la vida de las personas, determinar el currículo y establecer la cooperación entre Administraciones educativas, entre otros aspectos, la LOE introduce el concepto de las competencias básicas dentro del currículo. Estas competencias se refieren a la formación que deben recibir los alumnos en su formación y determinaba que debían evaluarse al finalizar la etapa de Educación Primaria (LOE, 2006, p. 17.162). Por lo tanto, las competencias básicas debían relacionarse con objetivos, contenidos y criterios de evaluación (LOE, 2006, p. 17.166). Todo esto se relaciona directamente con el compromiso planteado con la UE y la UNESCO, relacionados con la educación, para mejorar su calidad y la eficacia de los Sistemas Educativos

En segundo lugar, en la actualidad ha entrado en vigor la **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación** (LOMLOE). En el preámbulo de esta ley se vuelve a relacionar la importancia de la educación con el desarrollo de las personas a nivel individual y a nivel sociocultural, a través de valores de convivencia y conocimientos de la realidad, como se recoge a continuación:

Mientras que para cualquier persona la educación es el medio más adecuado para desarrollar al máximo sus capacidades [...] integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica, para la sociedad es el medio más idóneo para transmitir y, al

mismo tiempo, renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan [...] fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social (LOMLOE, 2020, p. 122.869).

Asimismo, también en su preámbulo, la LOMLOE especifica que se actualiza de cara a hacer frente a los retos de lograr los objetivos establecidos por la LOE, los objetivos europeos y los enmarcados en la Agenda 2030 sobre educación de calidad (LOMLOE, 2020, p. 122.869). Además, a nivel curricular, establece que la Educación en Valores Cívicos y Éticos será obligatoria en uno de los cursos de la etapa de ESO, de cara a favorecer la reflexión ética, incluyendo contenidos sobre los Derechos Humanos y de la Infancia, recogidos en la Constitución Española, y los valores de respeto, igualdad y cultura no violenta, entre otros (LOMLOE, 2020, p. 122.874). La LOMLOE también ensalza la importancia de las tutorías, la orientación educativa y la colaboración con la familia y el entorno del alumnado como acciones relevantes en el proceso educativo y desarrollo de competencias en los estudiantes (LOMLOE, 2020, p. 122.876). En este sentido, las competencias en esta ley orgánica se adecuan a las recomendaciones europeas y se plantean como una respuesta del Sistema Educativo hacia la realidad social, entendiéndose así como competencias clave relacionadas con los conocimientos, aptitudes y habilidades que debe tener el estudiante al finalizar la etapa educativa, es decir, su perfil de salida (LOMLOE, 2020, p. 122.871).

En el caso concreto de Castilla y León, el **DECRETO 39/2022**, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, determina que la etapa educativa de ESO se entiende como educación básica y esencial (2022, pp. 48.850 – 48.851). De esta manera, entiende que el aprendizaje competencial se da lugar mediante la interacción con el entorno, así como que se atenderá a los alumnos individualmente y se adoptarán las medidas necesarias, garantizando la respuesta más adecuada para ellos (DECRETO 39/2022, 2022, p. 48.851). Asimismo, a partir de las competencias clave, se establecen los Perfiles de Salida del alumnado al terminar la etapa educativa, estableciendo una evaluación competencial (DECRETO 39/2022, 2022). Además, este DECRETO 30/2022 señala que en todos los cursos de ESO, se deberá realizar una tutoría semanal.





En esta línea, según **ORDEN EDU/362/2015**, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, se establece que la acción tutorial contribuirá a la adquisición de las competencias y desarrollo personal del alumnado, contando con la colaboración del departamento de orientación del centro (ORDEN EDU/362/2015, 2015, p. 32.065). En el artículo 21, del capítulo III de esta ORDEN, se establece que el Plan de Acción Tutorial (PAT), deberá realizarse por el Equipo Directivo bajo las directrices “de la comisión de coordinación pedagógica y asesoramiento del orientador” (ORDEN EDU/362/2015, 2015, p. 32.066). De este modo, el PAT es el documento en el que se planifica y organiza la acción tutorial en los diferentes cursos.

El **Departamento de Orientación (DO)** se fundamenta por la **ORDEN EDU/1054/2012**, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, en la cual se regula el ámbito de actuación de éstos en los institutos de ESO, entre otros, y las funciones que se deben llevar a cabo. En este sentido, se incide que los ámbitos de actuación están interrelacionados y son los siguientes: apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, apoyo a la orientación académica y profesional, y el apoyo a la acción tutorial (ORDEN EDU/1054/2012, 2012, p. 75.370). Asimismo, el **DECRETO 5/2018**, de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional de Castilla y León, establece que la orientación debe ser un proceso en el que se acompañe, asesore y colabore en la planificación del proyecto educativo, entre otros, atendiendo a las necesidades de enseñanza y aprendizaje que aparezcan, junto con la colaboración coordinada entre diferentes actores sociales, entre los que se encuentran las familias del alumnado (DECRETO 5/2018, 2018, p. 9.594). Además, esta propuesta atenderá a varios ámbitos de intervención, ya que se concreta en la colaboración y puesta en práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje de orientación y tutoría (ámbito estratégico), atendiendo a la mejora de la calidad educativa (ámbito de calidad educativa) y llevando a la práctica la educación integral del alumnado (ámbito holístico), ya que permitirá mejorar su autonocimiento, su relación con el entorno y la interacción adecuada con el mismo (ámbito personal y social) (DECRETO 5/2018, 2018, p. 9.595).

En el caso de esta propuesta, se centrará en establecer actuaciones referidas al apoyo de la acción tutorial, entre las que se destacan las siguientes: elaboración de propuestas de intervención, aportación de técnicas y estrategias para atender a problemas que surjan en el



clima social, tanto individuales como grupales, e información sobre recursos específicos necesarios para desarrollar las labores de tutoría (ORDEN EDU/1054/2012, 2012, p. 75.374). Esto se debe a que se va a realizar una propuesta de intervención para mejorar el clima de convivencia en el centro en cuanto a prevenir desigualdades sociales entre los alumnos, sobre todo en aquellas situaciones de alumnos socialmente vulnerables por el ámbito socioeconómico o en riesgo de exclusión social.

De esta manera, cabe destacar la **Ley Orgánica 6/2022**, de 12 de julio, complementaria de la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación, de modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. Esta ley añade la aporofobia como delito penal en España a los ya recogidos anteriormente, señalando como delito de odio el fomento público directo o indirecto de discriminación o violencia hacia un grupo por motivos de desigualdad socioeconómica, entre otras acciones. También incumbe a todas aquellas lesiones a la dignidad humana mediante acciones humillantes o acciones violentas cometidas por motivos de diferentes discriminaciones, entre ellas la aporofobia.

Teniendo como base el **DECRETO 5/2018**, la propuesta de intervención responderá a los objetivos de este documento a la vez que tratará de dar respuesta a los establecidos por la normativa citada. Por consiguiente, la propuesta tratará de servir como herramienta para asesorar y colaborar con los agentes educativos en el diseño, seguimiento y evaluación de la respuesta educativa, aplicando las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) y la participación del alumnado y sus familias. Además impulsará actuaciones que favorezcan el intercambio de experiencias y el desarrollo pleno del alumnado, sobre todo en aquellos aspectos socioemocionales.

## 5. METODOLOGÍA DEL TRABAJO

En la realización de este trabajo se ha llevado a cabo un análisis bibliográfico sobre la problemática de discriminación social. Se ha profundizado en el fenómeno de aporofobia y en los factores que inciden en éste, así como en las consecuencias que conlleva.

En primer lugar, se ha formulado las siguientes cuestiones: ¿por qué se debe incentivar el desarrollo moral en la adolescencia desde la escuela?, ¿qué repercusión tiene en la sociedad este tipo de desarrollo en los jóvenes? y ¿cómo puede llevarse a cabo la prevención de la aporofobia, así como la promoción del desarrollo moral, por parte del orientador educativo del centro?, las cuales han derivado en una búsqueda documental extensa sobre el tema.

En segundo lugar, se ha realizado una búsqueda avanzada de diversos términos, seleccionados al respecto de las preguntas planteadas. Se han seleccionado los siguientes conceptos clave: valores morales, aporofobia, discriminación social, acción tutorial y orientación educativa. Asimismo, se han utilizado los siguientes operadores booleanos:

- Operador lógico “AND”: para mostrar dos de términos con presencia en el mismo documento.
- Operador lógico “XOR”: para mostrar resultados con uno de los términos.
- O. de posición “ADJ”: para mostrar resultados con los términos introducidos en la misma frase.
- O. de posición “FAR”: para mostrar resultados con varios términos en el mismo documento.
- O. de posición “” (comillas): para buscar las palabras y sus derivadas en el orden deseado.
- O. de truncamiento \* (asterisco) como sufijo: para introducir palabras derivadas según la raíz léxica del término.

De cara a la selección de documentos, los criterios de inclusión utilizados para la selección documental han sido: (1) que se tratase el tema de interés; (2) que la fecha de publicación no fuera anterior a 2017 en cuestiones de más actualidad, como es la aporofobia, para trabajar con bibliografía actual; (3) estudios con más de 80 citas y referencias en otros estudios; (4) documentos legislativos de carácter europeo, español y castellano-leonés; y (5) que la muestra de artículos tuviera coherencia con la temática a tratar. Por otra parte, los criterios de exclusión



han sido: (1) documentos que no estén escritos en inglés, francés, portugués o español; (2) tesis no publicadas o informes no revisados por pares; (3) estudios irrelevantes para el tema.

Se repitió la búsqueda avanzada, ajustando los términos y aplicando los operadores de búsqueda descritos anteriormente, eligiendo los documentos más relevantes tras aplicar los criterios de inclusión y de exclusión en las siguientes bases de datos: SCOPUS, SciELO, Dialnet, Redalyc y Google Académico. Asimismo, se utilizaron las bases de datos del Boletín Oficial del Estado y del Boletín Oficial de Castilla y León para revisar la bibliografía pertinente entorno a la legislación relevante, y los datos obtenidos por el INE sobre riesgo de exclusión social y renta. Además se utilizó material en formato físico de libros relacionados con este trabajo, obtenidos en bibliotecas públicas de la provincia.

Por otro lado, se han utilizado Mendeley y Zotero como gestores bibliográficos de la documentación seleccionada para la organización y citación de las referencias bibliográficas utilizadas. En aquellas ocasiones en las que no se identificaban los datos necesarios para la citación, se ha utilizado la guía de normativa APA de la 7ª edición y se ha introducido manualmente.

Finalmente, es importante señalar que, a partir de las cuestiones que han motivado este trabajo y la revisión bibliográfica posterior, se han establecido los pilares de desarrollo teórico para obtener una estructura desde la que fundamentar la propuesta de intervención, considerándolos las bases necesarias sobre las que apoyarse de manera sistemática y organizada.

## 6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

### 6.1. JUSTIFICACIÓN

En relación con los apartados anteriores, el fenómeno de discriminación social por diferentes aspectos es una problemática que interpela a todos; afecta en especial a niños y jóvenes en todo el mundo, ya que se encuentran en desarrollo y son el futuro de la sociedad. Se ha podido comprobar que la discriminación por aporofobia es multifactorial, no ocurre por un único factor, de ahí la importancia en incidir en la prevención y sensibilización de la población joven de manera sistemática y holística.

A continuación, se presenta la propuesta de intervención psicopedagógica planteada para la sensibilización y prevención de aporofobia en alumnado de tercero de ESO. Tal y como se refleja en los apartados anteriores, la aporofobia está relacionada con la injusticia social, el acoso escolar y el desarrollo moral de los estudiantes. De hecho, es en la adolescencia cuando los jóvenes tratan de entender las normas sociales, influenciando y dejándose influenciar por las adquiridas y practicadas por sus iguales y personas que les rodean, así como instituciones, formales y no formales, como la familia y la escuela. También es importante recordar el papel del desarrollo cognitivo de los sujetos, ya que se encuentran en el nivel de operaciones formales, en la que elaboran hipótesis y razonan sobre los aspectos que les rodean. Como se ha comentado anteriormente, el desarrollo moral y la adquisición de valores facilitadores para la convivencia pacífica, se debe tanto al desarrollo biológico y orgánico del estudiante como al desarrollo social de éste.

Es por ello por lo que no se debe poner el foco únicamente en el alumnado, también hay que incluir a sus familias, debido a que se trata de su círculo social más cercano y base de su desarrollo y sustento.

Con este programa, desarrollado desde el departamento de orientación para el apoyo del PAT, se pretende prevenir y sensibilizar a la población adolescente sobre la discriminación social, específicamente sobre aporofobia, para evitar futuros conflictos sociales y, sobre todo, de convivencia en los diferentes contextos de su desarrollo. Asimismo, se pretende dotar de herramientas y espacios de reflexión, tanto para las familias como para el propio alumnado.

## 6.2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

En primer lugar, esta propuesta de intervención se basa en el **constructivismo**, destacando el papel de Jean Piaget y Lev Vygotsky como precursores de este paradigma psicopedagógico.

El constructivismo defiende los procesos activos del sujeto en la construcción de su propio conocimiento a partir de lo que su entorno le proporciona (Darrigrande, 2010, p. 237). En el contexto educativo, el constructivismo tiene importancia sobre cómo aprenden y piensan los niños y adolescentes, tanto en los procesos cognitivos como en los morales (Darrigrande, 2010, p. 241). Asimismo, las habilidades sociales desde edades tempranas son la base en la que se cimenta las competencias interpersonales en la vida adulta (Darrigrande, 2010, p. 241).

A través de las interacciones con el entorno y con otras personas, los jóvenes aprenden a comportarse y relacionarse con los demás, y reestructuran sus esquemas cognitivos al respecto (Garroncho, 2014, p. 25; Darrigrande, 2010, p. 241; Ledesma, 2014; Villegas, 1998, p. 225). Por lo que, en función de la adaptación del alumnado al entorno social durante su infancia y adolescencia, desarrollará en mayor o menor medida su nivel de empatía y habilidades sociales en la adultez, permitiendo relaciones coherentes con los demás, con su entorno y con las normas sociales.

Además, se utilizará el **aprendizaje colaborativo**, ya que se trata de una estrategia que facilita el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales (Calzadilla, 2002; Espinal et al., 2022, p. 1953; Slavin, 1980; Suniaga, 2019, p. 73). Esta estrategia se relaciona con el constructivismo ya que permite al alumnado elaborar sus propios conocimientos, tanto de manera individual como de forma grupal. La interacción en pequeños grupos heterogéneos supondrá un espacio que facilite el intercambio de ideas, utilizando el diálogo y favoreciendo al desarrollo de habilidades sociales y afectivas, como es la empatía, el respeto y la tolerancia. Según lo recogido por Espinal et al. (2022) y Slavin (1980), se deben considerar los siguientes aspectos en el desarrollo del trabajo colaborativo:

1. Los miembros de los grupos deberán interrelacionarse para conseguir los objetivos.
2. Las interacciones de cada miembro serán valoradas y tendrán como fin la construcción de conocimientos.
3. La importancia de la responsabilidad individual repercute en la responsabilidad de cada miembro del grupo en el trabajo.



4. El agrupamiento facilita la interacción entre diversos niveles de desarrollo, tanto cognitivos como morales, favoreciendo la creación de capacidades de aprendizaje y sociabilización.
5. Se desarrollarán habilidades sociales, de comunicación y liderazgo.

En este sentido, la propuesta necesita la participación y comunicación del alumnado, por lo que también se llevarán a cabo metodologías activas. De esta manera, se utilizará la **enseñanza basada en preguntas**, estimulando el pensamiento crítico y permitiendo la evaluación de aprendizajes (Suniaga, 2019, p. 70). Otra metodología que se empleará será el **juego de roles**, ya que permite desarrollar la comunicación efectiva y diferentes relaciones interpersonales (Suniaga, 2019, p. 72). Por otro lado, también se utilizará el **aprendizaje basado en problemas**, ya que en alguna ocasión se les presentará un problema y dará la oportunidad a los estudiantes de aprender a resolverlo o plantear una propuesta de acción (Suniaga, 2019, p. 72). También se utilizará el **debate**. Esta metodología pretende que los alumnos confronten diferentes opiniones, pensamientos e ideas al respecto de un tema elegido, de manera ordenada (Suniaga, 2019, p. 72). Esto permitirá profundizar en aspectos sociales y valores morales a través del diálogo, así como desarrollar habilidades comunicativas y sociales basadas en el respeto y la tolerancia.

Por último, se utilizarán las **clases expositivas** a lo largo de todas las sesiones, ya que se les proporcionará información, procurando evocar los conocimientos previos del alumnado, haciendo que sea aprendizaje significativo para éste, haciendo preguntas claves y permitiendo su participación, tanto por escrito como oralmente (Suniaga, 2019, p. 72).

De esta manera, en las dos primeras sesiones se realizará un **pretest** para conocer sus conocimientos previos sobre diferentes aspectos, los cuales estarán relacionados con la información que se impartirá posteriormente y que se recoge en el apartado de contenidos.

Asimismo, serán necesarias tres **entrevistas semiestructuradas** con los tutores de los grupos de tercero de ESO con los que se va a trabajar, siendo la primera para especificar la situación real, la segunda para planificar y organizar las sesiones, y la última para evaluar los resultados obtenidos durante la intervención. Cabe destacar que, durante las sesiones se llevará a cabo la **observación participante** por parte del orientador del centro, ya que se encargará de anotar la participación, resultados del pretest y mediar la comunicación en las diversas sesiones. Asimismo, si el tutor de cada grupo decide participar o colaborar en la implementación de esta propuesta, se acordarán las pautas que se seguirán para la recogida de información al respecto

y el sistema que se utilizará para llevar a cabo dicha intervención. Todas estas estrategias metodológicas tratarán de fomentar un aprendizaje eficaz, favorecer la participación y desarrollo integral del alumnado, facilitar el aprendizaje autónomo (cognitivo y moral) y utilizar las TIC, como soporte de los recursos audiovisuales que se utilizarán y como herramienta útil para el aprendizaje del alumnado.

En este sentido, se utilizarán presentaciones de PowerPoint para apoyar las explicaciones teóricas y se utilizarán materiales audiovisuales, como son dos películas. El uso del **cine como recurso didáctico** es una práctica extendida en el aula, ya que facilita escenarios sociales, reales o creados, y permite aprender de las consecuencias que le ocurren al modelo (personaje) observado en el metraje (aprendizaje vicario) (Bonilla, 2008; Loscertales et al., 2014, p. 113). Sin embargo, no se basa únicamente en ver la película, se debe preparar previamente al alumnado para el visionado, dándoles las orientaciones sobre que interesa de dichas películas, cómo se van a trabajar y el motivo: atención de los valores representados y reconocimiento de los valores interiorizados (Bonilla, 2008, p. 131).

Asimismo, es necesario el trabajo posterior al visionado, ya que utilizar el cine como herramienta debe responder a los objetivos didácticos y permitir la reflexión del alumnado, no quedándose como una estrategia para rellenar tiempo y/o como mero transmisor de información (Gutiérrez-Bueno y Molina-García, 2019; Mujika y Gaintza, 2021).

Se deberá considerar el desarrollo de los estudiantes, en este caso de tercero de ESO, por lo que se seleccionarán metrajes que se adecuen, como mínimo, a la calificación recomendada para menores de 16 años, según lo recogido en el Anexo I de la Resolución de 16 de febrero de 2010, del Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales, por la que se establecen criterios para la calificación por grupos de edad de las películas cinematográficas y otras obras audiovisuales, así como pictogramas informativos.

Finalmente, para contextualizar la propuesta, las sesiones se llevarán a cabo considerando las horas de tutoría de los grupos de tercero de ESO y las fechas señaladas internacionalmente, como es el Día Internacional de la No Violencia (2 de octubre), el Día Internacional para la Erradicación de la Pobreza (17 de octubre), el Día Mundial para la Prevención de la Explotación Infantil (18 de noviembre) o el Día de los Derechos Humanos (10 de diciembre).



### 6.3. CONTENIDOS

En relación con lo visto anteriormente en este trabajo, sobre aprendizaje significativo, se deberá atribuir el significado a lo que se quiere que aprendan los estudiantes, partiendo de su aprendizaje previo. Por ende, se realizarán dos pretest sobre los conocimientos que ya tienen sobre Derechos Humanos y Derechos del Niño. En primer lugar, los **Derechos Humanos** (DDHH) son derechos inherentes a todas las personas, sin importar sus características personales, sociales, económicas, culturales y políticas, entre otras, que protegen la dignidad, libertad e igualdad de todos (ONU, 1948). Estos derechos están recogidos a nivel internacional en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en las constituciones y leyes de muchos países (ONU, 1948). En segundo lugar, los **Derechos del Niño** son un conjunto de derechos que garantizan la protección de todos los niños, desde su nacimiento hasta cumplir la mayoría de edad (ONU, 1989). Estos derechos se establecen en la Convención sobre los Derechos del Niño y se han adoptado por los países que han ratificado dicha Convención. Estos derechos garantizan que todas las personas sean tratadas con dignidad y respeto, pudiendo tener libertad de vivir plenamente en igualdad de condiciones. Además estos derechos están interrelacionados y son fundamentales para promover el desarrollo de sociedades más justas y pacíficas.

Para llevar a cabo estas primeras sesiones, también se les preguntará sobre sus ideas al respecto de valores como la **tolerancia** y el **respeto**, así como los tipos de **violencia** y **discriminación** que existen y se llevan a cabo en la sociedad. De esta manera, se utilizará la enseñanza basada en preguntas, ya que se realizarán cuestiones previas relevantes y significativas para promover la comprensión y participación. Por otra parte, se utilizará un **caso** ficticio sobre los Derechos del Niño, y se les propondrá responder preguntas en agrupaciones de dos, facilitando el debate, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo (aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo). Respecto de lo anterior, el papel del orientador será de guía y facilitador de la información, relacionando las preguntas con situaciones reales (aprendizaje significativo) y fomentando el pensamiento crítico y aprendizaje autónomo en los estudiantes (aprendizaje constructivista).

En la tercera sesión, se dividirá a los estudiantes por pequeños grupos, y se les proporcionarán diferentes **noticias** sobre exclusión social y pobreza. De esta manera tendrán que determinar qué factores tienen en común las noticias, qué medidas creen o conocen los estudiantes que deberían implementarse y la relación de este ámbito con los DDHH. Después



de la explicación, se les pondrá el vídeo de United Nations Children's Fund (2016), UNICEF por sus siglas en inglés, en el que se puede ver la reacción de la gente ante la misma niña vestida de pobre y vestida normal, a modo de experimento social. Esto fomentará la comprensión de las situaciones de pobreza y exclusión social, permitiendo una reflexión en cada estudiante.

En la cuarta sesión, se profundizará sobre qué es la **aporofobia**, qué **factores** se relacionan con ella y cómo se puede abordar. Para ello, se trabajarán **estereotipos** y **prejuicios** relacionados, introduciendo el concepto y explicarlo, partiendo de su conocimiento previo (aprendizaje significativo). Posteriormente, se les presentará la película-**documental** titulada "La última primavera" de I. Lamberti (2021), sobre la situación de la Cañada Real Galiana en Madrid, y que está recomendada para mayores de 12 años. Tras el visionado y debate del metraje de Lamberti, se les presentará una última **película**, recomendada para mayores de 13 años y titulada "Precious", de Lee Daniels (2009), que trata sobre una adolescente del barrio de Harlem en una situación de exclusión social por varios motivos. Con estas películas se pueden retomar los conocimientos sobre discriminación, violencia y valores que aparecen o que están ausentes, así como los derechos que no se están cumpliendo. Para trabajar el contenido de este material, se les plantearán preguntas a lo largo de los metrajes y, posteriormente, se les planteará un debate. El rol del orientador, en este caso, también será de facilitador y guía, así como de mediador del debate.

Finalmente, se realizarán sesiones previas a la implementación de la propuesta. Estas sesiones corresponden con la **reunión y entrevista semiestructurada grupal** del orientador educativo con los **tutores** de los alumnos de tercero de ESO para informar, planificar y organizar la propuesta de intervención, así como establecer la participación de los propios tutores en las diferentes actividades. Esto servirá para conocer la problemática existente sobre discriminación en las aulas de ese curso, plantear los objetivos y estructurar la práctica en las sesiones de tutoría, así como introducir estas actuaciones en el PAT del centro con el apoyo del orientador. Asimismo, se concertará una reunión para realizar una entrevista grupal semiestructurada con las **familias** del alumnado de tercero de la ESO para proporcionarles la información, preguntarles sobre las necesidades respecto al tema que consideran importantes, introducir sus consideraciones en las sesiones y ofrecerles participar en éstas. Haciéndoles partícipes activos de la realidad social y del centro, facilitando que se sientan tenidos en cuenta y que forman parte importante de la comunidad educativa.

## 6.4. DESTINATARIOS

Los destinatarios principales de esta propuesta son los estudiantes de tercero de ESO, de edades comprendidas entre los 14 y 15 años, así como alumnos de más edad que se encuentren en ese curso. Esta intervención partirá de sus conocimientos previos, teniendo en consideración la etapa de desarrollo del alumnado, así como sus potenciales y necesidades.

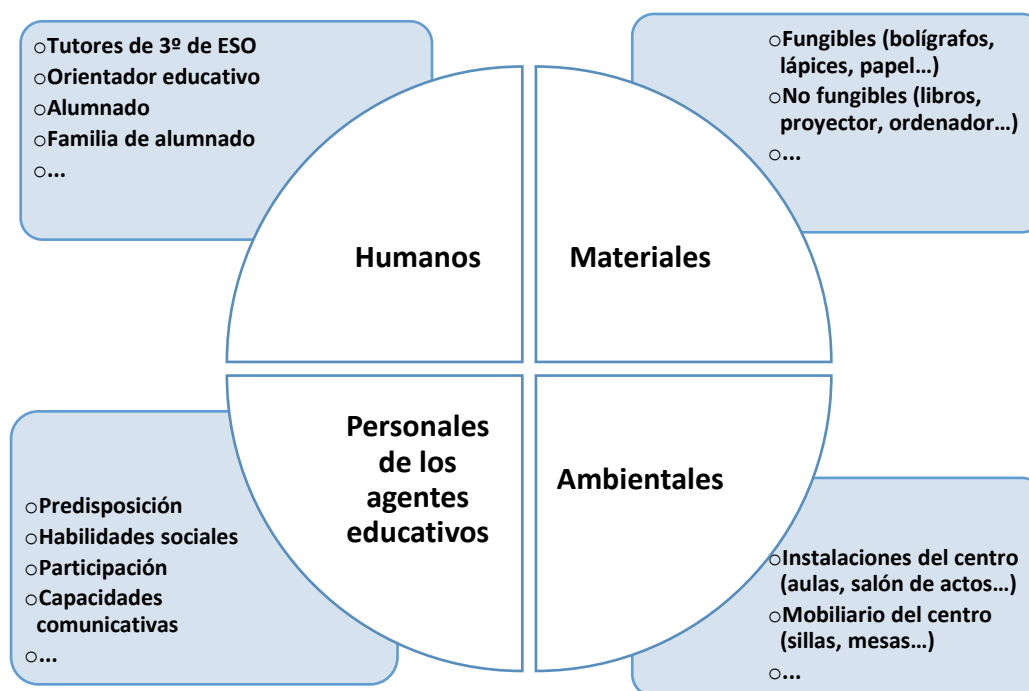
Asimismo, los familiares de alumnos que decidan participar en las sesiones también serán destinatarios, ya que dispondrán del espacio de reflexión y participación en las actividades de la propuesta.

## 6.5. RECURSOS

Se utilizarán los recursos habituales del centro educativo, tanto materiales como estructurales. En este sentido, en la Figura 3 se establecen los parámetros de distinción de recursos que se necesitarán para implementar la propuesta.

**Figura 3**

*Matriz de los tipos de recursos que serán necesarios para implementar la propuesta.*



*Nota.* Elaboración propia.

## 6.6. SESIONES Y ACTIVIDADES

Se dispondrán de doce sesiones, aproximadamente, para implementar la propuesta. En cada sesión se realizarán diversas actividades, que se explican a continuación considerando el orden de sesiones.

En las **sesiones previas** a la implementación se realiza un planteamiento de la propuesta a la comunidad educativa, considerando las peticiones y necesidades que resulten importantes y/o necesarias para el alumnado de tercero de ESO. Por lo cual, se realizará una reunión con los tutores de los grupos del curso y otra reunión con la familia del alumnado. En estas reuniones se les realizará una entrevista grupal semiestructurada, ya que se llevarán las preguntas que el orientador quiera conocer del contexto de aula de ese curso, pero dejando espacio a respuestas espontáneas de los agentes educativos en las que puedan comunicar sus preocupaciones, proponer ideas o preguntar dudas, entre otras cosas.

Asimismo, en estas sesiones previas se planteará la intervención, se organizará la puesta en práctica y se planificará, introduciendo las modificaciones pertinentes, en función de las características y necesidades del centro y del estudiantado. Además, se concretará el grado de participación de cada agente, para mejorar la organización de la práctica, y se les pedirá a las familias que rellenen la autorización que se encuentra en el [Anexo 1](#), indicando su conformidad o disconformidad y su participación dentro del aula.

Para llevar a cabo estas entrevistas, se utilizará el material recogido en el [Anexo 2](#), en el que aparece el guion utilizado y la estructura de las anotaciones de campo de las reuniones, siendo estas últimas las que recojan la información espontánea dada por los agentes educativos.

Posteriormente, la **primera sesión** comienza planteando la Dinámica 1, en la que se reparten de manera aleatoria diferentes engranajes de colores a cada estudiante. Una vez repartidos, los alumnos se agrupan en función del color del engranaje y, así, se formarán grupos de 3 o 4 personas, en función del número de alumnos de la clase. En el [Anexo 3](#) se encuentra el ejemplo de engranajes utilizados en un aula de 26 alumnos.

Una vez estén hechos los grupos, se les plantea el siguiente reto: buscar tres cosas que tengan en común todos los miembros del grupo, las cuales tienen que apuntarse en una hoja, y deben hacer portavoz a uno de los miembros del grupo. Una vez tengan todos los grupos sus respuestas, se pregunta en voz alta, y hacia el gran grupo, quién más tiene eso en común, teniendo que levantar la mano si es así, permitiendo la participación de todos. Al cabo de dos o

tres veces en las que la mayoría de los alumnos levante la mano, se les plantearán las siguientes preguntas:

- ¿Es importante tener cosas en común con los demás? ¿por qué?
- ¿Qué hace a las personas ser iguales y qué hace que sean diferentes?
- ¿Qué es la discriminación?
- La discriminación, ¿ocurre con frecuencia o son casos aislados?
- ¿Dónde ocurre?
- ¿Qué tipos de discriminación conocen?

Las respuestas a estas preguntas deben anotarse, ya que corresponden al primer pretest para conocer la situación en la que se encuentran en el contexto de aula, así como sus conocimientos y sus opiniones al respecto del tema. Esta dinámica tiene una duración de 10 minutos, aproximadamente.

Después se les explica qué son los DDHH y para qué sirven. Asimismo, se les pregunta si consideran que los DDHH se respetan en todo el mundo y si se respetan en España. Estas dos preguntas servirán de base para conocer sus conocimientos previos sobre la realidad social en el mundo y a nivel nacional. Esta parte de clase expositiva tiene una duración de 15 minutos, aproximadamente.

Antes de continuar con la sesión, a modo de descanso, se les planteará la Dinámica 2, cuya duración es de 5 minutos. Consistirá en que los alumnos se levanten de la silla y, quedándose en su sitio, tengan que cumplir la orden de “chocar los cinco” con el compañero que tengan a su lado, a la vez que dicen cómo se sienten en ese momento. Esto permitirá ver la situación anímica del grupo y evaluar la situación del grupo en un momento determinado.

Se continua la sesión explicando que existen países que no respetan los DDHH, poniendo ejemplos según el ranking de los países con menor cumplimiento de los derechos humanos a nivel mundial en 2022, según Orús (2022). En el caso de España, se les presentará información recogida de Amnistía Internacional (2022), sobre el aumento de casos de discriminación de diferentes tipos a nivel nacional. A continuación, se le preguntará a todo el grupo si conocen casos de discriminación por haberlo visto en persona o por medios de comunicación, qué ocurría en esas situaciones, qué se podría hacer desde el ámbito personal para que otras personas

no se sientan discriminadas y qué les gustaría que hicieran otras personas para que ellos no se sintieran discriminados.

Esta última parte dura, aproximadamente, 25 minutos y es conveniente que se anoten las respuestas de las últimas preguntas, ya que pueden dar información interesante sobre el nivel de desarrollo y juicio moral que tienen, así como su adecuación a las normas sociales existentes. En el [Anexo 4](#) se encuentra el PowerPoint utilizado para llevar a cabo la sesión.

En la **segunda sesión** se comienza con el planteamiento de las siguientes preguntas al gran grupo, a modo de pretest por lo que se anotarán las respuestas:

- ¿Qué se entiende por “respeto”?
- ¿Y por “tolerancia”?
- ¿Hay relación entre ambos conceptos?

Esto dará lugar a la explicación de ambos términos, su importancia e interrelación. A continuación y de la misma forma, se les pregunta lo siguiente:

- ¿Qué es la “violencia”?
- ¿Quiénes son víctimas y quiénes agresores?
- ¿Hay varios tipos de violencia o la violencia sólo es una?

De igual forma, se anotarán las respuestas y, posteriormente, se explicará qué definición tiene la violencia, los tipos que existen y las consecuencias que puede llegar a tener, siguiendo lo planteado por Krug et al. (2002) en la Organización Mundial de la Salud (OMS). Esta primera parte de la sesión tendrá una duración aproximada de 15 minutos.

Después, se plantea la Dinámica 3, cuya duración es de 5 minutos. En esta dinámica, deben levantarse del sitio y dar la mano a sus compañeros más cercanos, mientras dicen “hola, buenos días”. No puede quedar nadie sin dar la mano, por muy lejos que se sienten del resto. La finalidad de la dinámica es fomentar las habilidades sociales y la inclusión de todo el mundo, con un gesto tan cotidiano como es un saludo formal. La duración de esta dinámica es de 2 minutos, aproximadamente. De cara a continuar la sesión, se les preguntará: ¿los menores de 18 años tienen derechos? ¿Cuáles? ¿Dónde quedan recogidos? Las respuestas a estas preguntas dan lugar a la introducción de la explicación sobre qué los Derechos del Niño, cuándo se



recogen, por qué se recogen y su finalidad. La duración de esta clase expositiva es de 5 minutos, dando lugar a una práctica por parejas y/o grupal.

Para finalizar la sesión, se les plantea un caso práctico y un listado de Derechos del Niño con lo que tienen que responder por escrito, en grupos de 3 o 4 personas, a las siguientes preguntas:

- ¿Se da algún tipo de violencia en el caso? ¿Cuál?
- ¿Hay algún Derecho de la lista que no se ha respetado? ¿Cuál?
- ¿Puede ser una historia real? ¿Qué opinión tenéis?
- ¿Qué opinión tenéis sobre la reacción de los diferentes personajes?
- ¿Qué haríais en la situación de Julieta? ¿Qué haríais como compañeros de ella?

Las respuestas recogidas darán información sobre el nivel de reflexión y juicio moral del alumnado al respecto de ese caso concreto. Cuando todos los grupos tengan todas las respuestas, se pondrán en común algunas de ellas, permitiendo la participación. La duración aproximada de esta última parte de la sesión es de 33 minutos. En el [Anexo 5](#) se encuentra el PowerPoint utilizado para apoyar la sesión, así como el caso planteado al alumnado.

La **tercera sesión** comienza recordando los temas tratados en las sesiones anteriores y, después, realizando la Dinámica 4. En esta actividad se divide a los alumnos en grupos de 3 o 4 personas de manera que, teniendo información sobre los roles que ocupan en clase a partir de otros docentes y procedimientos, se hagan grupos heterogéneos. A cada grupo se les da diferentes noticias sobre exclusión social y de pobreza, con las que deben seleccionar qué factores tienen en común cada noticia, qué medidas deben implementarse para solucionar dichas situaciones (a nivel de micro y macrosistema) y qué relación pueden tener las noticias con los DDHH. Después deben ponerse en común las ideas sacadas y se realizará un debate introductorio del vídeo de UNICEF. Esta primera parte durará 25 minutos, aproximadamente.

A continuación, se visualizará dicho vídeo y se preguntará al estudiantado sobre qué reflexiones saca, pudiendo enlazar los contenidos sobre estereotipos y prejuicios vistos en el vídeo y que se trabajarán en la siguiente sesión. La duración de esta parte de la sesión durará, aproximadamente, 30 minutos.

En la **cuarta sesión**, se empezará retomando el tema de estereotipos y prejuicios que se sacaron en el vídeo del día anterior y sobre una noticia sobre la situación del barrio de la Cañada

Real de Madrid, presentándoles un problema social real. A partir de lo anterior, deben señalar aquellos factores en común entre el vídeo y los percibidos en la noticia, en pequeños grupos. Esta primera parte tiene una duración de 35 minutos, aproximadamente. Una vez sacadas las reflexiones en común, se les explica qué es la aporofobia, qué factores intervienen, por qué es considerado delito y a raíz de cuándo ha ido cogiendo importancia en la sociedad. Esto sirve como introducción y contextualización del visionado de la película-documental “La última primavera” de Lamberti (2021). Esta parte de la sesión dura aproximadamente 20 minutos.

Ver el documental se realiza de la **quinta a la séptima sesión**. Para ello, se hacen paradas estratégicas durante el visionado, para contextualizar con profundidad todo aquello que aparezca y sea relevante. Además se permite plantear las dudas al respecto y se llevará a cabo un debate en tres grupos. Estos grupos deberán dividirse entre: personas que defienden la discriminación de las familias que aparecen el visionado, personas que reprochan la discriminación vista y, un tercer grupo, que se encarga de hacer de tribunal de argumentos a favor y en contra de la discriminación. Este juego de roles y debate como si fuera una analogía de un juicio, les ayudará a los alumnos a comunicarse efectivamente, a decidir en base a unos argumentos y, en cierta medida, a pronunciarse ante el juicio moral de los demás manifestando el propio. En el [Anexo 6](#) se encuentra el guion para trabajar el documental en el aula.

Asimismo, serán tres las sesiones totales necesarias para estas últimas actividades, dedicando una sesión entera para el propio debate. La duración aproximada de cada sesión es entre 50 y 55 minutos, aproximadamente.

Las últimas sesiones de aula, de la **octava a la décima**, servirán para la explicación y visionado de la película “Precious”, con paradas explicando diferentes escenas, dedicando la última sesión al trabajo de debate y reflexión crítica sobre la temática de la película. En el [Anexo 7](#) se encuentra la ficha que servirá de guion para trabajar la película.

Las últimas sesiones, **onceava y doceava**, relacionadas con la evaluación y seguimiento de la propuesta de intervención, ocuparán un tiempo de aproximadamente 4 horas. En ellas se recopilan los datos obtenidos de las diferentes sesiones de aula, en función de los objetivos establecidos, por parte de los diferentes actores educativos participantes y se realiza el análisis de los resultados. Se basan sobre todo en un postest para calificar los contenidos, resultados y nivel de satisfacción de la comunidad de aprendizaje.



Las sesiones y actividades se presentan en la Tabla 2, así como su relación con los aspectos relevantes para su implementación.

**Tabla 1**

*Distribución de las sesiones de la propuesta en función de las actividades, contenidos, estrategias y objetivos, entre otros aspectos relevantes.*

Sesiones	Actividad	Contenido	Agentes involucrados	<u>Estrategias metodológicas</u>	Duración	<u>Recursos</u>	<u>Relación con objetivos</u>
Sesiones previas (necesarias dos o tres)	Reuniones y entrevistas	Planteamiento, modificación, organización y planificación de la práctica	-Orientador educativo. - Tutores. - Familias.	Entrevistas semiestructuradas y anotaciones de campo.	1 hora por cada reunión, aproximadamente.	Los disponibles en el centro (salón de actos, despacho...)	- OG2. - OE1. - OE2. - OE4. - OE5.
1ª Sesión.	-Pretest. -Dinámica 1. -Dinámica 2. -Información.	-Relación con los conocimientos previos. -Igualdad. -Discriminación. -Casos de discriminación. -Información sobre DDHH. -Habilidades sociales. -Incumplimiento de DDHH.	-Orientador educativo. -Tutores. -Familias. -Alumnado de 3º de ESO.	-Observación participante. -Autoinformes. -Clases expositivas. -Enseñanza basada en preguntas. -Aprendizaje colaborativo -Aprendizaje constructivista	55 minutos, aproximadamente.	Los disponibles en el centro (aula, mobiliario, TICs...).	- OG1. - OG2. - OE1. - OE3. - OE5.
2ª Sesión.	-Pretest. -Información. -Dinámica 3. -Estudio de caso.	-Relación con los conocimientos previos. -Respeto. -Tolerancia. -Violencia y tipos. -Habilidades sociales. -Derechos del Niño. -Caso práctico al respecto.	-Orientador educativo. -Tutores. -Familias. -Alumnado de 3º de ESO.	-Observación participante. -Autoinformes. -Clases expositivas. -Enseñanza basada en preguntas. -Trabajo de clase. -Aprendizaje colaborativo. -Aprendizaje basado en problemas. -Aprendizaje constructivista.	55 minutos, aproximadamente.	Los disponibles en el centro (aula, mobiliario, TICs...).	- OG1. - OG2. - OE1. - OE3. - OE5.



3ª Sesión.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pretest.</li> <li>-Información.</li> <li>-Dinámica 4.</li> <li>-Estudio de casos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relación con los conocimientos previos.</li> <li>-Estereotipos.</li> <li>-Prejuicios.</li> <li>-Exclusión social.</li> <li>-Pobreza</li> <li>-Noticias sobre discriminación y exclusión social por motivos socioeconómicos.</li> <li>-Relación con DDHH y Derechos del Niño.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Orientador educativo.</li> <li>-Tutores.</li> <li>-Familias.</li> <li>-Alumnado de 3º de ESO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observación participante.</li> <li>-Autoinformes.</li> <li>-Clases expositivas.</li> <li>-Enseñanza basada en preguntas.</li> <li>-Trabajo de clase.</li> <li>-Aprendizaje colaborativo.</li> <li>-Aprendizaje basado en problemas.</li> <li>-Aprendizaje constructivista.</li> </ul>	55 minutos, aproximadamente.	Los disponibles en el centro (aula, mobiliario, TICs...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- OG1.</li> <li>- OG2.</li> <li>- OE1.</li> <li>- OE2.</li> <li>- OE3.</li> <li>- OE5.</li> </ul>
4ª Sesión.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Información.</li> <li>-Dinámica 5.</li> <li>-Vídeo.</li> <li>-Debate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relación con los conocimientos previos y lo visto en sesiones anteriores.</li> <li>-Aporofobia.</li> <li>-Vídeo UNICEF.</li> <li>-Introducción del documental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Orientador educativo.</li> <li>-Tutores.</li> <li>-Familias.</li> <li>-Alumnado de 3º de ESO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observación participante.</li> <li>-Autoinformes.</li> <li>-Clases expositivas.</li> <li>-Enseñanza basada en preguntas.</li> <li>-Debate</li> <li>-Aprendizaje basado en problemas.</li> <li>-Aprendizaje constructivista.</li> </ul>	55 minutos por sesión, aproximadamente.	Los disponibles en el centro (aula, mobiliario, TICs...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- OG1.</li> <li>- OG2.</li> <li>- OE1.</li> <li>- OE3.</li> <li>- OE5.</li> </ul>
5ª Sesión – 7ª Sesión.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Información.</li> <li>-Documental.</li> <li>-Debate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relación con los conocimientos previos y con el documental.</li> <li>-Documental “La última primavera”.</li> <li>-Cuestiones relacionadas con lo visto en sesiones anteriores y con el documental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Orientador educativo.</li> <li>-Tutores.</li> <li>-Familias.</li> <li>-Alumnado de 3º de ESO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observación participante.</li> <li>-Autoinformes.</li> <li>-Clases expositivas.</li> <li>-Enseñanza basada en preguntas.</li> <li>-Juego de roles.</li> <li>-Debate.</li> <li>-Trabajo colaborativo.</li> <li>-Aprendizaje basado en problemas.</li> <li>-Aprendizaje constructivista.</li> </ul>	50 – 55 minutos por sesión, aproximadamente. Durará 3 sesiones aproximadamente.	Los disponibles en el centro (aula, mobiliario, TICs...) y audiovisuales de la propuesta (película-documental)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- OG1.</li> <li>- OG2.</li> <li>- OE1.</li> <li>- OE2.</li> <li>- OE3.</li> <li>- OE5.</li> </ul>



8ª Sesión – 10ª Sesión.	-Información. -Película. -Debate.	-Relación con los conocimientos previos. -Introducción de la película “Precious”. -Visionado de la película. -Cuestiones relacionadas con lo visto y con la película.	-Orientador educativo. -Tutores. -Familias. -Alumnado de 3º de ESO.	-Observación participante. -Autoinformes. -Clases expositivas. -Enseñanza basada en preguntas. -Debate. -Aprendizaje colaborativo. -Aprendizaje basado en problemas. -Aprendizaje constructivista.	50 – 55 minutos por sesión, aproximadamente. Durará 3 sesiones aproximadamente.	Los disponibles en el centro (aula, mobiliario, TICs...) y audiovisuales (película)	- OG1. - OG2. - OE1. - OE2. - OE3. - OE5.
11ª Sesión.	Evaluación de la propuesta y postest.	-Postest. -Cuestiones relacionadas con lo tratado. -Importancia del tema.	-Orientador educativo. -Tutores. -Familias. -Alumnado de 3º de ESO.	-Observación participante. -Autoinformes. -Cuestionarios. -Entrevistas semiestructuradas grupales y/o individuales.	1 hora por cada reunión, aproximadamente.	Los disponibles en el centro (aula, mobiliario, TICs...) y material propio de la propuesta.	- OG1. - OG2. - OE1. - OE3. - OE4. - OE5.
12ª Sesión.	Análisis de resultados y de la evaluación de los agentes educativos participantes.	-Postest. -Cuestiones relacionadas con lo tratado. -Importancia del tema. -Participación. -Interés.	-Orientador educativo. -Tutores. -Familias.	-Trabajos realizados por el alumnado (documentos). -Autoinformes. -Cuestionarios. -Información de las entrevistas.	De 2 a 3 horas, en función de la cantidad de datos recogidos, aproximadamente.	Los disponibles en el centro (aula, mobiliario, TICs...) y material propio de la propuesta.	- OG1. - OG2. - OE1. - OE2. - OE3. - OE4. - OE5.

Nota. Elaboración propia.

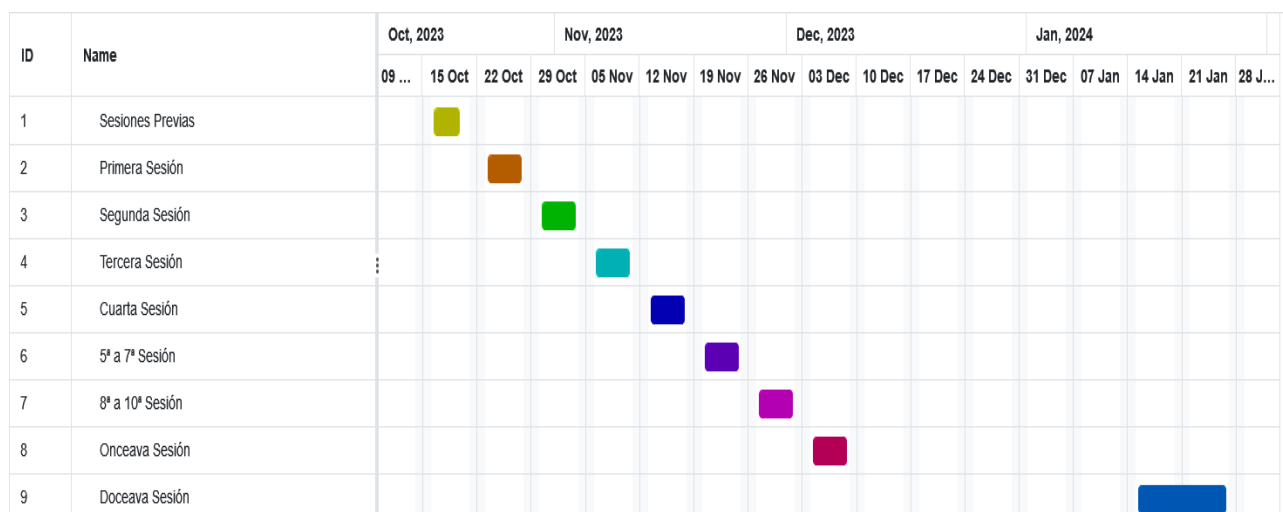
## 6.7. TEMPORALIZACIÓN

La propuesta está planteada para realizarse a mediados del primer trimestre y principios del segundo. Esto se debe a que se debe dejar tiempo para otras actuaciones de la acción tutorial, como es la acogida y recepción de alumnos, presentar el programa de tutoría y normas del centro y la elección de delegados, entre otras. Asimismo, se han respetado las semanas propias de las evaluaciones y entregas de notas, así como de recuperaciones, de cara a no entorpecer las acciones propias de las tutorías y del curso escolar.

De esta manera, se pretende implementar la propuesta a partir de la tercera semana de octubre (1<sup>er</sup> trimestre) y finalizar la última semana de enero (2<sup>o</sup> trimestre). Para ello, en la Figura 4 se ha diseñado un diagrama de Gantt, o cronograma, para organizar y visualizar las tareas de la propuesta por semanas durante el curso que viene, como ejemplo.

**Figura 4**

*Diagrama de Gantt para la organización y temporalización de la propuesta.*



*Nota.* Elaboración propia.

Las sesiones dependerán de los días determinados para las tutorías de los grupos de 3<sup>o</sup> de ESO, así como de la duración real en la realización de las actividades. Cabe destacar que los tiempos son aproximados porque, en la implementación de intervenciones de cualquier ámbito, los procedimientos organizacionales suelen llevar más tiempo de lo esperado.

## 6.8. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

En el caso de que la propuesta quiera ser implementada por otro agente social y/o educativo, se establecen las siguientes consideraciones.

En primer lugar, se trata de una propuesta de intervención flexible. Es decir, puede llevarse a cabo teniendo en cuenta las características del contexto educativo y adaptarse a las necesidades del alumnado. Asimismo, se pueden realizar las modificaciones pertinentes en función de los recursos disponibles y de los objetivos que se quieran alcanzar.

En segundo lugar, esta propuesta está pensada para realizarse como apoyo al PAT desde el departamento de orientación, pero puede utilizarse en asignaturas cuyos objetivos y contenidos sean similares, como puede ser la asignatura de “Educación en valores cívicos y éticos”, añadiendo o cambiando lo necesario. Además, sería interesante el trabajo colaborativo entre docentes de diferentes asignaturas, ya que supondría interrelacionar las competencias clave de cada asignatura con las de otra, compartir recursos y llevar a cabo un proyecto didáctico más completo e interesante para el alumnado. Es decir, podrán crearse redes de apoyo entre diferentes agentes educativos que implementen la propuesta.

En tercer lugar, se dispondrá del asesoramiento y apoyo del orientador del centro para implementar la propuesta, ayudando a realizar las modificaciones necesarias y organizar la implementación. También se podrán solicitar reuniones formativas previas para abordar las dudas que puedan surgir.

En cuarto lugar, sería interesante que, si se va a implementar esta propuesta, las sesiones se lleven a cabo en el orden establecido, para poder hacer un seguimiento longitudinal y establecer la correlación entre resultados y la intervención. Sin embargo, las sesiones de sensibilización del alumnado, como son las dos primeras, pueden combinarse u ordenarse de otra manera, ya que sirven para establecer conceptos previos del alumnado y trabajar con ellos en las sesiones siguientes.

Finalmente, las herramientas de evaluación pueden cambiarse por otras más adaptadas al contexto y necesidades que surjan, como pueden ser trabajos individuales en vez de grupales o darles puntuación numérica a los resultados.

## 6.9. EVALUACIÓN

La evaluación de la propuesta se apoyará en la información recogida mediante diversas herramientas de los diferentes agentes educativos, tanto a lo largo de la práctica como al finalizar la intervención.

En primer lugar, las **entrevistas semiestructuradas**, permiten explorar las opiniones, percepciones y la información sobre la propuesta de intervención y sobre las áreas de mejora de ésta (Fernández, 2013, p. 170). Se ha elegido la entrevista semiestructurada por obtener información en profundidad y permitir la verbalización espontánea de los entrevistados, la cual puede dar información relevante que no se consideró al crear el guion. En segundo lugar, los **autoinformes** de observación participante en el contexto natural de aula permiten anotar respuestas conductuales y verbales en el momento o poco después de producirse (Fernández, 2013, p. 250). Estos autoinformes pretenden dar lugar a la reflexión y evaluación de la práctica en el aula, así como realizar un seguimiento de la intervención.

En tercer lugar, se realizan **cuestionarios** de satisfacción a todos los agentes educativos que hayan participado en la intervención, así se puede conocer su valoración personal al cursar la intervención. Se trata de herramientas útiles para recopilar información cuantitativa sobre la satisfacción de los participantes con la intervención (Fernández, 2013, p. 253). Asimismo, los resultados de los cuestionarios permitirán comparar las percepciones de los diferentes agentes participantes, así como una visión general sobre las opiniones de la intervención. En el [Anexo 8](#) se muestra un ejemplo de este tipo de cuestionarios utilizando respuestas escalares cerradas y respuestas abiertas de opinión.

Asimismo, se utilizarán las **respuestas** a las diferentes preguntas como **registros de desempeño** y como fuente directa de información a analizar. Es decir, se utilizarán las respuestas dadas por los estudiantes, sobre todo aquellas escritas, para analizar su nivel de conocimientos sobre el tema, así como su desarrollo cognitivo y moral, analizando sus fortalezas y áreas de mejora. Para poder cuantificar estas respuestas, se incorpora en el [Anexo 9](#) la rúbrica de evaluación seguida para evaluar las respuestas del caso de la segunda sesión sobre Derechos del Niño.

Esto supone poder hacer una evaluación cualitativa y cuantitativa del desempeño de los alumnos, de la participación de los diferentes agentes de la comunidad educativa y del grado de satisfacción con la intervención implementada.



## 6.10. IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Las dos primeras sesiones de la intervención se han implementado durante el periodo de prácticas del máster. Sin embargo, se llevó a la práctica a través de la asignatura de “Educación en valores cívicos y éticos” en 3º de ESO, ya que se le había adjudicado al orientador impartir esta asignatura como parte de sus funciones. Asimismo, se implementó en dos de los cinco grupos del curso, por disponibilidad horaria y predisposición del alumnado, a un total de 52 alumnos. El alumnado de este centro se caracteriza por pertenecer, en su mayoría, a un nivel de renta socioeconómico alto, aunque el centro educativo es de titularidad pública.

En el primer pretest, sobre DDHH, se recogieron respuestas más elaboradas al respecto. Esto puede deberse a que, con anterioridad, se habían trabajado contenidos sobre la II Guerra Mundial, la importancia de los derechos de la población y los actos de violencia vividos en aquella época. De esta forma, el aprendizaje previo era mayor sobre este tema que sobre el de los Derechos del Niño.

Sin embargo, a pesar de tener conocimientos previos menos desarrollados al respecto de los Derechos del Niño, a la hora de realizar el caso respectivo por parejas y grupos de tres, se obtuvieron resultados más coherentes y se pueden observar diferencias entre un grupo y otro, así como entre alumnos. Esto se debe a que, a pesar del trabajo colaborativo, se les evaluó individualmente el desempeño. Se siguió la rúbrica de evaluación del [Anexo 9](#), y los materiales recogidos en los otros Anexos.

Los resultados de participación han sido positivos y, en cuanto al desempeño, sólo ha habido 5 alumnos que no han llegado a la nota suficiente. Asimismo, se realizaron reuniones y revisiones previas sobre el contenido y el enfoque de las sesiones con el orientador del centro, para adecuar las actividades, contenidos, objetivos y criterios de evaluación al respecto de la intervención.

## 7. CONCLUSIONES

### 7.1. VALORACIÓN PERSONAL

Partiendo de las preguntas que suscitaron la elaboración de este trabajo, se procede a hacer una valoración personal al respecto.

Primeramente, incentivar el desarrollo moral en la adolescencia, desde el centro escolar, es importante porque las personas en esa etapa de la vida se encuentran en plena formación de la identidad y de sus propios valores. Los jóvenes adolescentes se encuentran en búsqueda de su personalidad y moldean sus perspectivas, opiniones y creencias sobre lo que es correcto moralmente y lo que no, en función de las normas sociales establecidas a nivel macrosistema y a nivel mesosistema.

Por otro lado, el desarrollo de la moral implica fomentar la capacidad de los adolescentes para tomar decisiones éticas, comprender las consecuencias de sus acciones y mostrar empatía hacia los demás. Al promover el desarrollo moral en la escuela, se busca proporcionar a los jóvenes las herramientas necesarias para tomar decisiones éticas en su vida cotidiana y en su interacción con los demás, como miembros integrados en la sociedad.

Por lo tanto, la repercusión de este tipo de desarrollo en los jóvenes es significativa para la sociedad. Los adolescentes que han sido expuestos a una educación moral sólida tienden a ser más conscientes de sus responsabilidades sociales, muestran un mayor respeto hacia los demás y son más propensos a tomar decisiones éticas en situaciones difíciles. Esto contribuye a una sociedad más justa, equitativa y empática, y a no sufrir anomia moral.

En cuanto a la prevención de la discriminación social, sobre todo de la aporofobia (el rechazo a las personas en situación de pobreza o exclusión social), y la promoción del desarrollo moral, el orientador educativo del centro puede desempeñar un papel fundamental. Algunas estrategias que puede emplear el orientador, dentro de las funciones establecidas por la ley, son las siguientes:

1. Sensibilización: organizar charlas, talleres y actividades que aborden temas como la empatía, la igualdad y la justicia social. Estas actividades pueden ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus propios prejuicios y estereotipos.



2. Educación en valores: incorporar la educación en valores en el currículo escolar, de manera transversal en diferentes asignaturas. Esto puede incluir la enseñanza de la empatía, la tolerancia, la solidaridad y el respeto hacia todas las personas, independientemente de su condición socioeconómica, cultural o cualquier otra.
3. Proyectos comunitarios: fomentar la participación de los estudiantes en proyectos que promuevan el servicio comunitario y la ayuda a los demás. Esto les permite experimentar en primera persona la importancia de la solidaridad y la empatía hacia quienes más lo necesitan.
4. Diálogo y mediación: facilitar espacios de diálogo y debate en los que los estudiantes puedan expresar sus puntos de vista, resolver conflictos y aprender a escuchar y entender las perspectivas de los demás. La mediación dialógica puede ser una herramienta efectiva para abordar conflictos y promover la resolución pacífica.

En resumen, incentivar el desarrollo moral en la adolescencia, desde la escuela, tiene un impacto positivo en los jóvenes y en la sociedad en general. El orientador educativo puede desempeñar un rol esencial en la prevención de la aporofobia y la promoción del desarrollo moral a través de estrategias como la sensibilización, la educación en valores, los proyectos comunitarios y el fomento del diálogo y la mediación, los cuales pueden darse desde el apoyo a la acción tutorial o desde el apoyo al proceso de enseñanza – aprendizaje de otras asignaturas relacionadas con la temática.

Como bien se ha podido apreciar en los apartados de justificación y fundamentación teórica, existen diferentes autores que han realizado importantes contribuciones al estudio del desarrollo moral, de la educación y de la interacción social. Sus ideas y enfoques teóricos pueden relacionarse con el desarrollo moral y la promoción de valores en la adolescencia desde el centro educativo de diferentes formas.

En primer lugar, Kohlberg propuso la teoría del desarrollo moral basada en estadios (Linde, 2009; Zerpa, 2007). En dichas etapas, los individuos desarrollan su capacidad para tomar decisiones morales cada vez más complejas (Solís, 2022, p. 280; Villegas, 1998, p. 229; Zerpa, 2007, p. 146). Se destaca la importancia de la educación moral que llevó a cabo con Blatt, en el proceso de desarrollo moral de los jóvenes, en el que se mejoró el razonamiento moral del estudiantado participante (Gracia, 2021, p. 566; Linde, 2009; Tapia-Valladares, 2014).

Por otra parte, Piaget investigó el desarrollo cognitivo en menores, abordando diversos niveles de moralidad por el que transcurren los jóvenes (Ahedo et al., 2018; Cruz, 2020, p. 98; Saldarriaga-Zambrano et al., 2016, p. 133; Zerpa, 2007). En este sentido, el joven transita desde una comprensión egocéntrica de las normas, evitando las consecuencias negativas, hacia un razonamiento más amplio de los principios morales de la sociedad (Quintero, 2004; Villegas, 1998, p. 225). Su trabajo postula la importancia de proporcionar a los adolescentes experiencias y desafíos morales adecuados a su nivel de desarrollo cognitivo (Ahedo et al., 2018; Linde, 2009).

En relación con esto, Vygotsky enfatizó el papel de la interacción social y el entorno cultural en el desarrollo cognitivo y moral de los individuos (Estrada, 2012; Gamboa, 2019, p. 34; Ledesma, 2018). Según su teoría, el aprendizaje moral se produce a través de la interacción con otras personas y la interiorización de las normas y valores sociales cercanas a su nivel de desarrollo (Gamboa, 2019, p. 39; Ledesma, 2014). Esto destaca la importancia de crear entornos educativos que fomenten las interacciones sociales y el diálogo ético entre los estudiantes.

Asimismo, Bandura desarrolló la teoría del aprendizaje social o vicario, destacando el papel de la técnica de modelado y la observación en el aprendizaje humano, sobre todo en los adolescentes en su desarrollo moral (Zúñiga, 2020, p. 30). Esto apunta a la importancia de proporcionar, como adultos, modelos coherentes con la conducta moral adecuada en el entorno escolar y social, para actuar como ejemplos hacia los niños y adolescentes.

Por otro lado, Durkheim exploró la relación entre la educación y la sociedad, estableciendo que la educación no sólo transmite conocimientos, sino que también cumple una función social y moral (Carrasco – Bahamonde, 2023; Durkheim, 1998; López, 2009, p. 132). Esto se debe a que, la educación, socializa en base a las normas y valores de la sociedad, enfatizando la importancia de la coherencia de esto con la práctica de una ciudadanía responsable.

En esta línea, Mead (1993) enfatizó la importancia de la interacción social en la formación individual del ser. En relación con el desarrollo moral, este autor sostiene que las situaciones sociales y la adopción de perspectivas y valores compartidos dan sentido a la moralidad de los individuos (Mead, 1993; Monferrer, 2009). Así, la educación deberá propiciar un espacio de participación del alumnado en actividades sociales y comunitarias, dando lugar a la asunción de roles sociales y a la reflexión crítica de los valores y normas que rigen sus conductas.

Por lo tanto, para implementar una intervención que favorezca las interacciones sociales entre el alumnado y facilite el desarrollo moral, se debe seguir la práctica dialógica de igual a igual. Así, Freire postula que la educación debe ser liberadora y fomentar el pensamiento crítico, dando lugar a cambios sociales (Freire, 1980; Roa, 2021, p. 72; Solís, 2020, p. 283). Asimismo, Habermas defiende la educación moral a partir de la comunicación y diálogo horizontal (Habermas, 1998; Moreno, 2008). Estos autores resaltan la importancia de involucrar a los estudiantes de manera activa en su aprendizaje, reflexionando sobre las injusticias sociales y promoviendo su desarrollo moral a partir del diálogo.

Finalmente, es importante destacar que la promoción de enfoques educativos basados en la cooperación y aprendizaje a partir de conocimientos previos pueden fomentar valores de respeto y responsabilidad en los adolescentes, interiorizando los nuevos conocimientos gracias a la reestructuración cognitiva (Roa, 2021; Slavin, 1980).

## **7.2. RESULTADOS ESPERADOS**

Los resultados esperados de la implementación de esta propuesta de intervención, en relación con los objetivos establecidos y según los estudios previos utilizados para justificar la propuesta, son muy diversos.

En primer lugar, se espera que la intervención fomente el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo la reflexión crítica, la toma de decisiones responsables y el ejercicio de la ciudadanía activa y responsable. Los estudiantes pueden adquirir habilidades para resolver conflictos de manera pacífica y demostrar respeto hacia todas las personas, independientemente de sus características personales.

Asimismo, la intervención puede contribuir a mejorar la convivencia en el centro educativo y promover un clima escolar más inclusivo y respetuoso. Al fomentar valores como la tolerancia, la solidaridad y la empatía, se pueden reducir actitudes discriminatorias y prejuiciosas, incluida la aporofobia.

Por otra parte, la propuesta busca fomentar el trabajo colaborativo entre los diferentes actores de la comunidad educativa, lo que puede fortalecer la implementación de la intervención y su impacto. La participación activa de docentes, orientadores, familias y otros miembros de

la comunidad educativa puede generar un mayor compromiso y una mejor coherencia en la promoción de la educación en valores.

Se espera que la intervención fomente la participación de las familias en el entorno educativo, específicamente en relación con la promoción de la educación en valores. Esto puede fortalecer el apoyo y la continuidad de las acciones educativas en el hogar y en la escuela, generando un impacto más significativo en el desarrollo moral y la prevención de la aporofobia.

Por último, cabe destacar que la evaluación y seguimiento del impacto de la intervención en el desarrollo de los valores y actitudes seleccionados son fundamentales. Se espera que los resultados de la evaluación muestren un progreso en los valores y actitudes deseadas, lo que indica que la intervención está siendo efectiva y generando cambios positivos en los estudiantes.

### **7.3. LÍMITES Y PROPUESTAS DE MEJORA**

En la implementación de esta propuesta de mejora, se pueden encontrar algunos límites y desafíos que pueden afectar a su efectividad. A continuación se explican algunos de los encontrados en la realización de este trabajo:

- Resistencia o falta de concienciación: algunos estudiantes pueden no reconocer la existencia de la aporofobia o no considerarla como un problema relevante. Pueden mostrar resistencia a participar en actividades o discusiones relacionadas con el tema.
- Prejuicios arraigados: los adolescentes pueden tener prejuicios y estereotipos profundos arraigados, que pueden dificultar su apertura hacia la empatía y la comprensión de la situación de las personas en situación de pobreza o exclusión social.
- Falta de apoyo o participación de la comunidad educativa: la falta de apoyo y participación por parte de los docentes, administradores escolares y/o familias puede dificultar la implementación de una intervención efectiva. Es fundamental contar con un entorno escolar que respalde activamente la prevención de la aporofobia.
- Influencias externas: los adolescentes pueden verse influenciados por actitudes y comportamientos negativos hacia las personas en situación de pobreza o exclusión social presentes en su entorno familiar, comunidad o medios de comunicación.

- Falta de continuidad y refuerzo: para lograr un cambio duradero, es necesario que la intervención sea continua y se refuerce a lo largo del tiempo. Sin un seguimiento adecuado, los efectos de la intervención pueden diluirse con el tiempo.
- Limitaciones del currículo escolar: las demandas curriculares y la estructura del sistema educativo pueden limitar la cantidad de tiempo y recursos disponibles para abordar de manera efectiva la prevención de la aporofobia.

Para superarlos, se pueden implementar estrategias como la sensibilización y concienciación gradual, la participación activa de la comunidad educativa, la formación docente al respecto y la colaboración con organizaciones especializadas externas al centro. La combinación de enfoques múltiples y una visión a largo plazo pueden ayudar a abordar y superar los límites en la intervención para la prevención de la aporofobia.

#### **7.4. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Se pueden plantear varias líneas de investigación al respecto de la intervención planteada. A continuación se enumeran algunas de las que han surgido al respecto:

1. Efectividad de intervenciones específicas: se podría investigar la efectividad de intervenciones específicas diseñadas para prevenir la aporofobia en estudiantes de 3º de ESO. Esto implica evaluar el impacto de enfoques educativos, actividades prácticas, programas de sensibilización y otros enfoques en la actitud y comportamiento de los estudiantes hacia las personas en situación de pobreza o exclusión social que se han implementado en los últimos años.
2. Factores influyentes: investigar los factores que influyen en la aporofobia en el alumnado adolescente puede ser importante para el diseño de intervenciones más precisas y efectivas. Se pueden explorar aspectos como los estereotipos existentes, los prejuicios internalizados y la influencia del entorno social y familiar.
3. Desarrollo de habilidades socioemocionales: investigar el papel de las habilidades socioemocionales en la prevención de la aporofobia puede ser relevante. Esto incluye explorar cómo el fomento de habilidades como la empatía, la resolución de conflictos y la perspectiva compartida puede influir en la actitud y comportamiento de los estudiantes hacia las personas en situación de pobreza o exclusión social.

4. Evaluación a largo plazo: se podría investigar el impacto a largo plazo de las intervenciones para la prevención de la aporofobia. Esto implica realizar seguimientos a largo plazo de los estudiantes y evaluar si los efectos de la intervención se mantienen a lo largo del tiempo y en diferentes contextos.
5. Perspectivas de los estudiantes: explorar en profundidad las perspectivas y experiencias de los propios estudiantes en relación con la aporofobia y las intervenciones puede proporcionar información valiosa. Se pueden utilizar métodos de investigación cualitativa, como entrevistas o grupos focales, para comprender más profundamente las percepciones y actitudes de los estudiantes.
6. Rol de los docentes y orientadores educativos: investigar el papel y la formación de los docentes y orientadores educativos en la prevención de la aporofobia puede ser relevante. Esto implica explorar cómo su actitud, conocimientos y prácticas pueden influir en la eficacia de las intervenciones y en la promoción de un entorno escolar inclusivo y libre de aporofobia.

Estas son algunas de las posibles líneas de investigación futuras en este tema. El objetivo será fortalecer las estrategias de sensibilización y prevención de la aporofobia en adolescentes, lo cual puede contribuir a contextos sociales y educativos más inclusivos y basados en el respeto y tolerancia.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahedo Ruiz, J., Caro Samada, C. y Esteban Bara, F. (2018). La propuesta de educación moral de Kohlberg y su legado en la universidad: actualidad y prospectiva. Kohlberg's moral education proposal and its legacy at university: present and future. *Revista española de pedagogía*, 269, 85 – 100. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/01/La-propuesta-de-educaci%C3%B3n-moral-de-Kohlberg-1.pdf>
- Albalá Genol, M. A. y Guerra Gamero, J. (2020). Promoción de la prosocialidad y la justicia social en educación primaria: una experiencia preliminar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(2), 303 – 326. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/3348/3700>
- Aliaga, E. (2022). *Más de 50 jóvenes emplean sus redes sociales para combatir los discursos de odio* – Fundación Esplai. Fundación Esplai. <https://fundacionesplai.org/blog/socioeducativa/50-jovenes-emplean-sus-redes-sociales-para-identificar-y-combatir-los-discursos-de-odio/>
- Amnistía Internacional. (10 de octubre de 2022). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.amnesty.org/es/what-we-do/universal-declaration-of-human-rights/>
- Bonilla Borrego, J. (2008). *Educación en valores a través del cine. Un método para estudiantes de secundaria*. [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/24451/Y\\_TD\\_PS-PROV7-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/24451/Y_TD_PS-PROV7-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Calvo Martínez, J. L. (2001). *Ética a Nicomaco*. Alianza Editorial.
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1 – 10. <https://doi.org/10.35362/rie2912868>



- Carrasco-Bahamonde, J. A. (2023). Contribuciones sociológicas de Durkheim y Bernstein sobre la diversidad sociocultural en la escuela. *Sophia*, 34, 237 – 263. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.08>
- Cerchiaro-Ceballos, E., Barras-Rodríguez, R., y Vargas-Romero, H. (2019). Juegos cooperativos y razonamiento prosocial en niños: efectos de un programa de intervención. *Duazary*, 16(3), 40 – 53. <https://doi.org/10.21676/2389783X.2967>
- Chinoy, E. (1980). *Introducción a la sociología*. Paidós.
- Comisión Europea. (4 de junio de 2018). Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia en rechazo al pobre: Un desafío para la democracia*. Paidós.
- Cruz Puerto, M. S. (2020). Desarrollo moral: tres comprensiones. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(1), 96 – 103. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.13109/1570>
- Daniels, L. (Director). (2009). *Precious* [Película]. Smokewood Entertainment Group. <https://www.filmin.es/pelicula/precious>
- Darrigrande Osorio, J. L. (2010). Aportes del constructivismo al desarrollo moral en el contexto socio-educativo actual: de Piaget a Maturana. *EXEMPLUM*, 1(3), 237 – 249. <https://tinyurl.com/4t6rhwnu>
- De la Caba Collado, M. A. (1993). Modelos psicopedagógicos de educación en valores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 191 – 206. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/286651.pdf>
- DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial*





de Castilla y León, 190, de 30 de septiembre de 2022, 48850 – 49534.  
<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-3.pdf>

DECRETO 5/2018, de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 50, de 12 de marzo de 2018, 9591 – 9606.  
<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-5-2018-8-marzo-establece-modelo-orientacion-educati.ficheros/1138595-BOCYL-D-12032018-2.pdf>

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)

Durkheim, E. (1998). *El suicidio*. Grupo Editorial Tomo.

EAPN España. (2022). *Guía de buenas prácticas contra la discriminación, los discursos de odio y la aporofobia*. Red Europea de Lucha Contra la Pobreza y la Exclusión Social en el Estado Español.  
[https://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/documentos/1667917755\\_guia-bbpb-delitos-de-odio-y-aporofobia.pdf](https://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/documentos/1667917755_guia-bbpb-delitos-de-odio-y-aporofobia.pdf)

Eisenbraun, K. (2007). Violence in School: Prevalence, Prediction, and Prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 459 – 469. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2006.09.008>

Espinal Farfán, C. A., Tapia Díaz, A., Guerra Condor, D. L., y Martel Fernández, L. V. (2022). Aprendizaje colaborativo para la mejora del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 1951 – 1960. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.464>

Esteban Guilart, M. y Gifre Monreal, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos educativos*, 15, 79 – 92.  
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/656/619>



- Estrada Molina, O. (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. *Education in the Knowledge Society*, 13(3), 240 – 267. <https://doi.org/10.14201/eks.9140>
- Fernández Ballesteros, R. (2013). *Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos*. Editorial Pirámide. [https://www.academia.edu/35852651/Evaluacion\\_Psicologica\\_Rocio\\_Fernandez\\_Ballesteros\\_2ed](https://www.academia.edu/35852651/Evaluacion_Psicologica_Rocio_Fernandez_Ballesteros_2ed)
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del Oprimido*. SIGLO XXI.
- Gamboa Graus, M. E. (2019). La zona de desarrollo próximo como base de la pedagogía desarrolladora. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 10(4), 33 – 50. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7248596.pdf>
- Garroncho Salcedo, D. S. (2014). On passion and desire: confronting an ambiguity in Aristotle's ethics. *Azafea. Rev. Filos.* 16, 21 – 37. <https://revistas.usal.es/index.php/0213-3563/article/view/13029/13393>
- Gobierno de España. (2018). *Plan de acción para la implementación de la agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible*. [https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/20119Spain\\_Annex\\_1\\_PLAN\\_DE\\_ACCION\\_AGENDA\\_2030\\_002.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/20119Spain_Annex_1_PLAN_DE_ACCION_AGENDA_2030_002.pdf)
- Gracia Caladín, J. (2021). Erradication of xenophobia and aporophobia. Compassion as a key capacity of moral neuroeducation. *Pensamiento: Revista de Investigación e Información Filosófica*, 77(295), 559 – 571. <https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/17547/15440>
- Gutiérrez-Bueno, B. y Molina-García, M. J. (2019). El cine como herramienta para trabajar la diversidad cultural: investigación en aulas interculturales. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 3, 78 – 93. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v3i0.9376>

Habermas, J. (1998). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Paidós.

Hartmann, R.S. (1959). La estructura del valor. Fundamentos de la axiología científica. *Dianoia*, 6(6) 200 – 256.  
<http://dianoia.filosoficas.unam.mx/index.php/dianoia/article/view/1310/1268>

Instituto Nacional de Estadística. (2022<sup>a</sup>). *Resultado por Comunidades Autónomas. Riesgo de pobreza o exclusión social (nueva definición 2021) (renta año anterior a la entrevista)*.  
<https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=1927&capsel=8601>

Instituto Nacional de Estadística. (2022b). *Resultados anuales. Riesgo de pobreza o exclusión social (nueva definición 2021) (renta año anterior a la entrevista)*.  
<https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=1927&capsel=8601>

Krug, E. G, Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B. y Lozano, R. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Organización Mundial de la Salud.  
<https://www.scielo.br/j/rimtsp/a/3MyRyT9x5gpwDZM9NwQmkfB/>

Lamberti, I. (Directora). (2021). *La última primavera* [Película]. Ijwater Films; Tourmalet Films.  
<https://www.filmin.es/pelicula/la-ultima-primavera>

Landa Gorostiza, J. M. (2021). El delito de incitación al odio (artículo 510 cp): quo vadis. *Azafea: Revista de Filosofía*, 23, 57 – 81. <https://doi.org/10.14201/azafea2021235781>

Lapie, P. (1902). *Logique de la volonté*. Paris. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k743455>

Ledesma, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Universidad católica de Cuenca. <https://dspace.ucacue.edu.ec/handle/ucacue/7930>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOE]. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158 – 17207. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>



- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE]. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 – 122952. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa [LOMCE]. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 – 97921. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Linde Naval, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. *Revista Praxis Filosófica*, 28, 7 – 22. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i28.3272>
- López Fernández, M. P. (2007). El concepto de anomia de Durkheim y las aportaciones teóricas posteriores. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 4(8), 130 – 147. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211014822005>
- Loscertales, F., Martínez-Pecino, R. y Sell Trujillo, L. (2014). El cine como herramienta educativa para abordar la violencia en las aulas. *Revista de Medios y Educación*, 45, 111 – 124. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45807/95-1497-1-PB%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez Gómez, J. A. (marzo de 2010). En torno a la axiología y los valores. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/cccss/07/jamg3.htm>
- Mead, G. H. (1993). *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós.
- Monferrer, J. M., González, M. J. y Díaz, D. (2009). La influencia de George Herbert Mead en las bases teóricas del paradigma constructivista. *Revista de Historia de la Psicología*, 30 (2-3), 241 – 248. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3043218.pdf>
- Monjas, M. I., Martín-Antón, L., García-Bacete, F.J. y Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30(2). <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>



Moreno Lax, A. (2008). Jürger Habermas: entre la ética del discurso y la ética de la especie. *Tópicos*, 35, 93 – 112. <https://www.scielo.org.mx/pdf/trf/n35/0188-6649-trf-35-93.pdf>

Mujika, J., y Gaintza, Z. (2021). El cine como herramienta didáctica en la escuela inclusiva. *Didacticae*, 9, 157 – 171. <https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/28292/pdf>

Murdock, G. (1956). Nuestros contemporáneos primitivos. *Fondo de Cultura Económica*. En Chinoy, E. (1980). *Introducción a la sociología*. Paidós.

ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 241, 17 de diciembre de 2012, 75369 – 75379. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1054-2012-5-diciembre-regula-organización-funcion.ficheros/383491-BOCYL-D-17122012-1.pdf>

ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo en la educación secundaria obligatoria y se regula la impartición, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 86, 8 de mayo de 2015, 32051 – 32480. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan.ficheros/549394-BOCYL-D-08052015-4.pdf>

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Asamblea General, del 10 de diciembre de 1948. [https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR\\_booklet\\_SP\\_web.pdf](https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf)

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Asamblea General, del 20 de noviembre de 1989. [https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc_SP.pdf)



Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2000). *Declaración del Milenio*. Asamblea General, del 13 de septiembre de 2000. <https://www.un.org/spanish/milenio/ares552s.htm>

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General, del 21 de octubre de 2015. [https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/Resolution\\_A\\_RES\\_70\\_1\\_SP.pdf](https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/Resolution_A_RES_70_1_SP.pdf)

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. [https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020\\_Spanish.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Conferencia de las Naciones Unidas, Incheon, República de Corea. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Editorial OECD. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2019). *Conceptual learning framework. Future of Education and Skills 2030*. Editorial OECD. <https://tinyurl.com/axnpy895>

Orozco, H.D. (2005). Axiología, ética y valores. *Avances en enfermería*, 23(2), 76 – 81. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/view/37565>

Orús, A. (9 de diciembre de 2022). Países con menor cumplimiento de los DD. HH. Y del estado de derecho del mundo 2022. *Statista*. <https://es.statista.com/estadisticas/1350635/paises-con-menor-cumplimiento-de-los-dd-hh-y-del-estado-de-derecho-del-mundo/>



- Paz Enrique, L. E. y Leyva Hernández, M. L. (2022). El constructivismo como enfoque en la psicología educativa. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 8(2), 22 – 25. <https://cuved.unam.mx/revistas/index.php/rdpcs/article/view/489/937>
- Picado Valverde, E. M., Yurrebaso Macho, A. y Guzmán Ordaz, R. (2023). Respuesta social ante la aporofobia: retos en la intervención social. *Revista D'Internet, Dret i Política*, 37, 1 – 19. <https://raco.cat/index.php/IDP/article/view/n37-picado/503332>
- Quintero Mejías, M. (2004). Aspectos cognitivos del constructivismo del aprendizaje moral: psicología moral y ética discursiva. *Pedagogía y Saberes*, 20, 79 – 86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6465668&orden=0&info=link>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, la Comunidad Autónoma de Castilla y León. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>
- Resolución de 16 de febrero de 2010, del Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales, por la que se establecen criterios para la calificación por grupos de edad de las películas cinematográficas y otras obras audiovisuales, así como pictogramas informativos. *Boletín Oficial del Estado*, 44, de 19 de febrero de 2010, 16602 – 16606. <https://www.boe.es/boe/dias/2010/02/19/pdfs/BOE-A-2010-2728.pdf>
- Roa Rocha, J. C. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica De FAREM-Estelí*, 63 – 75. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11608>
- Rodríguez Palmero, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29 – 50. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3634413.pdf>
- Rosario Barbosa, P. M. (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Ariel.



- Saldarriaga-Zambrano, P. J, Bravo-Cedeño, G. R y Loor-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 127 – 137. <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/298/355>
- Schmitt, R., y Dos Santos, B. (2016). Modelo ecológico del abandono estudiantil en la educación superior: una propuesta metodológica orientada a la construcción de una tesis. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/890/917>
- Sebastián Solanes, R. F. (2020). Aporofobia: un reto ético. *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, 47, 233 – 251. <https://doi.org/10.36576/summa.132189>
- Sensoy, O. y DiAngelo, R. (2017). *Is everyone really equal?: An introduction 79 okey concepts in social justice education*. Teachers College Press.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative Learning. *American Educational Research Association*, 50(2), 315 – 342. <https://doi.org/10.3102/0034654305000231>
- Smith, E. (2018). *Key issues in education and social justice*. Sage.
- Solís Vargas, Y. G. (2022). El desarrollo moral desde la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire. *Revista Innovaciones Educativas*, 24(37), 277 – 286. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rie/v24n37/2215-4132-rie-24-37-277.pdf>
- Suniaga, A. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 7(1), 65 – 80. <https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27>
- Tapia-Valladares, J. (2014). Reflexión y motivación moral en tres estudios con jóvenes costarricenses. *InterSedes*, 15(32), 195 – 209. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/is/v15n32/2215-2458-is-15-32-00195.pdf>





United Nations Children's Fund. [UNICEF]. (28 de junio de 2016). *Would you stop if you saw this Little girl on the street?*. [Archivo de vídeo]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=MQcN5DtMT-0&ab\\_channel=UNICEF](https://www.youtube.com/watch?v=MQcN5DtMT-0&ab_channel=UNICEF)

Villegas de Posadas, C. (1998). Influencia de Piaget en el estudio del desarrollo moral. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(2), 223 – 232. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80530202>

Zerpa, C. (2007). Tras teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral. *Laurus*, 13(23), 137 – 157. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102308>

Zúñiga, A. (2020), Neurociencia y educación. *Educación Virtual: Transformación Académica en el Siglo XXI*, 2(1), 30 – 43. <https://rai.usam.ac.cr/index.php/raiusam/article/view/25/25>



## ANEXOS

### ANEXO 1

Autorización de madres, padres o tutores legales del alumnado para su participación.

#### **PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN Y PREVENCIÓN DE LA APOROFOBIA PARA EL ALUMNADO DE 3º DE ESO**

El Departamento de Orientación y los tutores de 3º de ESO del centro vamos a llevar a cabo a lo largo del presente curso un **Programa de sensibilización y prevención de la aporofobia**, encaminado a informar y responsabilizar a nuestros alumnos sobre este tipo de discriminación social. El programa se integra dentro de las acciones que el centro realiza en el marco del Plan de Acción Tutorial, el cual forma parte de nuestro Proyecto Educativo y será llevado a cabo por el orientador del instituto, durante algunas sesiones de tutoría.

Pretendemos sensibilizar al alumnado ante el hecho social de la discriminación, responsabilizarle de su propio comportamiento como ser social, fomentar el respeto y la comprensión de las personas en situación de vulnerabilidad socioeconómica y prevenir principales conflictos en la convivencia y ciudadanía.

Entendemos que la principal responsabilidad sobre qué información deben recibir los alumnos en este tema es, fundamentalmente, de las familias. Por ello, pormenorizamos lo que se va a hacer y os pedimos que expreséis por escrito el deseo de que participe o no en esa actividad.

Si el alumno no participa en el Programa, a la hora de la tutoría, cuando el resto de sus compañeros estén realizando esta actividad, tendrá estudio acompañado por su tutor. En cualquier caso, los contenidos del programa también están incluidos en el **Real Decreto 217/2022**, por el que se regula la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, y en la Orden que lo desarrolla en Castilla y León, impartándose también en la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos.

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN  
FIRMA DEL ORIENTADOR:



## CONTENIDOS

1. Actitudes de la persona ante la sociedad: responsabilidad y adolescencia.
  - a. Valores de convivencia: tolerancia y respeto.
  - b. Violencia y discriminación.
2. Derechos Humanos: definición, uso e importancia.
3. Derechos del Niño: definición, uso e importancia.
4. Exclusión social y pobreza:
  - a. Diferencias y semejanzas.
  - b. Factores que influyen.
5. Aporofobia:
  - a. Definición.
  - b. Estereotipos y prejuicios.
6. Importancia de los valores que favorecen la no discriminación y la convivencia pacífica.

Si surge alguna duda sobre este Programa, o sobre otro aspecto de la educación de vuestros hijos, no dudéis en poneros en contacto con el centro, a través del tutor correspondiente o por medio del orientador.

### ENCUESTA A LAS FAMILIAS (para devolver al tutor)

D./D<sup>a</sup>. ..... Madre/padre/tutor legal  
de ..... Alumno/a de 3º de ESO .....

DESEO

NO DESEO

Que mi hijo/a participe en la actividad PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN Y PREVENCIÓN DE LA APOROFOBIA que se llevará a cabo en el IES “(nombre del centro)” en la hora de tutoría, impartido por el orientador del IES

En el caso de querer participar algún miembro más de la familia, marque también el siguiente recuadro e indique el nombre del familiar:

DESEA PARTICIPAR TAMBIÉN EN LA PROPUESTA  
..... (madre, padre, hermano/a, abuelo/a...)

FIRMA DEL PADRE, MADRE O TUTOR LEGAL



## ANEXO 2

A continuación se inserta el guion para realizar las entrevistas semiestructuradas de las sesiones previas a la implementación de la intervención.

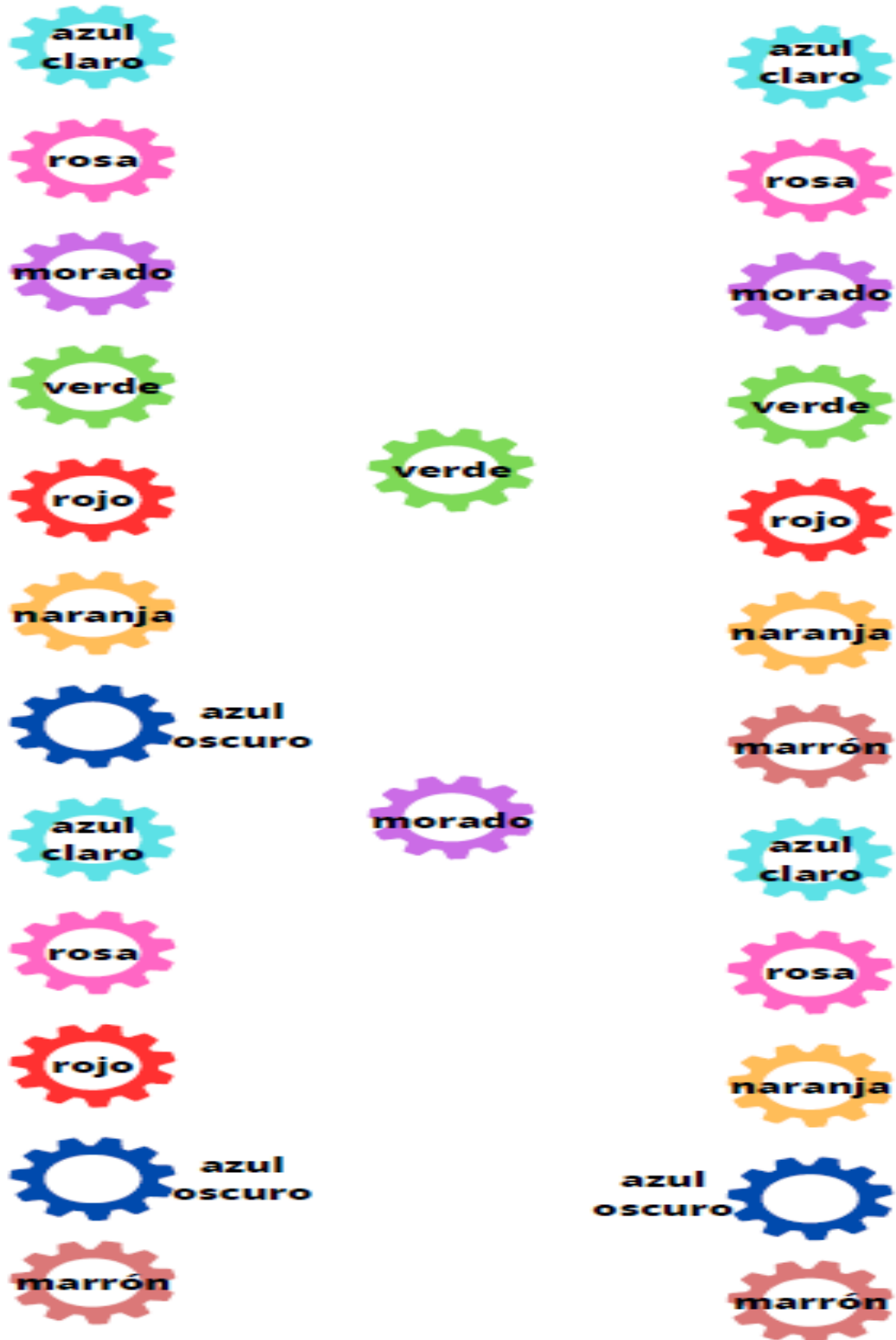
1. ¿Existen problemas de convivencia? ¿Cuáles? ¿Por qué se originó?
2. ¿Ha habido conflictos fuera del centro en el que se ha visto involucrado alumnado de éste? ¿Cuáles? ¿Qué tipo de conflicto? ¿Quién era/n la/s otra/s persona/s involucradas? ¿Por qué se originó?
3. ¿Qué opinan de las personas en riesgo de exclusión social o pobreza?
4. ¿Se ha participado en acciones solidarias en el centro? ¿Cuáles? ¿Cómo se participó? ¿Qué acogida tuvieron dichas actividades? ¿Quiénes participaron (familias, alumnado, docentes...)?
5. ¿Han participado en actuaciones solidarias por cuenta propia fuera del centro escolar? ¿Cuáles? ¿Cómo se participó?
6. ¿Qué querrían hacer para mejorar la solidaridad, tolerancia y respeto en el alumnado?
7. ¿Cómo querrían participar en esta propuesta de intervención?
8. ¿Les gustaría participar dentro del aula?

En este sentido, se incorpora la estructura de recogida de información adicional y de notas de campo de las reuniones.

<b><u>INFORMACIÓN ADICIONAL</u></b>	<b><u>OPCIONES / ALTERNATIVAS</u></b>
<b><u>OPINIONES</u></b>	<b><u>JUSTIFICACIONES</u></b>

### ANEXO 3

Engranajes utilizados en la Dinámica 1.



## ANEXO 4

PowerPoint de la primera sesión de la intervención. En la primera diapositiva hay una errata con el número de sesión, ya que al utilizarlo se cambió el orden de sesiones en el último momento para dar más significatividad al contenido, ya que el alumnado había trabajado los DDHH hacía relativamente poco.

**2ª SESIÓN:  
DISCRIMINACIÓN,  
QUE HACER Y CASOS**  
FOR NAYARA HATUARI Y SU SECCION  
DE NOBRES DE JARCE-2022

1

**DINÁMICA**

- NOS JUNTAMOS POR LOS COLORES DE LAS TARJETAS
- TENDRÉS QUE BUSCAR 3 COSAS EN COMÚN QUE TENGÁIS ENTRE TODOS LOS DEL GRUPO.
- APUNTARLAS EN EL CUADERNO Y ELEGIR UN PORTAVOZ
- ¿QUIÉN MÁS TIENE ESO EN COMÚN DE LA CLASE?

2

**PREGUNTAS**

- ¿QUÉ NOS HACE IGUALES Y QUÉ NOS HACE DIFERENTES?
- ¿PARA QUÉ SIRVE ENCONTRAR COSAS COMUNES CON LA GENTE QUE NOS RODEA?
- ¿QUÉ ES LA DISCRIMINACIÓN?
- ¿OCURRE CON FRECUENCIA O SON CASOS AISLADOS?
- ¿DÓNDE OCURRE?

3

**LOS DERECHOS HUMANOS**

1948 -> Se crea la Declaración Universal de los Derechos Humanos

30 artículos de referencia a los que se deben ajustar leyes y acción política en los diferentes Estados.

¿ESTO SE RESPETA EN TODO EL MUNDO?

¿Y EN ESPAÑA?

4

**ACTIVACIÓN**

- NOS LEVANTAMOS DE NUESTRO SITIO
- CHOCAMOS LOS CINCO CON UN/A COMPAÑERO/A
- DECIMOS CÓMO NOS SENTIMOS EN UNA PALABRA
- CONFERENCIA CANSAO/A ENFASADO/A...

5

**NO EN TODOS SE CUMPLEN LOS DDHH**

YEMEN: HAY UN PROBLEMA DE LA APREHENDIENDO A UNO CON TODOS LOS REDES SOCIALES

IRÁN: HAY UNA SITUACIÓN DE FOLIO DE REDES SOCIALES Y CON EDUCACIÓN

CHINA: HAY UN PROBLEMA DE LA APREHENDIENDO A UNO CON TODOS LOS REDES SOCIALES

TOP 3 DE PAÍSES EN LOS QUE LOS DDHH NO SE RESPETAN COMO DEBERÍAN:

Según Statista (2022)

6

**EN ESPAÑA**

- AUMENTO DE CASOS DE RACISMO, XENOFOBIA Y DISCRIMINACIÓN DE DIFERENTES TIPOS (SEGUN ANÁLISIS INTERNACIONAL 2022)
- HACE POCO SE VIRALIZÓ UN VÍDEO EN EL QUE DOS ESPAÑOLAS PROTAGONIZABAN UN ACTO DE DISCRIMINACIÓN HACIA PERSONAS VENEZOLANAS DESPUÉS DE CHOCAR CON EL COCHE DE LAS VÍCTIMAS
- ESTO SE PUEDE VER EN DIFERENTES CONTEXTOS Y A DIARIO. ¿CONOCER ALGUN CASO?
- ¿QUÉ PODRÍAMOS HACER NOSOTROS PARA QUE OTRAS PERSONAS NO SE SINTAN DISCRIMINADAS?
- ¿QUÉ PODRÍAMOS HACER OTRAS PERSONAS PARA QUE NO NOS SINTAMOS DISCRIMINADOS NOSOTROS?

7

**GRACIAS POR  
VUESTRA ATENCIÓN  
Y PARTICIPACIÓN**

8

# ANEXO 5

PowerPoint de la primera sesión de la intervención. En la primera diapositiva hay una errata con el número de sesión, explicado anteriormente.

**1ª SESIÓN:**  
**VALORES, DERECHOS Y CASO**

Por favor, dirigirse al aula de...

1

**RESPECTO Y TOLERANCIA**

¿QUE ENTENDÉIS POR RESPECTO?  
¿QUE ENTENDÉIS POR TOLERANCIA?  
¿TIENEN RELACIÓN ENTRE ELLOS?

2

**RESPECTO Y TOLERANCIA**

**RESPECTO:** Respetamos a otras personas como valiosas dentro del rol que tienen (padre, padre, compañeros, amigos...)

**TOLERANCIA:** Respetamos que todos somos diferentes; aunque tengamos cosas en común, no juzgamos ni culpamos a los demás.

De ahí, un respeto de libertad para cada persona y poder decidir con independencia de la casa, cultura y género, entre otros.

PERMITE CREAR UN MUNDO DE RESPETO MÚTUAL EN EL QUE TODOS ESTAMOS INVOLUCRADOS

SIN VALORES INTERRELACIONALES QUE FAVOREZCAN LA CONVIVENCIA CON LOS DEMÁS EN TODAS LAS CIRCUNSTANCIAS

3

**VIOLENCIA**

¿QUE ENTENDÉIS POR VIOLENCIA?  
¿QUIÉNES SON VÍCTIMAS Y QUIÉNES AGRESORES?  
¿MÉTODOS DE VIOLENCIA O LA VIOLENCIA SOLO ES UNO?

4

LA VIOLENCIA ES EL USO SISTEMÁTICO DE LA FUERZA O PODER, DE ACOSO PSICOLÓGICO...

**SEGÚN LA OMS**

TRES TIPOS DE VIOLENCIA:

- Autodirigida
- Interpersonal (en o con parejas)
- Colectiva

Los actos de violencia pueden ser físicos, sexuales y psicológicos.

5

**ACTIVACIÓN**

→ NOS PONEMOS DE PIE Y LE DAMOS LA MANO A NUESTRO/A COMPAÑERO/A DE AL LADO, DICRIENDO:

"HOLA, BUENOS DÍAS"

→ HO SE PUEDE QUEDAR HACIE SIN DAR LA MANO

6

**DERECHOS DEL NIÑO**

¿LOS MENORES DE 18 AÑOS TIENEN DERECHOS?  
¿CÓMO?  
¿DÓNDE QUEDAN RESERVADOS?

7

**CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO**

Nadie menor de 18 años debe ser la connotación primordial

- El Estado debe respetar la responsabilidad, derechos y deberes de padres o familia del menor
- Derecho a la vida
- Derecho a expresarse en opiniónes todas aquellas cosas que se eluciden y en opinión (deben recibir la misma importancia)
- Voluntad de menores protegida frente al reclutamiento de guerra, y frente a la explotación económica y social
- Derecho a estar protegido frente a abusos físicos contra su honor y reputación
- Los padres tienen la responsabilidad de educar al menor y promover el desarrollo cultural

EXISTEN 54 ARTÍCULOS QUE DESARROLLAN LOS DERECHOS DE LOS MENORES CONTRA TODO TIPO DE VIOLENCIA Y EXPLOTACIÓN, Y VELAN POR SU EDUCACIÓN, SALUD Y DESARROLLO

8

**ESTUDIO DE CASO**

POR PAREJAS

9

**DEBERÉIS CONTESTAR A LAS PREGUNTAS:**

- ¿De qué tipo de situación de violencia se trata? ¿es caso afirmativo, cuál?
- ¿Hay algún derecho de la lista que se ha dado a que consideris que no se respeta?
- ¿Cuál método de este estudio?
- ¿Cuál método de la reacción de los diferentes miembros que se mencionan? ¿padres, los amigos de Jafar, el novio, los padres, los profesores y de la compañía que vuelve a hablar con ella.
- ¿Qué harías en la situación de Jafar? ¿Y cómo acompañarías de ella?
- ¿Qué podrías hacer vosotros/as si fuérais una compañía en esta situación para que no sufrierais tanto?

10

**GRACIAS POR VUESTRA ATENCIÓN Y COLABORACIÓN**

11



Asimismo, se incluye el caso planteado en la tercera sesión

“Esta es la historia de Julieta, una chica de 15 años que vive con sus padres. Estaba en 3º de ESO y era una alumna con buenas notas. También tenía un novio de 18 años, pero no se lo había contado a nadie, excepto a su grupo de amigas que veían con muy malos ojos esa relación. Por lo tanto, cada vez que quedaban era en secreto.

Este chico, que estaba a punto de entrar en la Universidad, trataba de convencer a Julieta para mantener relaciones sexuales con él. Tras mucho insistir, Julieta cede y terminan haciéndolo con la condición de que usasen preservativo. Ella al ser inexperta e inocente le cree, pero no se da cuenta de que en mitad del coito su novio se quitó el preservativo. Después de ese día, su novio se distancia de ella.

A las semanas, a Julieta no le viene la regla, pero tampoco le da importancia porque no se imaginaba la realidad: estaba embarazada. Con el tiempo empieza a tener náuseas y le empiezan a dar asco olores que antes le gustaban, además empieza a subir de peso. Sus padres preocupados la llevaron al médico, ya que parecía no mejorar. El médico les da la noticia y los padres de Julieta se quedan pálidos. En vistas de la situación, Julieta les cuenta que tenía novio, pero que habían usado preservativo. Los padres decepcionados y ciertamente enfadados no sabían ni qué decir.

Julieta, destrozada, les manda un WhatsApp a sus amigas contándole la situación y la ignoran. Ya llevaban algún tiempo distantes, pero nunca de esa manera. También le contó la situación a su novio, pero tampoco obtuvo respuesta. Al día siguiente, en el instituto la única que se acerca a hablar con ella era una chica de clase que conocía desde la infancia pero que se habían distanciado. Esta compañera le cuenta que había rumores desde hacía un mes sobre que se abría de piernas muy a la ligera, siendo tan tonta de no darse cuenta de que no se usó preservativo y de que por eso su novio la había dejado por una chica de su clase. Julieta entra en cólera y va a hablar con su grupo de amigas, las cuales se niegan en rotundo en relacionarse con ella y le dicen que no quieren que vuelva a llamarlas, que no quieren saber nada de ella y que tanto sus respectivos padres como algunos profesores les han dicho que, si no quieren acabar como ella, corten esa amistad.

Los padres de Julieta, en vistas de la situación, se sientan a hablar con ella. Julieta les cuenta por lo que está pasando. Sus padres le plantean las dos opciones que tiene: o abortar, seguir con sus estudios y pasar página como se pueda; o tener al bebé, aplazar sus estudios o incluso abandonarlos para siempre y crecer a la fuerza.

Julieta se siente sola, perdida y con remordimientos, la gente del instituto que la conoce la miran y hablan de ella a sus espaldas, a excepción de la compañera que desde el día que volvieron a hablar no se ha separado de ella y es su mayor apoyo. Incluso hay profesores que han pasado de atender a sus preguntas en clase a hacer como que no existe y, en alguna ocasión, a decirle cosas delante de la clase como “no sé para qué vienes a clase, si total no te va a servir de nada, si ya has arruinado tu vida”.





## ANEXO 6

Guion para llevar a cabo la actividad de la película-documental “La última primavera” de Lamberti (2021).

### Temas que trata

- Vulnerabilidad socioeconómica.
- Exclusión social y pobreza.
- Discriminación y marginación.
- Relaciones interpersonales.
- Derechos del Niño y DDHH.
- Educación emocional.
- Convivencia

### Valores

- Tolerancia.
- Respeto.
- Igualdad.
- Responsabilidad.
- Comunicación.
- Empatía.
- Amistad

### Cuestiones relacionadas con la película

- Información sobre la Cañada Real de Madrid (características, problemas...).
- Servicios asistenciales (pros y contras) sobre organismos sociales, sanitarios...
- ¿Qué se observa de la realidad de la protagonista?
- ¿Qué se ha sentido al ver las imágenes?
- ¿Qué elementos condicionan la opinión al respecto de los factores que afectan a la aporofobia?
- ¿Qué tipos de discriminación se observan?
- ¿Aparecen estereotipos o prejuicios? ¿De qué tipo?
- ¿Qué medidas aparecen para prevenir la discriminación?

### Sinopsis según Lamberti (2021)

La película narra la historia de una familia de la Cañada Real de Madrid al conocer el desalojo por demolición del asentamiento, obligándola a mudarse y dividir la familia y comunidad formada. Los protagonistas son la propia familia que lo sufrió en la vida real, actuando bajo la dirección de Lamberti.

### Referencia bibliográfica

Lamberti, I. (Directora). (2021). *La última primavera* [Película]. Ijwater Films; Tourmalet Films. <https://www.filmin.es/pelicula/la-ultima-primavera>

## ANEXO 7

### Temas que trata

- Vulnerabilidad socioeconómica.
- Exclusión social y pobreza.
- Discriminación educativa.
- Educación en igualdad.
- Relaciones interpersonales.
- Derechos del Niño y DDHH.
- Educación emocional.

### Valores

- Tolerancia.
- Respeto.
- Igualdad.
- Responsabilidad.
- Comunicación.
- Empatía.
- Convivencia pacífica.

### Cuestiones relacionadas con la película

- Información sobre Harlem, barrio de Nueva York, en 1980 (características, problemas...).
- Servicios asistenciales (pros y contras) sobre organismos educativos, sociales, sanitarios...
- Explicación de conceptos: marginación, incesto, discapacidad, pobreza, abuso, maltrato...
- ¿Qué se observa de la realidad de la protagonista?
- ¿Qué se ha sentido al ver las imágenes?
- ¿Qué elementos condicionan la opinión al respecto de los factores que afectan a la aporofobia?
- ¿Qué tipos de discriminación se observan?
- ¿Aparecen estereotipos o prejuicios? ¿De qué tipo?
- ¿Qué medidas aparecen para prevenir la discriminación?

### Sinopsis según Daniels (2009)

La película narra la historia de Precious, una adolescente negra de 16 años, obesa y analfabeta, que vive en Harlem en la década de los 80. El contexto familiar está desestructurado, ya que la protagonista vive con su madre que la maltrata y tiene problemas psicológicos, además su padre abusa de Precious en diferentes ocasiones dejándola embarazada.

### Referencia bibliográfica

Daniels, L. (Director). (2009). *Precious* [Película]. Smokewood Entertainment Group.  
<https://www.filmin.es/pelicula/precious>



## ANEXO 8

Cuestionario tipo para conocer la satisfacción de los agentes educativos involucrados en la intervención.

	Insatisfecho	Neutro	Satisfecho	Muy Satisfecho
1. El programa ha estado bien organizado (información, fechas, horarios...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La cantidad de participación en el aula ha sido adecuada para el desarrollo del programa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Los contenidos del curso han respondido a las necesidades formativas y personales del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La duración de las sesiones ha sido suficiente según objetivos y contenidos de las mismas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. La forma de impartir o guiar el programa ha facilitado el aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Conoce los temas impartidos en profundidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Los contenidos y materiales utilizados son adecuados y coherentes con la edad del público al que se dirigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Los medios son actuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Me ha permitido desarrollar nuevas destrezas que puedo aplicar en mi vida cotidiana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ha favorecido a mi desarrollo personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ha favorecido a mi comprensión de la realidad social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ha favorecido a mi desarrollo interpersonal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Grado de satisfacción con el programa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Recomiendas asistir a la impartición de este programa?	Sí <input type="checkbox"/>		No <input type="checkbox"/>	
¿Cómo se podría mejorar este programa?				

## ANEXO 9

Rubrica de evaluación del ejercicio práctico del caso de la segunda sesión, sobre Derechos del Niño.

### EVALUACIÓN

6 PREGUNTAS DEL CASO = 10 PUNTOS POR PREGUNTA

PARTICIPACIÓN EN CLASE = 1 PUNTO TOTAL

VALORACIÓN (SOBRE 10)	VALORACIÓN (SOBRE 6)	CRITERIOS
<b>INSUFICIENTE</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	
0	0	NO HAY RESPUESTA
1,66 (INS. BAJO)	1	NO responde a todo y/o NO analiza la información recogida o problema planteado y no lo relaciona con el contenido
3,33 (INS. ALTO)	2	Responde a todo pero identifica pocas ideas de la información recogida o problema planteado y no lo relaciona bien con el contenido
<b>SUFICIENTE</b>	<b>SUFICIENTE</b>	
5	3	Responde a todo e identifica alguna idea de la información recogida o problema planteado, pero no lo relaciona bien con el contenido o alguna conclusión personal no está elaborada
<b>BIEN</b>	<b>BIEN</b>	
6,66	4	Responde a todo, recogiendo las ideas importantes y relacionándolo con el contenido, pero la conclusión no está elaborada
<b>NOTABLE</b>	<b>NOTABLE</b>	
8,33	5	Responde a todo, recogiendo las ideas importantes y relacionándolo con el contenido. La conclusión personal está lo suficientemente elaborada pero es escueta
<b>SOBRESALIENTE</b>	<b>SOBRESALIENTE</b>	
10	6	Responde a todo, recogiendo las ideas importantes y relacionándolo con el contenido, mostrando una conclusión personal crítica y razonamiento adecuado a su edad
<b>PARTICIPACIÓN</b>	<b>PARTICIPACIÓN</b>	<b>CUANTA MÁS PARTICIPACIÓN MÁS PUNTOS</b>
0	NO RESPONDE / SU PARTICIPACIÓN NO ES ADECUADA	
0,25	PARTICIPA ADECUADAMENTE, PERO NO JUSTIFICA SU RESPUESTA	
0,5	PARTICIPA ADECUADAMENTE, PERO SU RESPUESTA NO ESTÁ ELABORADA	
0,75	PARTICIPA ADECUADAMENTE Y SU RESPUESTA ESTÁ SUFICIENTEMENTE ELABORADA	
1	PARTICIPA ADECUADAMENTE Y SU RESPUESTA ESTÁ ELABORADA RAZONADAMENTE DE ACUERDO CON EL CONTENIDO	
<b>PUNTOS EXTRA</b>	<b>TODO EL TRABAJO EXTRA QUE SE HAGA SIN QUE SE PIDA</b>	
0,5	Toma apuntes en clase	
0,5	Hace una conclusión propia	
0,5	Da opiniones a mayores de lo que se pide, pero adecuadas al tema tratado	