

**DIDÁCTICA DEL ESPACIO  
EN LOS EQUIPAMIENTOS DE OCIO EDUCATIVO  
PARA ADOLESCENTES EN LA RED MUNICIPAL  
DE DONOSTIA.**



**Joxe Jimenez-Jimenez**  
Tesis Doctoral dirigida por:  
**Dr. Arkaitz Lareki Arcos**  
**Dr. Asier Huegoñ Burgos**

**2017, DONOSTIA**

Programa: Educación: Escuela, Lengua y Sociedad  
Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar





*Este es un homenaje a los y las locas. A los y las inadaptadas. A los y las rebeldes. A los y las alborotadoras. A las fichas redondas en los huecos cuadrados. A los y las que ven las cosas de forma diferente. No les gustan las reglas y no sienten ningún respeto por el statu quo. Puedes citarlos, discrepar de ellos y ellas, glorificarlos o vilipendiarlos. Casi lo único que no puedes hacer es ignorarlos/os. Porque cambian las cosas. Son personas que hacen avanzar al género humano. Y aunque les vean como a locos, nosotras vemos su genio. Porque las personas que están lo suficientemente locas como para pensar que pueden cambiar el mundo... son quienes lo cambian (Steve Jobs, Think Different, 1997).*



eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

DIDÁCTICA DEL ESPACIO  
EN LOS EQUIPAMIENTOS DE OCIO EDUCATIVO  
PARA ADOLESCENTES EN LA RED MUNICIPAL DE  
DONOSTIA

Joxe Jimenez-Jimenez

Tesis Doctoral dirigida por

Dr. Arkaitz Lareki Arcos

Dr. Asier Huegun Burgos

Doctorando en Educación: Escuela, Lengua y Sociedad  
Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco

Didaktika eta Eskola Antolakuntza

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

DONOSTIA, 2017



### Agradecimientos/Esker onak:

Esta investigación hubiera sido imposible realizarla sin la imprescindible ayuda de todas las personas que voy a nombrar, y algunas que deberían estar, y no están por diferentes razones (despiste, falta de espacio...), lo siento.

En primer lugar, quiero mencionar a Arkaitz Lareki y Asier Huegun, por jugar ese papel fundamental de *acompañamiento académico y emocional* durante todo el proceso de esta investigación. Sobre todo, por haber jugado el rol de «bidaideak»; esto me ha ayudado a sentirme de forma permanente comprendido, motivado y guiado durante este inolvidable viaje científico.

Al Ayuntamiento de Donostia, en concreto: a las personas adolescentes por descubrirme sus razones, preferencias y a qué dedican su tiempo en el Gazteleku; a los y las educadoras (Ainhoa, Borja, Itsasne, Aitor, Maitane, Luismi, Lucia y Aide), a los y las Coordinadoras (Xabi, Rafa y Unai), y a las personas técnicas municipales (Xabi, Itziar y Miren) por haber dedicado unas cuantas horas a reflexionar sobre su tarea educativa y darme la oportunidad de recoger sus creencias y valoraciones.

A Gaztematika, a los técnicos/as (Josean, Edorta, Xabi, Patxi...) por haber creído en mí para dinamizar uno de los procesos de innovación en busca de nuevas líneas estratégicas de acción. A Patxi Hipólito por haber sido una referencia imprescindible en la trayectoria de los Gaztelekus municipales de Oñati, Gipuzkoa y Euskal Herria.

A mis compañeros/as de los departamentos, de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de UPV/ EHU: en Didáctica y Organización Escolar a Galarreta, Amiama, Etxague... por hacerme un hueco desde el principio; en MIDE a Liza por cuidarme mucho, a Lukas, Santiago, Juanito... por haberme metido el gusanillo de la investigación mixta; También a Pika, Altuna, Martxueta, Berastegi, Martín, Beronika... por haber compartido buenos momentos. Además de, Amaia Mendizabal y Arantxa Uribe Etxeberria, por haber compartido conmigo un bonito proyecto de investigación. Para finalizar en esta facultad, al profesorado y alumnado del master de investigación socioeducativa que ha sido el grupo que me ayudó a conseguir la txartela para embarcarme en este viaje.

A amigos/as del ámbito del ocio educativo, desde las personas con las que inicie esos primeros campamentos: Xabi, Mati, Amaia, Juan Mari... a las personas con las que compartí la creencia de que se era posible innovar el ocio educativo, y de hecho creo que algunas veces lo conseguimos: Agurtzane y Aser.

A los grupos de amigos/as, al grupo "Gure Taldea" (Miren, Itsaso, Aitor, Pitxi...) por estar ahí desde hace muchos años; al grupo de "Antiguotarrak" (Ana, Miren, Izaskun, Anjel, y Kepa) por ser personas que habéis creído en mi trayectoria personal; al grupo "Egiatours" (Mikel, Iñaki, Rafa, Joxe...) por haber sido el antídoto contra el sedentarismo de esas largas horas al teclado del ordenador.

En Tukanetxea, a Ana por su apoyo incondicional en lo emocional y laboral; a mis dos hijas Irati e Inge por ayudarme a reír en esos momentos complicados, y saber entenderme cuando me convertía en *Hontza*.

A la familia, a Mariflor y Jesús porque me educaron para entender que para lograr mejorar y cambiar las cosas es necesario esforzarse bastante; A Xabi y Elena, por ser cómplices de muchos momentos y espacios, y además, compartir conmigo que "la revolución se hace con la educación". A Lola, Jaxi, Mila...

Para finalizar, a muchas personas con las que he compartido espacios académicos, profesionales y de ocio que han contribuido a convertir este proyecto en una realidad palpable.

Mila esker guztiei!





## INDICE GENERAL



ÍNDICE GENERAL

0. INTRODUCCIÓN GENERAL .....	22
PARTE I. ANÁLISIS TEÓRICO Y CONTEXTUALIZACIÓN .....	28
1. CAPÍTULO. DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL A LA EDUCACIÓN SOCIAL .....	30
1.1 Origen y evolución de la Pedagogía Social en Europa.....	31
1.2 Itinerario de la Pedagogía Social a la Educación Social en el Estado Español .....	35
1.3 Ámbitos de acción en Educación Social.....	40
1.4 Pinceladas de la historia del ocio educativo en el País Vasco: 1897-1978.....	42
2. CAPÍTULO. EL OCIO EDUCATIVO COMO ÁMBITO ESPECÍFICO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LAS POLÍTICAS DE INFANCIA, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD. ....	48
2.1 El ocio educativo en las Políticas de Infancia, Adolescencia y Juventud: de Europa al País Vasco. ....	49
2.2 El ocio educativo un derecho en permanente construcción en las PIAJ del País Vasco.....	52
2.3 Una mirada conceptual al ocio educativo como derecho. ....	54
2.4 Una mirada a la aplicación práctica del derecho al ocio educativo de 1979 hasta la actualidad.....	55
2.5 Gaztematika: sistema propio de las PIAJ en el territorio de Gipuzkoa.....	62
2.6 Implantación de la red de Gaztematika en la ciudad de Donostia. ....	68
3. CAPÍTULO. GAZTELEKU: EQUIPAMIENTO MUNICIPAL SOCIOEDUCATIVO PARA ADOLESCENTES DE GAZTEMATIKA.....	70
3.1 Gazteleku: equipamiento de referencia. ....	71
3.1.1 Espacio de referencia para el colectivo adolescente.....	73
3.1.2 Espacios de referencia de barrio. ....	78
3.1.3 Espacios de referencia de las Políticas de Infancia, Adolescencia y Juventud. ....	80
3.2 Definición, objetivos y competencias del Gazteleku en el sistema de Gaztematika.....	81
3.2.1 Competencias básicas de los Gaztelekus .....	82
3.2.2 Objetivos del Gazteleku en el sistema de Gaztematika.....	85
3.3 Áreas de acción y espacios de aprendizaje en el Gazteleku .....	86
3.3.1 Espacio lúdico.....	87
3.3.2 Espacio de expresión, creación y producción. ....	92
3.3.3 Espacios de acompañamiento socioeducativo individual y grupal.....	94
3.4 Recursos personales: educadoras y educadores sociales.....	95
3.5 Recursos espaciales: mapa actual de Gaztelekus en Gipuzkoa. ....	103
4. CAPÍTULO. MIRADA DIDÁCTICA A LOS ESPACIOS Y MATERIALES EDUCATIVOS EN LOS GAZTELEKUS. ....	104
4.1 Didáctica de la Educación Social: .....	105
4.2 Mirada conceptual al espacio desde la interdisciplinariedad científica. ....	106
4.3 El binomio arquitectura-educación: de recurso físico a medio educativo.....	109
4.4 El espacio como elemento didáctico en la historia de la educación.....	110

4.5	Diseño y gestión participativa del espacio educativo:.....	116
4.6	El espacio: el tercer elemento didáctico. ....	118
<b>PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO.....</b>		<b>122</b>
<b>5. CAPÍTULO. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....</b>		<b>124</b>
5.1	Objetivos de la investigación.....	125
5.2	Diseño de la investigación.....	125
5.3	Personas informantes.....	132
5.3.1	Perfil de la muestra de personas adolescentes usuarias.....	133
5.3.2	Perfil del grupo educativo.....	134
5.4	Procedimientos para la obtención y producción de información.....	137
5.5	El proceso de análisis de información.....	147
5.5.1	Análisis de datos cuantitativos.....	148
5.5.2	Análisis de datos cualitativos.....	150
5.6	Cronograma: fases y temporalización.....	154
5.7	Criterios de calidad de la investigación.....	154
5.8	Limitaciones e incidencias de la investigación.....	159
<b>6. CAPÍTULO. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>		<b>162</b>
6.1	OBJETIVO1. Recopilar y priorizar los objetivos y las competencias, la metodología, las acciones educativas, y las herramientas de evaluación del Gazteleku.....	163
6.1.1	Definición y priorización de los objetivos y competencias de la RMGD.....	165
6.1.2	Referencias metodológicas.....	171
6.1.3	Acciones socioeducativas y herramientas de evaluación en la RMGD.....	174
6.2	OBJETIVO 2. Identificar los espacios y materiales educativos del Gazteleku.....	177
6.2.1	Descripción de los espacios educativos.....	178
6.2.2	Descripción de los materiales educativos.....	189
6.2.3	Valoración sobre elementos del equipamiento: ubicación, diseño espacial, espacio interno-externo y espacio público.....	191
6.3	OBJETIVO 3: Analizar los usos de espacios y materiales educativos por parte de las personas usuarias del Gazteleku.....	199
6.3.1	Razones para participar en el Gazteleku.....	200
6.3.2	Días de uso y Grado de asistencia al Gazteleku.....	211
6.3.3	Preferencia de Espacios en el Gazteleku.....	213
6.3.4	Preferencia sobre materiales educativos.....	215
6.3.5	El uso de los espacios de aprendizaje.....	217
6.3.6	El uso de los materiales educativos.....	229
6.4	OBJETIVO 4: Conocer la atribución que las personas educadoras dan a los espacios y materiales educativos en el logro de los objetivos educativos del Gazteleku.....	241
6.4.1	Logro de Objetivos por espacios.....	244
6.4.2	Logro de objetivos por materiales.....	250

6.5 OBJETIVO 5: Analizar el grado de participación de las personas adolescentes en la gestión de espacios y materiales educativos del Gazteleku. ....	255
6.5.1 Grado de participación de las personas adolescentes en la gestión de espacios educativos .....	255
6.5.2 Grado de participación de las personas adolescentes en la gestión de los materiales educativos .....	257
6.6 OBJETIVO 6: Recoger propuestas de cambio sobre espacios y materiales educativos.....	259
6.6.1 Propuestas de mejora en espacios y materiales .....	260
6.6.2 Propuestas de nuevos espacios o materiales.....	261
6.6.3 Nuevas propuestas de mejora .....	262
<b>PARTE III. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>266</b>
<b>7. CAPÍTULO. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ..</b>	<b>268</b>
7.1 Discusión de los resultados y principales conclusiones de la investigación.....	269
7.1.1 Sobre los objetivos, competencias, metodología, acción educativa y evaluación... 269	
7.1.2 Sobre el equipamiento, ubicación y diseño espacial.....	271
7.1.3 Sobre las razones, asistencia y preferencias de uso (espacios-materiales).....	275
7.1.4 Uso y función de los espacios de aprendizaje y los materiales educativos. ....	279
7.1.5 Logro de objetivos y competencias.....	287
7.1.6 Sobre el grado de participación en la gestión de espacios y materiales. ....	289
7.1.7 Algunas propuestas de futuro: cambio e innovación.....	291
7.2 Síntesis de las conclusiones para provocar un espacio dialógico.....	292
7.3 Futuras líneas de investigación.....	295
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>298</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>321</b>
<b>Anexo I. Registro fotográfico de espacios de aprendizaje.....</b>	<b>322</b>
<b>Anexo II. Cuestionario 04. GAZTELEKU_GAZTETXOAK GALDERA SORTA 2014 .....</b>	<b>326</b>
<b>Anexo III. Cuestionario 05. GAZTELEKU_HEZITZAILEAK GALDERA SORTA 2014 .....</b>	<b>329</b>
<b>Anexo IV. Tablas del perfil de las personas informantes: adolescentes y educadoras/es. ....</b>	<b>335</b>
<b>Anexo V. Estadísticos del OBJETIVO 3: “Analizar los usos de espacios y materiales educativos por parte de las personas usuarias del Gazteleku” . ....</b>	<b>339</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1. La Colonia infantil de Ribavellosa, Sierra de Cameros de la Rioja, promovida por la Caja de Ahorros Provincial de Gipuzkoa (1932-1994).....	44
Figura 2. Colonia escolar "Blanca de Navarra" de la Caja de Ahorros de Navarra en Hondarribia (1935-2016).....	44
Figura 3. Visita del Gobernador Campamento Txurruka de la OJE en Orío (Martin, 1944) Visita de las Juventudes Hitlerianas (1941) en San Sebastián a la Sección Femenina y al Frente de Juventudes (derecha). Kutxa Fototeka.....	46
Figura 4. Áreas de acción socioeducativa en el Gazteleku.....	65
Figura 5. Arquitectura de Gaztematika en el ámbito territorial y municipal (Gaztematika, 2015).....	66
Figura 6. Arquitectura de Gaztematika ámbito municipal (Gaztematika, 2015).....	67
Figura 7. Plan de implementación del trabajo (Gaztematika, 2015).....	67
Figura 8. Mapa de cobertura del sistema de Gaztematika en el territorio Gipuzkoa (Gaztematika, 2015).....	68
Figura 9. Diagrama de las áreas de acción y servicios de Gaztematika (2015).....	68
Figura 10. Datos de uso de la Red Municipal de Haur Txokoak y Gaztelekus de Donostia (2013-14). .....	69
Figura 11. Actividades preferidas para realizar en su tiempo de ocio por las personas de 6-16 años (Ayuntamiento Donostia y Aztiker, 2014).....	75
Figura 12. Grado de importancia de las actividades de ocio para las personas adolescentes de Donostia (Ayuntamiento Donostia y Aztiker, 2014).....	76
Figura 13. Espacios de referencia adolescentes en el ámbito local (Martínez et al, 2000).....	79
Figura 14. Tres dimensiones del Servicio para Adolescentes (Gaztematika y Funes Artiaga, 2010) .....	82
Figura 15. Actores y recursos que configuran la profesión de Educación Social en la CAPV.....	96
Figura 16. Ciclo del proceso formativo básico de un profesional de la Educación Social.....	97
Figura 17. Itinerario formativo del Grado de Educación Social en la Facultad HEFA de EHU/UPV. ....	98
Figura 18. Línea del tiempo del espacio como elemento didáctico en las corrientes pedagógicas del siglo XIX y XX. ....	115
Figura. 19. Escalera de la participación autentica de Hart (1993) .....	117
Figura 20. Estrategias básicas del enfoque metodológico complementario (Bericat, 1998; Santiago y Lukas, 2004).....	128
Figura 21. Etapas del proceso en un estudio de caso educativo (León y Montero, 2002).....	130
Figura 22. Web municipal de Donostia Gaztea: Gaztelekus.....	131
Figura 23. Fases del proceso de planificación de la entrevista.....	141
Figura 24. Proceso de hibridación de datos en el enfoque paralelo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).....	148
Figura 25. Fases del proceso de análisis de la información.....	151
Figura 26. Procedimientos productores de información desde el enfoque metodológico mixto en paralelo.....	153
Figura 27. El diagrama funcional de espacios básicos del Gazteleku.....	182
Figura 28. Gazteleku de Egia: entrada y rotulación exterior.....	186
Figura 29. Plantas de superficie del Gazteleku de Egia.....	187

Figura 30. Espacios de la entreplanta del Gazteleku de Egia.....	188
Figura 31. Espacios de la planta baja del Gazteleku de Egia.....	189
Figura 32. Análisis de frecuencias de las razones para participar en el Gazteleku según las personas adolescentes.....	200
Figura 33. Índice general de razón para participar en el Gazteleku según personas adolescentes.....	201
Figura 34. Comparación de medias de las razones para participar en el Gazteleku según las personas adolescentes y educadoras.....	202
Figura 35. Comparación de medias entre las razones agrupadas para participar en el Gazteleku según las personas adolescentes y educadoras.....	202
Figura 36. Comparación de medias de las Razones para participar en el Gazteleku según sexo.....	205
Figura 37. Comparación de medias de la razones para usar el Gazteleku por barrio.....	209
Figura 38. Días de asistencia de la personas usuarias del Gazteleku.....	211
Figura 39. Grado de asistencia de la personas usuarias al Gazteleku.....	212
Figura 40. Media diaria de usuarias/os de la RMGD.....	213
Figura 41. Comparación de medias de variables compuestas de “uso de espacios” según adolescentes y educadoras/es.....	219
Figura 42. Comparación de medias del uso de los Espacios agrupados según el grupo de edad de las personas adolescentes.....	228
Figura 43. Grafico comparativo de medias del grado de uso de los Espacios agrupados según barrios.....	228
Figura 44. Comparación de medias del uso de materiales educativos según las personas adolescentes.....	230
Figura 45. Comparación de medias del uso de materiales educativos según las personas educadoras.....	231
Figura 46. Comparación de medias del “uso de materiales agrupados” según las personas adolescentes y educadoras.....	232
Figura 47. Comparación de medias del grado de uso de materiales educativos agrupados según sexo (adolescentes).....	237
Figura 48. Comparación de medias del grado de uso de los materiales educativos agrupados según el grupo de edad (adolescentes).....	238
Figura 49. Uso de Materiales educativos función por Barrios.....	239
Figura 50. Logro de objetivos (agrupados) según el uso de los espacios.....	246
Figura 51. Logro de Objetivos según uso de los espacios de la Zona de acción social y técnica.....	247
Figura 52. Logro de objetivos según uso de espacios de Zona de acción lúdica.....	248
Figura 53. Logro de objetivos según uso de espacios de actividad artística y lectura.....	249
Figura 54. Logro de objetivos (agrupados) según el uso material.....	251
Figura 55. Logro de objetivos según uso de materiales lúdicos.....	252
Figura 56. Logro de objetivos según uso de espacios de actividad artística y lectura.....	253
Figura 57. Logro de objetivos según uso de espacios de acción social y técnica.....	254
Figura 58. El diagrama de los espacios básicos y áreas funcionales de un Gazteleku.....	273

Tabla 1. Evolución cronológica de las publicaciones sobre Pedagogía Social en los años 1868-1944 (Torío-Lopez, 2006) .....	35
Tabla 2. Ámbitos genéricos y específicos de la Educación Social.....	41
Tabla 3. Hechos destacables de una historia incompleta del ocio educativo en Euskal Herria (1896-1936). .....	45
Tabla 4. Hechos destacables de una historia incompleta del ocio educativo en Euskal Herria (1936-1978) .....	47
Tabla 5. Hechos destacables de una historia incompleta del ocio educativo en Euskal Herria (1979-1990) .....	60
Tabla 6. Hechos destacables de una historia incompleta del ocio educativo en Euskal Herria (1991-2002) .....	61
Tabla 7. Hechos destacables de una historia incompleta del ocio educativo en Euskal Herria (2002-2016) .....	62
Tabla 8. Taxonomía de los tipos de equipamientos juveniles existentes en la CAPV en el año 2005. ....	81
Tabla 9. Competencias básicas en los modelos curriculares de Países Europeos.....	84
Tabla 10. Objetivos del Gazteleku organizados por competencias básicas (Gaztematika y Funes Artiaga, 2010, p.35).....	86
Tabla 11. Funciones y competencias del Educador/a Social. ASEDES (2007:46). ....	99
Tabla 12. Perfiles profesionales recogidos en la titulación de Educación Social en las universidades españolas. ....	100
Tabla 13. Perfil del educador y educadora. Gaztematika. Mesanotxean 13.....	101
Tabla 14. Lista de competencias del educador/a social de un Espacio Adolescente (Gaztematika, 2015). ....	102
Tabla 15. Mapa de cobertura de Espacios Adolescentes en los municipios de Gipuzkoa.....	103
Tabla 16. Paradigmas de investigación educativa. Características metodológicas .....	126
Tabla 17. Número de usuarios/as de la de los Gaztelekus de la RMGD (Año: 2014-15) .....	132
Tabla 18. Distribución de frecuencias y porcentajes de las personas participantes en la investigación según Gazteleku .....	133
Tabla 19. Distribución de personas adolescentes de la muestra por intervalo de edad.....	134
Tabla 20. Objetivos, herramientas e informantes del proceso de investigación. ....	138
Tabla 21. Observación Participante de la Red de Gaztelekus de Donostia.....	140
Tabla 22. Tabla resumen de los ítems del cuestionario a adolescentes por dimensiones y objetivos. ....	143
Tabla 23. Índice del alfa de Cronbach por ítems agrupados en dimensiones.....	144
Tabla 24. Resumen de los ítems del cuestionario a educadoras/es por dimensiones y objetivos. ....	145
Tabla 25. Gaztelekus: entrevistas en profundidad a Educadoras/es .....	147
Tabla 26. Cronograma del proceso de investigación.....	154
Tabla 27. Criterios de calidad desde la perspectiva positivista e interpretativa (Lincoln y Guba, 1985). ....	155
Tabla 28. Términos convencionales y alternativos de criterios de calidad en la investigación cualitativa según diferentes autores (Sandín, 2000, p.230) .....	156



Tabla 29. Procedimientos más utilizados en la operativización de criterios de rigor en la investigación cualitativa (Sandín, 2000, p.237).....	157
Tabla 30. Códigos y nombre de los instrumentos de investigación.....	163
Tabla 31. Dimensión y variables del Objetivo 1.....	164
Tabla 32. Importancia de los Objetivos educativos para las personas educadoras.....	167
Tabla 33. Variables compuestas creadas sobre la variable “importancia de los objetivos” .....	169
Tabla 34. Alfa de Cronbach de los variables Importancia de Objetivos.....	170
Tabla 35. Importancia de los Objetivos educativos por Dimensiones.....	170
Tabla 36. Programación del mes de abril 2013 del Gazteleku de Egia.....	176
Tabla 37. Programación del mes de mayo 2016 del Gazteleku de Martutene.....	176
Tabla 38. Categorías y variables del Objetivo 2.....	177
Tabla 39. Espacios básicos identificados en la muestra de la RMGD.....	179
Tabla 40. Tabla de áreas, subáreas y espacios básicos del Gazteleku. ....	181
Tabla 41. Registro de los Espacios en los 4 Gaztelekus de la muestra de la RMGD.....	184
Tabla 42. Tabla de superficies de los espacios básicos propios del Gazteleku .....	185
Tabla 43. Tipo de materiales educativos del Gazteleku. ....	190
Tabla 44. Valoración de Educadores/as sobre los espacios del Gazteleku.....	198
Tabla 45. Diseño del análisis a ejecutar sobre las variables del Objetivo 3. Sobre los “los usos de espacios y materiales educativos” .....	199
Tabla 46. Prueba Test T: significatividad de las Razones para participar en el Gazteleku según el sexo de las personas adolescentes.....	206
Tabla 47. Comparación de medias de las Razones por las que acuden al Gazteleku según grupo de edad.....	207
Tabla 48. Prueba Anova del factor grupo de edad y Razón de uso “Hacer nuevos amigos” .....	207
Tabla 49. Prueba post hoc de significatividad entre la razón de hacer nuevos amigos y la edad (grupos).....	208
Tabla 50. Prueba Anova del factor barrio y Razones agrupadas por función. ....	209
Tabla 51. Prueba post hoc de significatividad entre barrio y razón lúdica (agrupada). ....	210
Tabla 52. Prueba post hoc de significatividad entre barrio y razón Artística (agrupada).....	210
Tabla 53. Prueba post hoc de significatividad entre barrio y razón espacial (agrupada). ....	211
Tabla 54. Perfil de las personas usuarias, número .....	213
Tabla 55. Comparación de medias de la preferencia por espacio según las personas adolescentes. ....	214
Tabla 56. Comparación de medias de la preferencia por Espacio agrupado según las personas adolescentes.....	214
Tabla 57. Comparación de medias de la preferencia por espacio según las personas educadoras. ....	215
Tabla 58. Comparación de medias de la preferencia por Espacio agrupado según las personas educadoras.....	215
Tabla 59. Comparación de medias de la preferencia de materiales educativos según las personas adolescentes.....	216
Tabla 60. Comparación de medias de la preferencia de materiales educativos agrupados según las personas adolescentes.....	216

Tabla 61. Comparación de medias de la preferencia de materiales educativos según las personas educadoras.....	216
Tabla 62. Comparación de medias de la preferencia de materiales educativos agrupados según las personas educadoras.....	217
Tabla 63. Comparación de medias del grado de uso de los Espacios del Gazteleku según las personas adolescentes.....	218
Tabla 64. Lista de variables compuestas de “uso de Espacios”.....	219
Tabla 65. Comparación de medias del grado de uso de los Espacios del Gazteleku según las personas educadoras.....	220
Tabla 66. Comparación de medias del grado de uso de los Espacios del Gazteleku según sexo de las personas adolescentes.....	226
Tabla 67. Prueba Test-t Prueba Test-t de significatividad de uso de los Espacios según el sexo de las personas adolescentes.....	227
Tabla 68. Prueba Anova del factor barrio y uso de Espacios agrupados por tipo de función. ....	229
Tabla 69. Lista de variables de “materiales agrupados por función” .....	231
Tabla 70. ANOVA del uso de materiales educativos agrupados por función según el barrio de residencia de las personas adolescentes.....	239
Tabla 71. Lista de variables de “materiales agrupados por soporte” .....	240
Tabla 72. Comparación de medias del grado de uso de materiales educativos agrupados por tipo de soporte (adolescentes).....	240
Tabla 73. Estrategia de análisis del Objetivo 4.....	241
Tabla 74. Lista de los Objetivos educativos de la RMGD. ....	241
Tabla 75. Tabla de áreas, subáreas, espacios básicos de un Gazteleku.....	242
Tabla 76. Factores de análisis de los objetivos educativos.....	243
Tabla 77. Variables compuestas de uso de Espacios .....	243
Tabla 78. Variables compuestas de “uso de materiales educativos”.....	244
Tabla 79. Logro de Objetivos según el uso de los espacios del Gazteleku. ....	245
Tabla 80. Logro de objetivos según el uso de los materiales del Gazteleku. ....	250
Tabla 81. Dimensión y variables del objetivo 5 .....	255
Tabla 82. Niveles de participación en la gestión de los espacios del Gazteleku según las personas adolescentes.....	256
Tabla 83. Nivel de deseo de participación en la gestión de los espacios del Gazteleku según personas adolescentes.....	256
Tabla 84. Niveles de participación en la gestión de los espacios del Gazteleku según la percepción de las personas educadoras.....	257
Tabla 85. Niveles de participación en la gestión de los materiales del Gazteleku según la percepción de las personas adolescentes.....	257
Tabla 86. Niveles de deseo de participación en la gestión de los materiales del Gazteleku según la percepción de las personas adolescentes.....	258
Tabla 87. Niveles de participación en la gestión de los materiales del Gazteleku según la percepción de las personas educadoras .....	258
Tabla 88. Dimensiones de análisis del objetivo 6.....	259
Tabla 89. Propuestas de mejora en Espacios y materiales.....	260
Tabla 90. Propuestas de nuevos Espacios y materiales.....	261

Tabla 91. Distribución de frecuencias y porcentajes de las personas participantes en la investigación según sexo.....	335
Tabla 92. Distribución de personas adolescentes de la muestra por edad.....	335
Tabla 93. Centros educativos a los que pertenecen los/as participantes de la investigación. ....	335
Tabla 94. Distribución de frecuencias y porcentajes de las personas usuarias según nivel educativo. ....	335
Tabla 95. Edad de comienzo del usuario/a del Gazteleku .....	336
Tabla 96. Nivel de conocimiento del Euskara y uso del idioma. ....	336
Tabla 97. Características del grupo educativo según sexo. ....	336
Tabla 98. Características del grupo educativo según edad.....	336
Tabla 99. Formación académica 2 del grupo educativo.....	336
Tabla 100. Formación complementaria 1,2 y 3 del grupo educativo. ....	337
Tabla 101. Formación académica 1 del grupo educativo. ....	337
Tabla 102. Formación continua 1, 2 y 3 del grupo educativo.....	337
Tabla 103. Antigüedad laboral en ocio educativo.....	338
Tabla 104. Antigüedad en el puesto laboral del Gazteleku.....	338
Tabla 105. Razones para participar en el Gazteleku según la opinión de las personas adolescentes. ....	339
Tabla 106. Razones para participar en el Gazteleku según la opinión de las personas educadoras. ....	339
Tabla 107. Razones para participar en el Gazteleku según la opinión de las personas educadoras .....	340
Tabla 108. Comparación de medias de las Razones por las que acuden al Gazteleku según grupo de edad. ....	341
Tabla 109. Razones para participar en el Gazteleku según el sexo de las personas adolescentes. Prueba Test T: significatividad. ....	341
Tabla 110. Comparación de medias de las Razones agrupadas para participar en el Gazteleku según sexo.....	342
Tabla 111. Prueba Test T sobre Razones agrupadas para participar en el Gazteleku según el sexo de las personas adolescentes.....	342
Tabla 112. Anova del factor: Razones para participar en el Gazteleku según grupo de edad.....	343
Tabla 113. Prueba post hoc de significatividad entre razones y grupos de edad.....	343
Tabla 114. Razones para participar en el Gazteleku según el barrio de las personas adolescentes .....	344
Tabla 115. Prueba Test T sobre Razones agrupadas para participar en el Gazteleku según el barrio de las personas adolescentes.....	346
Tabla 116. Razones agrupadas para participar en el Gazteleku según el sexo de las personas adolescentes.....	349
Tabla 117. Anova del factor: Razones para participar en el Gazteleku según barrios.....	350
Tabla 118. Grado de asistencia y días de uso del Gazteleku .....	351
Tabla 119. Preferencia de uso de los espacios del Gazteleku según adolescentes.....	351
Tabla 120. Preferencia de uso de los espacios agrupados del Gazteleku según adolescentes....	352
Tabla 121. Preferencia de uso de los espacios del Gazteleku según educadoras/es.....	352

Tabla 122. Preferencia de uso de los espacios agrupados del Gazteleku según educadoras/es.....	352
Tabla 123. Preferencia de uso de los materiales del Gazteleku según adolescentes.....	353
Tabla 124. Preferencia de uso de los materiales agrupados del Gazteleku según adolescentes.....	353
Tabla 125. Preferencia de uso de los materiales del Gazteleku según educadores/as.....	354
Tabla 126. Preferencia de uso de los materiales agrupados del Gazteleku según educadores/as.....	354
Tabla 127. Preferencia de uso de los materiales según tipo de soporte por parte de las personas adolescentes.....	354
Tabla 128. Grado de uso de los espacios por parte de las personas adolescentes.....	355
Tabla 129. Grado de uso de los espacios agrupados por parte de las personas adolescentes.....	355
Tabla 130. Grado de uso de los espacios por parte de educadoras/es.....	355
Tabla 131. Grado de uso de los espacios agrupados por parte de educadoras/es.....	356
Tabla 132. Prueba Test t sobre el uso de espacios agrupados y el sexo de las personas adolescentes.....	356
Tabla 133. Uso de Espacios según grupo de edad.....	357
Tabla 134. Uso de Espacios según barrio.....	357
Tabla 135. Anova: uso de espacios agrupados y barrios.....	358
Tabla 136. Grado de uso de los materiales por parte de las personas adolescentes.....	358
Tabla 137. Grado de uso de los materiales (agrupados por función) por parte de las personas adolescentes.....	359
Tabla 138. Grado de uso de los materiales por parte de las personas educadoras.....	359
Tabla 139. Grado de uso de los materiales (agrupados por función) por parte de las personas educadoras.....	359
Tabla 140. Prueba Test T sobre uso de material agrupado según el sexo de las personas adolescentes.....	360
Tabla 141. Anova del factor: uso de materiales agrupados según grupo de edad.....	360
Tabla 142. Anova sobre uso de materiales educativos agrupados según el barrio de las personas adolescentes.....	361
Tabla 143. Uso de Material por tipo de soporte según las personas educadoras.....	362
Tabla 144. Algunas propuestas de mejora sobre los espacios realizadas por las personas adolescentes.....	363

## SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ADDI: Archivo Digital Docencia Investigación.

ASC: Animación Sociocultural.

ASEDES: Asociación Estatal de Educación Social.

CAPV. Comunidad Autónoma del País Vasco.

CDN: Convención sobre los Derechos del Niño.

CESPV. Colegio de Educadores Sociales del País Vasco.

CJE: Consejo de Juventud de España.

GAZTELEKU: Equipamiento de ocio educativo para adolescentes.

PGOU: Plan General de Ordenación Urbana.

PIAJ: Políticas de Infancia, Adolescencia y Juventud.

RMGD: Red Municipal Gaztelekus de Donostia

SA: Servicio de Adolescentes.

SPA: Servicio Polivalente de Adolescentes.

TDR: Tesis Doctorales en Red.

TESEO: Base de datos de Tesis Doctorales.

UAB: Universidad Autónoma de Barcelona.

UCM: Universidad Complutense de Madrid.

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

UPV/EHU: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.



## **0. INTRODUCCIÓN GENERAL**





«Didáctica del espacio en los equipamientos de ocio educativo para adolescentes en la red municipal de Donostia» es el título elegido para el trabajo de investigación que se recoge en las páginas de este documento. Antes de comenzar la presentación del contenido, me encantaría compartir con vosotros/as algunos hechos que tienen la intención de ofrecer información que ayude a entender mi motivación por embarcarme en este viaje de producción científica.

El valor del ocio educativo, como herramienta de cambio social, es una creencia que ya hace unos cuantos años ocupa un lugar en mi mochila personal. No puedo más que recordar en este momento, aquel primer campamento que montamos en Mendigorria (1984), desde el grupo de ocio del barrio de Egia (Antxeta, Donostia); donde partiendo casi de cero, fuimos capaces de convertir una campa (espacio natural) en toda una experiencia educativa inolvidable, para aquellos/as atrevidos niños/as que pasaron quince días compartiendo aventuras y emociones con esos noveles educadores. Un poco más tarde, conocer los Casals Infants de Barcelona, fue el revulsivo para trasladar esas experiencias educativas desde Cataluña al País Vasco. Tras un trabajo colaborativo, con el Ayuntamiento de Donostia, logramos inaugurar el Egiako Haur Txoko (1989), un equipamiento con ludoteca, biblioteca, talleres, sala polivalente..., dedicado al ocio educativo entre semana y el fin de semana de los y las chavalas del barrio. Esto hizo que pasara de ser voluntario a convertirme en educador profesional del ocio educativo durante unos cuantos años de mi vida. Tras esta etapa, mi trayectoria profesional ha continuado vinculada a la acción en el ocio educativo hasta la ubicación actual en Campus de la Universidad del País Vasco. Entre otros quisiera mencionar: el espacio formativo de las escuelas de ocio educativo (Urtxintxa), los espacios de los programas de verano (colonias, programas de aventura, intercambios...), el espacio de la Casa de Piratas, el espacio de innovación técnica de Gaztematika...

En este último espacio, es donde surge el primer contacto con el objeto teórico de esta investigación. Aquí participé como investigador principal en un estudio de Gaztematika, que buscaba crear la *Guía para el diseño de un equipamiento socioeducativo para adolescentes en el ámbito local* (Diputación Foral Gipuzkoa, 2012). En ese momento preciso, surge la oportunidad y me incorporo como docente en la UPV/EHU; con ello, se me plantea la necesidad de ser Doctor; Ante este reto, la opción más adecuada que encontré fue vincular la demanda académica (tesis doctoral) a la trayectoria profesional (ocio educativo). Por lo tanto, como puedes leer, tras más de tres años de trabajo intensivo, casi acabando este proceso estoy escribiendo esta introducción.

El objeto central de la investigación es *analizar la Didáctica del espacio en los equipamientos de ocio educativo para adolescentes en la red municipal de Donostia*, como campo emergente de innovación en la investigación educativa. El ocio se considera específicamente educativo, cuando el equipamiento donde se desarrolla la acción educativa asume el ocio como *objeto y medio* para el logro de unos objetivos y la adquisición de competencias en una población concreta. En nuestro caso, hemos elegido al grupo social de la *adolescencia*, por su significación especial, como sector que demanda mayor interés público para garantizar su derecho al ocio educativo. Además, la idea de analizar el espacio desde el concepto de *medio-educativo* surge de la necesidad de comprender la trascendencia del espacio como mediador y promotor de los aprendizajes que se dan en estos equipamientos. En este sentido, una razón de peso que ha marcado la elección de este tema, es descubrir el valor educativo que tiene esa oferta estable de espacios de actividad (espacio de juego digital y movimiento, espacio comunicación, espacio expresión artística...) en los Gaztelekus. Por otro lado, elegir Donostia como caso, está motivado por ser una localidad accesible y de gran trayectoria en la implantación de la red de Gaztelekus del territorio histórico. Además, cumple el

requisito, de participar desde un principio en Gaztematika (sistema de promoción de infancia, adolescencia y juventud de Gipuzkoa).

Este objetivo general, se ha desgranado en **seis objetivos específicos** que nos han servido de *pistas* para el camino recorrido en todo el proceso de investigación. Estos objetivos específicos serán la materialización del deseo por responder a esas primeras preguntas de investigación: ¿Cuáles son los objetivos, competencias, metodología, acciones educativas, y herramientas de evaluación de un Gazteleku? ¿Con qué espacios y materiales educativos se cuenta para llevar adelante su acción educativa? ¿Qué tipo de usos de espacios y materiales educativos se da por parte de las personas usuarias? ¿Cuáles son los espacios y materiales más adecuados para lograr de los objetivos educativos? ¿En qué medida participan en la gestión del diseño de los espacios y en la adquisición de materiales? ¿Qué propuestas de cambio sobre espacios y materiales educativos pueden tener las personas usuarias del Gazteleku?

Este documento consta de **siete capítulos**, donde hemos plasmado algunas pinceladas del contenido de cada una de las fases del proceso de investigación. En concreto, se ha dividido en **tres partes**: primera, el **análisis teórico y contextualización**; la segunda, el **estudio empírico**; y la tercera, la **discusión de resultados, conclusiones** y algunas futuras **líneas de investigación**.

En la **primera parte**, hemos redactado los cuatro capítulos que recogen la **fundamentación teórica** de la investigación. En el **primer capítulo** presentamos el **itinerario desde el origen de la Pedagogía Social hasta el lugar actual** de los equipamientos de ocio educativo para adolescentes. Al principio, localizamos los países donde surge la Pedagogía Social en Europa. Después siguiendo esa misma pista, encontramos las teorías que definen la Educación Social como un ámbito práctico de esta ciencia pedagógica. Una vez aquí, hemos descubierto cuáles son los ámbitos básicos de acción de la Educación Social; y para acabar, presentamos algunos hechos remarcables en la historia del ocio educativo en País Vasco.

El ocio educativo como ámbito específico de la Educación Social en las políticas de infancia, adolescencia y juventud es el título elegido para este **segundo capítulo**. Antes de presentar su contenido, debemos aclarar que el enfoque de todo este capítulo sigue el principio por el cual considera que el **ocio educativo para niños/as y adolescentes es un derecho universal** a aplicar en el País Vasco. Desde esta premisa, con la intención de **descubrir el pasado reciente y el presente del ocio educativo**, hemos dado cuatro pasos: en un primer momento, localizamos la ubicación de este ámbito de acción educativa en las Políticas de Infancia, Adolescencia y Juventud (PIAJ) en Europa; desde ahí, avanzamos para descubrir en qué medida el ocio educativo pasa de ser un derecho teórico a un derecho aplicado en el País Vasco; siguiendo con el acercamiento geográfico, encontramos Gaztematika como sistema de promoción garante de las PIAJ en el territorio específico donde se va a realizar la investigación; y por último, la red de los *equipamientos municipales de ocio educativo para adolescentes de Donostia*, donde se ubica nuestro "estudio de caso".

En el **tercer capítulo**, trataremos de sintetizar las ideas más relevantes de esa realidad socioeducativa holística y dinámica que es un **equipamiento municipal de ocio educativo para adolescentes**. La razón por la que estos equipamientos son espacios de referencia para las personas adolescentes, el barrio y las PIAJ es el contenido del primer apartado. A continuación, presentamos los elementos básicos que definen un equipamiento de este tipo, y que es lo que se quiere conseguir (objetivos y competencias). Seguido, describimos la función de los espacios de aprendizaje dentro de la dinámica del equipamiento; y para ir finalizando, presentamos los recursos

personales y espaciales que son necesarios para la acción socioeducativa con las personas adolescentes en estos equipamientos.

Era necesario mirar en profundidad para intentar **descubrir el significado** de ese concepto dual: **didáctica de los espacios**, y es lo que hemos hecho en este **cuarto capítulo**. Desde esta pretensión, lo primero fue recoger el concepto de autores/as sobre la Didáctica de la educación social; seguido buscamos saber a qué se referían al hablar del espacio desde otras disciplinas: geología, sociología, psicología... ; tras esto, llegó el momento de visualizar el vínculo de ese binomio que conforman arquitectura-educación, al comprender el recurso físico como medio educativo; entonces, si esto es así, intentamos realizar una mirada retrospectiva entre las corrientes pedagógicas para ubicar el espacio como elemento didáctico; para finalizar, la mirada al presente reafirma la idea de considera al espacio como el tercer educador en cualquier contexto educativo.

Una vez acotado el terreno teórico de este estudio, presentamos los dos capítulos del **estudio empírico** que configuran la **segunda parte** del documento. En el **quinto capítulo**, presentamos una descripción detallada sobre el **posicionamiento metodológico** y las **acciones necesarias** a implementar en el proceso, para obtener la información pertinente que nos conduzca a un conocimiento profundo de esta realidad educativa. Al principio, definimos los objetivos a alcanzar y los elementos que configuraban la naturaleza de esta investigación: paradigma, metodología y diseño metodológico aplicado. Seguido, presentamos las personas que participarán en el estudio, junto al tipo de técnicas y herramientas empleadas para recoger información. Posteriormente, proponemos el tipo de análisis de datos a ejecutar, tanto referente al análisis estadístico como de tipo categorial para la información de carácter cualitativo. A continuación, representamos, en un cronograma, las actividades de investigación ordenadas en una secuencia temporal; y para concluir, concretamos cuáles son los indicadores de calidad a aplicar en el proceso, y las posibles limitaciones con las que nos hemos encontrado en la investigación.

En el **sexto capítulo** presentamos **los resultados** logrados durante **el proceso de análisis** de los datos cuantitativos de los cuestionarios (adolescentes y educadores/as), y el análisis categorial de la información obtenida por medio de las herramientas de carácter cualitativo (observación, entrevistas, grupos de discusión...). Una vez preparados los datos, procedimos al análisis de tipo inclusivo, implementando un proceso de tratamiento de datos que combinando los dos métodos logre la doble tarea de descubrir el proceso y valorar el resultado. La secuencia para presentar los resultados no ha sido otra que aplicar una organización jerárquica de los objetivos vinculados a las **6 categorías principales (marco didáctico, equipamiento, usos del equipamiento, logro de objetivos, método pedagógico y propuestas)**.

En el último tramo de este recorrido nos introducimos en la **tercera parte**, donde nos encontramos con el **séptimo capítulo**, donde **discutimos** y contrastamos los **resultados** de esta tesis con los de otras investigaciones contemporáneas, con la intención de construir **conclusiones relevantes** que nos ayuden a **describir, comprender e interpretar la función didáctica de los espacios y los materiales en los Gaztelekus**. Terminaremos la parte empírica con una síntesis de las 25 conclusiones que proponemos como vectores para un debate abierto en el sector profesional del ocio educativo y de la Educación Social en general.

Como **colofón del informe**, aparecen los **anexos** que recogen documentos de interés utilizados durante el proceso de investigación: Registro fotográfico del equipamiento; Cuestionarios, Estadísticos...





**PARTE I. ANÁLISIS TEÓRICO Y  
CONTEXTUALIZACIÓN**

---



# 1 . CAPÍTULO. DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL A LA EDUCACIÓN SOCIAL

---

- 
- 1.1. Origen y evolución de la Pedagogía Social en Europa
  - 1.2. Itinerario de la Pedagogía Social a la Educación Social en el Estado Español
  - 1.3. Ámbitos de acción en Educación Social
  - 1.4. Pinceladas sobre la historia del ocio educativo en el País Vasco: 1897-1978
-

El análisis de la función didáctica de los espacios y materiales en los Gaztelekus, exige una primera aproximación histórica y empírica al ocio educativo actual como ámbito específico de intervención de la Educación Social. Ésta disciplina es considerada una ciencia en permanente construcción, por ser un conjunto de prácticas que tienen como misión prioritaria responder, del modo más inmediato, a las necesidades de los diversos colectivos detectadas en los variados contextos sociales. La incidencia del contexto socio histórico, en las prácticas de ocio educativo, ha sido la motivación que ha provocado realizar una mirada retrospectiva del camino recorrido por la Educación Social, y la Pedagogía Social, entendida ésta como el estudio de esa praxis educativa.

Una forma ágil para entender el *lugar* actual de los equipamientos de ocio educativo para adolescentes ha sido construir cuatro apartados que sintetizen la trayectoria histórica de la Pedagogía Social en Europa: el primero, busca encontrar el origen de la Pedagogía Social en Europa; el segundo, recorre el itinerario de la Pedagogía Social a la Educación Social en el Estado Español; el tercero, describe los ámbitos básicos de acción de la Educación Social; el cuarto, muestra una serie de hechos remarcables de la historia del ocio educativo en el País Vasco.

### 1.1 Origen y evolución de la Pedagogía Social en Europa

La caracterización de la Pedagogía Social como una teoría aplicada de una acción práctica, nos ha ayudado a intuir que el verdadero origen de esta ciencia social práctica se debe localizar en el conjunto de acciones educativas promovidas, por diversos agentes sociales, para responder a determinadas necesidades de la población en momentos y lugares concretos (Petrus Rotger, 1993). De todas formas, la literatura científica identifica el periodo desde el siglo XVI hasta el XIX, como el espacio temporal donde aparecen los precursores de la Pedagogía Social; aunque debamos esperar hasta mediados del siglo XIX para ver escrita por primera vez de forma explícita el término de Pedagogía Social. En concreto, han identificado como figuras referenciales que dotaron a la Pedagogía de esa perspectiva *Social* a los siguientes pedagogos (Merino Fernandez, 1986; Quintana Cabanas, 1997; Pérez Serrano, 2002; Úcar, 2011):

- **Comenio (1592-1670)**. Teólogo, filósofo y pedagogo de Moravia que contribuyó a plantear el principio de la educación universal, y criticó activamente las dificultades que encontraban las clases populares para acceder al derecho a la educación.
- **Pestalozzi (1746-1827)**. Filósofo y pedagogo de Suiza que ayudó a comprender la educación como un proceso integral (individual y social). Su aportación principal se centró en el principio de que entendía la educación como una herramienta válida para superar las desigualdades sociales. Esto le llevó a fundar diversas instituciones educativas infantiles de inclusión social.
- **Kolping (1813-1865)**. Teólogo y educador de Alemania que mediante la Asociación Católica de Jóvenes Artesanos (1849), logró construir experiencias educativas, en el ámbito de la formación sociolaboral, con la intención de contribuir a la adquisición de las competencias básicas para que tuvieran un futuro laboral asegurado los adolescentes de clases populares.
- **Kerschensteiner (1852-1932)**. Educador, maestro, político y profesor universitario que contribuyó mediante la publicación de diversos trabajos a crear una nueva vía en el pensamiento educativo; con respecto a la necesidad de la educación popular, la formación profesional, y al papel de la educación en la promoción de la ciudadanía.



El contexto histórico, social, económico y político de la Europa de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, parece ser el elemento determinante que contribuyó a crear las condiciones necesarias para impulsar el nacimiento de la Pedagogía Social. Precisamente, Alemania es considerada la cuna de la Pedagogía Social, por haber establecido estrategias pedagógicas de respuesta a las necesidades específicas de los grupos de población más vulnerables (niños y niñas, adolescentes...) provocadas por la revolución industrial y el desarrollismo urbanístico. El modelo benéfico-asistencial sustentado sobre principios de caridad, promovido prioritariamente desde organizaciones eclesiásticas, parece ser que tomaba un nuevo carácter al asumir los criterios de *justicia social* (Pérez Serrano, 1988).

Esta nueva perspectiva de acción educativa provocó que a mediados del siglo XIX aparecieran en Alemania los primeros documentos donde se recogía explícitamente el término de *Pedagogía Social*; el primero en usarlo parece ser que fue Mager (1844), aunque suele ser habitual reconocer a Diesterweg como el pionero del uso de esta expresión; esto fue debido a la gran difusión que tuvo la recopilación bibliográfica *Escritos sobre Pedagogía Social (1850)* dirigida a las personas profesionales de magisterio realizada por este autor (Arroyo Simón, 1985). Aunque a ese momento y contexto específico, en ciertas instancias académicas, se le suele reconocer como la fase embrionaria de la Pedagogía Social Europea; nos ha parecido más adecuado alinearnos con la lectura hecha por Fermoso Estébanez, donde asume que es difícil reconocer un único origen a la Pedagogía Social; sino más bien debiéramos hablar de diversos itinerarios propios de cada país europeo, marcados todos ellos por la idiosincrasia particular de cada sociedad. Sin embargo, no se puede obviar esa continua retroalimentación y confluencia que ha existido en «la construcción de ideas, pensamientos pedagógicos y sociales; destacando, naciones como Alemania, Francia, España e Italia » (1994, p.56).

Ante la imposibilidad de reflejar una trayectoria detallada, de cada uno de los países europeos, hemos optado por la propuesta realizada por Ortega Esteban que asume la existencia de tres grandes modelos en la Pedagogía Social Europea. De modo particular, se concretan en: modelo germánico, modelo anglosajón y modelo francófono (2005a).

#### Modelo germánico:

El recorrido histórico de la Pedagogía Social en Alemania y en países de Centroeuropa (Suiza, Austria, Holanda y Dinamarca) se puede dividir en cuatro etapas diferentes según la interpretación de Pérez Serrano (2002; 2003), Fermoso Estébanez (2003a) y Añaños-Bedriñana (2012):

**1. etapa (1850-1920).** El término de Pedagogía Social es utilizado, por primera vez, por Mager (1844), y posteriormente, por Diesterweg en su obra *Escritos sobre Pedagogía Social* (1850). Un hito importante, en el devenir histórico de esta nueva ciencia, es la publicación, por parte del pedagogo alemán Natorp, la obra *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad* (1898). A través de esta publicación, se convierte en referente cualificado de la Escuela Neokantiana de Marburgo, al defender el carácter *social* de la educación y plantear la necesidad de educarse en un contexto comunitario.

**2. etapa (1920-1933).** Las graves consecuencias provocadas por la I. Guerra Mundial, en la infancia y la juventud (huérfanos/as, minusválidos/as, desescolarización, problemas de salud...), fueron la motivación principal para implementar acciones socioeducativas de protección hacia esos colectivos sociales más vulnerables. Esta intervención se articuló, a través del movimiento pedagógico-social, durante la República de Weimar (1918-1933) al amparo de la Ley Nacional de Protección a la Juventud (1924). Es un hecho legal significativo, puesto que se dio un reconocimiento expreso al perfil de los y las

educadoras, como profesionales competentes para el trabajo social con personas con necesidades sociales específicas. En el periodo de 1928 a 1933 resurge la corriente hermenéutica (Nohl) que propugna el concepto de Pedagogía Social como la *Teoría de una práctica para la práctica*. Un hecho que reforzó esta tendencia fue la publicación de la primera obra de Nohl, *Pedagogía Social Asistencia Juvenil (1927)*, donde proponía que la intervención educativa debía situarse fuera de la escuela y ocuparse de problemas juveniles como el paro, la delincuencia... Una posterior publicación de Baumer, discípula de Nohl, *V. Manual de Pedagogía (1929)*, reforzó esa misma corriente pedagógica que considera la Educación Social como una práctica educativa situada en el contexto extraescolar y de carácter permanente durante toda la vida de una persona.

**3. etapa (1933-1949).** La instauración del régimen nazi reorientó la Pedagogía Social a una mera función de propaganda política del nacionalsocialismo. Kriek y Bäumlér fueron los principales representantes teóricos de esta etapa histórica. El gobierno de Hitler de forma urgente se encargó de bloquear el desarrollo de la Pedagogía Social, mediante el desmantelamiento de las iniciativas de educación popular, y la clausura de los centros sociales vinculados a instituciones privadas o eclesiásticas. El ámbito del ocio infantil y juvenil fue monopolizado por las acciones de adoctrinamiento del nacionalsocialismo promovidas por la *Juventud Hitleriana* para los chicos y por la *Unión de Muchachas Alemanas* para las chicas (Pérez Serrano, 2003).

**4. etapa (1950 hasta la actualidad).** La situación de emergencia social creada, tras la II. Guerra Mundial, hizo redefinir a la Pedagogía Social como la *Pedagogía de la Urgencia*, al convertirse en una herramienta educativa que tenía que responder a todos los problemas sociales que no eran competencia directa del sistema escolar. Esta época ha aportado dos elementos importantes a la construcción del corpus teórico y práctico de la Pedagogía Social: primero, la puesta en marcha de diversas instituciones-equipamientos socioeducativos de asistencia a la infancia, adolescencia y juventud (residencias, aldeas infantiles y juveniles...); segundo, la legislación específica dirigida al ámbito de la política social, y tercero, la implantación de la corriente denominada *Pedagogía Social Crítica* (Torío-López, 2006a).

En los años sesenta, la Escuela de Frankfurt, (Mollenhauer, Rüngrer, Furck, Rössner y Pfaffenberger), mediante la revisión crítica de la praxis educativa de esa época, consiguió orientar la Pedagogía Social hacia una visión crítica-emancipadora de la realidad. Esta corriente pedagógica propuso, como principio de acción socioeducativa, la concienciación de los colectivos afectados para que ellos mismos crean que son tanto parte del problema como parte de la solución (Arroyo Simón, 1985). A partir de los años setenta, el establecimiento de la Europa del Estado de Bienestar, parece ser que marca de forma sensible las acciones educativas promovidas desde este ámbito de actuación, donde se va dando una clara convergencia en la práctica del ámbito del Trabajo Social como de la Pedagogía Social. El itinerario recorrido por estas dos disciplinas prácticas se puede visualizar a través de un camino que había partido de intervenciones sustentadas sobre el racionalismo crítico para desembocar en posiciones sistémicas más actuales (Ortega Esteban, 2005b).

#### Modelo anglosajón.

La orientación de la Pedagogía Social anglosajona se originó en Gran Bretaña e Irlanda, para expandirse posteriormente en Estados Unidos, y acabar teniendo una influencia significativa en otros países europeos a partir de la II Guerra Mundial. El darwinismo social, defendido por Spencer en la mitad del siglo XIX, se puede considerar como un antecedente teórico de esta orientación de la Pedagogía Social que se sitúa en el paradigma positivista, empírico y científico.

Desde un comienzo, se defiende el principio liberal de no intervencionismo por parte de las instancias públicas, y se protege el determinismo social como evolución natural de la sociedad. Aunque dentro de este planteamiento, si se aceptaba que iban existir personas con dificultades específicas, a las cuales se les debería atender por parte de los grupos poderosos de esas sociedades. La necesidad de intervenir ante problemáticas personales de ciertos colectivos desfavorecidos pudo ser el revulsivo que incentivó la puesta en marcha de las primeras iniciativas enmarcadas en lo que se ha venido denominando *Asistencia Social*. En esta época, se le atribuía a la caridad privada, promovida desde esferas pudientes de la sociedad, la responsabilidad de promover la asistencia social hacia estos colectivos; dejando fuera de esta responsabilidad a cualquier esfera institucional. Este modelo, a la hora de diagnosticar problemáticas sociales cuenta con profesionales del campo de la sociología, y para el estudio de casos de disfunciones individuales con la psiquiatría o la psicología. Aunque parte de las acciones que se realizan desde este modelo, las pudiéramos entender como exclusivamente educativas, raramente se conceptualizan como Pedagogía Social, sino más bien, como Trabajo Social. Es por ello que este modelo se identifica mayoritariamente con la práctica actual de los Servicios Sociales y su estrategia de intervención gira entorno a la protección y la atención de los sectores más desfavorecidos de una comunidad.

Actualmente, las prácticas de Educación Social en este modelo se vinculan con las bases teóricas del *desarrollo comunitario*, basado en la creación de una arquitectura de servicios polivalentes en y para la comunidad. Podemos enumerar dos servicios que pueden tener una vinculación directa con el ocio educativo, estos son: los *centros comunitarios* que se ofrecen como servicio intergeneracional de la comunidad, y las *casas de juventud* independientes o *los centros juveniles* que se ubican en los edificios escolares de los barrios. El perfil profesional se distribuye en dos figuras: el Trabajador Social y el Trabajador Comunitario, que desempeñan funciones mayoritariamente socio-asistenciales (López Noguero y Prieto Jiménez, 2004).

#### Modelo francófono.

La Pedagogía Social de orientación francófona tiene su origen en la tradición racionalista del siglo XX en países como Francia, Bélgica, Holanda, Suiza.... La Educación Popular definida como la educación del pueblo, por el pueblo y para el pueblo (Henry, 2008) es el movimiento educativo que tiene el mayor desarrollo durante la primera mitad del siglo veinte en estos países. A partir del final de la II Guerra Mundial (1939-1944), es cuando aparecen iniciativas entorno a la Educación Social: formativas, *Escuela de Educadores de Montesson* creada en Montpellier en 1942; y profesionales, *Estatuto del Educador Social Especializado* o *la Asociación Nacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados*. Hacia 1960 es cuando surge con toda su fuerza la *Animación Sociocultural* como nueva estrategia de intervención socioeducativa. Además, se vertebra entorno a esta metodología una nueva conceptualización del ocio educativo, la educación permanente, el desarrollo comunitario, el asociacionismo...

En esas fechas, se crearon dos perfiles formativos vinculados a la Educación Social: la *Animación Sociocultural* y la *Educación Especializada*. El primero, tiene el objetivo de formar personas competentes para la animación de grupos o colectivos sociales que trabajen en el ámbitos como la pedagogía del ocio, la animación sociocultural o intervención socioeducativa; el segundo perfil, se ha ocupado de preparar personas competentes para una intervención más individualizada con personas (niños/as, adolescentes, jóvenes o adultos) con disfunción psicosocial, física, psicológica...

Estos procesos académicos construyeron un cuerpo teórico que fue y ha sido el responsable del desarrollo de iniciativas pedagógicas profesionales en dos ámbitos

básicos de la actual Educación Social: primero, el *Ocio Educativo* y la *Animación Sociocultural*; segundo, la *Educación Especializada*.

## 1.2 Itinerario de la Pedagogía Social a la Educación Social en el Estado Español

El abordaje del estudio de la historia de la Pedagogía Social en el Estado Español sería de tal magnitud que bloquearía la dinámica diseñada en esta aproximación teórica. Por ello, hemos optado por utilizar la revisión teórica realizada por Feroso Estébanez (2003b), Torío-López (2006b) y Caride Gómez (2011) para definir las cinco etapas del itinerario de la Educación Social en el Estado Español, y acabar presentando en el apartado final la definición de Educación Social como objeto de estudio de la Pedagogía Social.

### ▪ 1. etapa: 1849-1939. Perspectiva social de la Pedagogía.

El origen de la educación en el ámbito social, en esta primera época, se identifica con acciones promovidas por instituciones benéfico-asistenciales (públicas o fundaciones privadas), en centros como Misericordias, Hospicios, Casas de maternidad, Casas cuna... que buscan responder a las situaciones de desprotección que vivían niños, niñas y adolescentes en los núcleos urbanos a consecuencia de las transformaciones surgidas tras los procesos de industrialización. La aprobación de la *Ley de beneficencia* (1849) y *Ley de protección de menores* (1904) son indicadores de la necesidad de respuesta social ante los graves desequilibrios que estaban provocando las sucesivas revoluciones industriales (Quintana Cabanas, 1997). A estas medidas asistenciales, desde principios de siglo XX, se les unieron las iniciativas pedagógicas extraescolares de corte higienista, como fueron las *excursiones* o las *colonias (rurales y urbanas)* que buscaban ofrecer en horario extraescolar o en vacaciones, un espacio natural que contribuyera a la mejora de la salud y al aprendizaje de competencias para la vida en comunidad. Un tercer ámbito de acción, fue la creación de reformatorios para trabajar la reeducación de menores que habían cometido algún delito y habían sido juzgados al amparo de la *Ley de Tribunales Tutelares* (1918).

La formación adquirida por pedagogos españoles en la escuela de Natorp en Alemania, provocó que la perspectiva social de la Pedagogía se fuera abriendo camino en algunas de las clases magistrales de las universidades españolas. En esa misma corriente se pueden ubicar las primeras traducciones al español de obras referenciales de los primeros autores de la Pedagogía Social como Pestalozzi, Fröebel y Herbart. El interés que suscitaban estas obras de origen europeo, motivaron a autores del Estado Español a tomar el relevo, escribiendo diversas obras sobre esta nueva disciplina científica. En la Tabla 1 hemos recogido una selección de los y las autoras más representativas de ese momento histórico: Arenal, Luengo de la Figuera, Maeztu, Ortega y Gasset, Giner de los Ríos, Luzuriaga, Ruiz Amado, Blanco Sanchez, Gil Muñoz... (Torío-López, 2006a, p.40).

Tabla 1. Evolución cronológica de las publicaciones sobre Pedagogía Social en los años 1868-1944 (Torío-Lopez, 2006)

AUTOR/A	OBRAS PUBLICADAS Y HECHOS RELEVANTES
Concepción Arenal (1820-1893)	Obras relacionadas con reeducación social y prisiones: <i>La beneficencia, la filantropía y la caridad</i> (1861), <i>Cartas a los delincuentes</i> (1865), <i>La, La voz que clama en el desierto</i> (1867), <i>Estudios penitenciarios</i> (1877), <i>La educación de la mujer</i> (1892), <i>El visitador del preso</i> (1894).

<b>María del Buen Suceso Luengo de la Figuera (1864-1929)</b>	Introduce esta disciplina en la Escuela Magisterio. Conferencia titulada <i>Pedagogía Social</i> en la Sociedad de Ciencias de Málaga (1902). La Pedagogía Social tiene dos funciones: instructiva (escuela) y social (hogar, la calle, el taller, el teatro, la prensa, el arte...)
<b>María de Maeztu (1882-1948)</b>	Traduce y publica <i>Curso de Pedagogía</i> (1915), el libro de Natorp la <i>Pedagogía Social</i> .
<b>Ortega y Gasset (1883-1955)</b>	Escribió un ensayo con el título <i>la Pedagogía Social como programa político</i> (1910), después de haber conocido a Natorp en Alemania.
<b>Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)</b>	<i>El fundamento científico de la Pedagogía Social en Natorp</i> (1911). Fundador y primer director de la Institución Libre de Enseñanza (ILE).
<b>Lorenzo Luzuriaga (1889-1959)</b>	En Argentina, publica <i>Historia de la Educación y de la Pedagogía</i> (1951; 1954) y <i>Pedagogía Social y Política</i> (1954).
<b>Ramón Ruiz Amado (1861-1934)</b>	Fue autor de la primera obra española sobre <i>Educación Social</i> (1920). Discípulo de Herbart. Propone una Educación Social de base cristiana.
<b>Rufino Blanco Sánchez (1861-1933)</b>	<i>Teoría de la Educación</i> (1930), seguidor de Natorp. Pedagogía como la ciencia de la educación por la comunidad y para la comunidad.
<b>Antonio Gil Muñiz (1892-1965)</b>	<i>Teoría de la Educación</i> (1951), donde incluye un capítulo sobre la Educación Social, fundamentándose en Natorp.

En el final de este período, el movimiento de innovación educativa tuvo un referente práctico significativo al crearse las Misiones Pedagógicas Republicanas (1931-1936) que se caracterizaban por realizarse «donde vive la gente, procurando la animación social y cultural de los ciudadanos, con especial atención a la población rural, entonces mayoritaria en España» (Caride Gómez, 2011, p.41). Esta etapa, supuso un gran empuje para el desarrollo de proyectos de ocio educativo innovadores al implementarse colonias en diversos entornos naturales (montaña o costa) y en variados lugares de la geografía del Estado Español. Además, estas experiencias educativas posibilitaron llevar a la práctica nuevos planteamientos pedagógicos sobre los procesos de socialización, la educación en valores (paridad, ecología, ciudadanía...) y los procesos metodológicos cooperativos. Este movimiento de innovación pedagógica que tuvo su etapa de esplendor en la II República (1931-1936), quedaría prácticamente anulado con la guerra civil y la dictadura franquista.

- **Segundo Período: 1940-1975. Régimen franquista.**

La instauración del franquismo supuso bloquear de forma mayoritaria las diversas iniciativas extraescolares, existentes en la época anterior, para dar paso un menú único de adoctrinamiento sobre los valores del nacionalcatolicismo; promovido por las organizaciones estatales del franquismo: el Frente de Juventudes (chicos), y la Sección Femenina (chicas). Se crearon centros juveniles con una doble oferta: semanal, de actividades de tiempo libre; vacacional, de actividades de aire libre, principalmente campamentos de verano. Además, el tipo de actividades estaba separado según el rol adjudicado por el nacionalcatolicismo al sexo masculino o femenino; a los chicos al ser proyectados como como personas cultas, inteligentes, valientes... se les ofrecían actividades aire libre, deportivas, formación y culturales; a las mujeres se les adjudica el rol de sumisión hacia el hombre, y por ello su misión vital será convertirse en una buena patriota, cristiana, esposa y madre. Desde la Sección Femenina se promueven

actividades formativas, de auxilio social, y sobre todo, hicieron una gran apuesta por crear grupos folclóricos en las diferentes zonas del estado, ya que entendían que era necesario eliminar la espontaneidad y la sátira a estas expresiones populares, para crear Coros y Grupos de Danza de tipo selecto y elegante (Sanz Cintora, 2001).

Durante el franquismo, se opta por apartar del ámbito de la intervención socioeducativa a las personas de perfil pedagógico, para dar paso, casi en exclusiva, a las asistentes sociales formadas en la *Escuelas de Asistencia Social y Familiar*, pertenecientes mayoritariamente a la Iglesia o a la Sección Femenina; un hecho que evidencia esta situación es que en 1964, en todo el Estado Español se registraban veintisiete escuelas pertenecientes a la Iglesia y cinco a la Sección Femenina (Sanz Cintora, 2001). La feminización de la profesión fue una apuesta compartida por los agentes promotores de la formación, que se puede incluso comprobar en el nombre con el que se denominó a la *Escuela de Asistencia Social para la Mujer de Barcelona*; o como demuestran posteriores estudios sobre la sociología de la profesión en los cuales expresan que «se trata de una carrera femenina cuyas finalidades son, una preparación de la mujer para un servicio a la sociedad, y una ampliación de su cultura con vistas a convertirse en una buena cristiana madre de familia» (Estruch Gibert y Güell, 1976, p.237).

Es por ello que habrá que esperar hasta el año 1943, cuando con la aprobación de la Ley de Ordenación Universitaria, para que se reconozca oficialmente la enseñanza de Pedagogía Social. En el año 1944, en la Universidad Complutense de Madrid, se pone en marcha la primera asignatura denominada *Pedagogía Racional-Individual y Social*, impartida por Zaragueta, Bengoechea y Romero. La impartición de esta asignatura se va extendiendo a otras universidades, como la Universidad de Valencia (1955) y la Universidad de Barcelona (1956); hasta que en esta última, se consiga poner en marcha la primera Cátedra de Pedagogía General y Social, que fue ocupada en principio por Tusquets (1959), para posteriormente desde 1969, estar a cargo de Sanvisens. De todas formas, la producción literaria sobre esta rama de la Pedagogía, es considerada muy escasa, ya que apenas cuenta con una docena de obras en esos años (Caride Gómez, 2011).

La falta de posibilidades para construir teorías y practicar nuevas metodologías en el territorio español, en los años 60, hizo que los y las profesionales y académicos fijaran su mirada hacia las metodologías innovadoras de intervención sociocultural y socioeducativa que se estaban experimentando en Francia o Inglaterra. Esto ayudó a poner en marcha a finales de los sesenta y comienzos de los setenta, iniciativas innovadoras impregnadas de conceptos y metodologías ya aplicadas en esos países europeos considerados como más avanzados (Úcar, 2011).

- **Tercer Período: 1975-1983. Agonía del franquismo y transición democrática.**

El momento sociopolítico que se vive en la transición española, supuso un revulsivo por satisfacer las demandas sociales del momento, mediante la activación de servicios, programas y actividades dinamizadas por diversas instituciones, colectivos, educadores/as, voluntarios/as...

Este momento álgido, en el surgimiento de la práctica socioeducativa, en los diversos ámbitos de intervención de la Educación Social, supondrá crear nuevas necesidades formativas para los agentes activos de este proceso de cambio social. El reto es interiorizado en los contextos formativos, tanto formales como no formales, y se responderá con diversas ofertas formativas.

A nivel académico universitario, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad Complutense de Madrid (1977, 1978 y 1979) retoman la Pedagogía Social en sus planes de estudio. Desde la formación

no universitaria- formal y no formal-se vivirá un proceso intenso de consolidación de la oferta de cursos, programas y titulaciones enmarcadas dentro del ámbito de la Educación Especializada, Animación Sociocultural y Pedagogía del Ocio. Algunos de estos centros reconocidos a nivel estatal, en el ámbito de la Educación Especializada, fueron: Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona (1969-1980), Escuela de Educadores Especializados Bartolomé de Carranza de Navarra (1979), Escuela Lluís Amigo de Godella, Valencia (1980), Escuela de Educadores Especializados en Marginación Social de Galicia, en Santiago de Compostela (1980), la Escola Flor de Maig de Barcelona (1981); en Animación Sociocultural y Pedagogía del ocio: Escuelas de Pedagogía del Tiempo Libre y Animación Socio-Cultural en Cataluña (1981), Escuela Pública de Animación y Educación de Tiempo Libre Infantil y Juvenil de Madrid (1981)... (Sediles Laga, 1993; López Zaguirre y Quetglas Escalas, 2008).

- **Cuarto Periodo: 1983-1991. Etapa de convergencia.**

En esta etapa convergen los intereses del campo de la praxis educativa por consolidar un espacio académico institucionalmente consolidado y del ámbito académico por configurar un perfil formativo innovador que responda a las necesidades del colectivo profesional de intervención directa. El comienzo del proceso de institucionalización de la Pedagogía Social se desarrolló sobre estos dos agentes: la Universidad, y Educadoras/es sociales.

Desde el espacio académico, la *Ley de Reforma Universitaria* (1983) abre las puertas para poder diseñar propuestas formativas adaptadas a la realidad sociocultural. Un volumen importante, de académicos del ámbito pedagógico, apostaron por responder a los retos sociales de ese momento histórico; aportando y apoyando a este proceso con diversas propuestas: la organización de *Jornadas de Pedagogía Social* (1981-1992); la publicación de la primera obra de referencia *el Manual de Pedagogía* (Quintana Cabanas, 1984); las posteriores publicaciones de autores como Petrus, Fermoso, Ortega, Pérez, Caride, Trilla, Ucar...; la edición del primer número de la *Revista de Pedagogía Social* (1986); las *titularidades* de Pedagogía Social en Sevilla, Valencia y Santiago de Compostela(1986-91); las cátedras de Salamanca, Complutense de Madrid, Barcelona, UNED y Baleares; y los diversos Postgrados y Masters.

En el terreno profesional se desarrollaron *Las Jornadas sobre Formación de Educadores y Agentes Socioculturales* (1988) y el *I Congreso Estatal del Educador Social* (1989) organizado por Federación Española de Profesionales de Educadoras/es Sociales, donde se consiguió establecer un espacio para compartir el presente y proyectar el futuro de la profesión, por personas representativas del ámbito institucional, universitario y profesional.

A finales de esta etapa, desde el ámbito profesional se consigue convencer a la Administración para crear una nueva titulación de Diplomatura en Educación Social. Esta petición se vehiculizó mediante la constitución del llamado *Grupo 15*, grupo de personas que reciben el encargo por parte de la Universidad, para redactar el proyecto de las directrices generales sobre las titulaciones en Educación Social.

- **Quinto Período: 1991 hasta la actualidad.**

Durante este período ocurrieron una serie de hechos remarcables que han determinado en gran medida el futuro de la Educación Social como espacio académico-científico, saber científico y práctica profesional (Añaños-Bedriñana, 2012; Fermoso Estébanez, 2003a; Torío-López, 2006a).

En el espacio académico, la aprobación de la Diplomatura de Educación Social (RD 1420/1991, 30 de agosto, BOE 10 octubre) consiguió dotar de un título Universitario a una profesión de largo recorrido a nivel estatal. Este proceso favoreció la clarificación sobre los perfiles profesionales del educador social, y el diseño curricular de las materias necesarias para responder a las competencias profesionales necesarias para actuar en los distintos campos de la Educación Social. El surgir de esta nueva disciplina, provocó que la Pedagogía Social, sea introducida como materia troncal en la Licenciatura de Pedagogía (Boletín Oficial del Estado, de 21 de septiembre de 1993). La necesidad identificada, desde el sector docente de las Universidades, para compartir espacios de reflexión teórica sobre la práctica de la educación social, generó la creación de redes de comunicación como los Encuentros entre Universidad y mundo empresarial de Pamplona (1992) y Madrid (1993); el Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social (1995 hasta la actualidad); la Sociedad Ibérica de Pedagogía Social (2000); y la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (2003). El itinerario de la formación en Educación Social ha sido muy exitoso, desbancando en demanda a la titulación de Pedagogía, y es considerado un nuevo yacimiento de empleo al responder a las necesidades específicas actuales (ANECA, 2005a). Una serie de cambios, en los planes de estudio de la Universidad, provocarían que la Diplomatura, en unos años, haya adquirido el nivel de Grado en Educación Social (2010).

La producción científica ha tenido un gran auge en este periodo, debido a tres elementos claves: primero, la publicación de revistas científicas desde la Universidad: *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria* (1986,1998-2017), *Revista de Investigación Educativa*, *Educación Social* (1995), *RES*, *Revista de Educación Social* (2002)...; segundo, la creación de colecciones especializadas sobre educación en editoriales (Popular, Narcea, Ariel...); tercero, los trabajos de investigación como tesis doctorales, trabajos de fin de master y grado publicados en repositorios científicos electrónicos de acceso abierto (TESEO, ADDI, TDR...).

La Federación Estatal de Educadores Sociales que aglutinaba a las diferentes Asociaciones de profesionales de distintos territorios del Estado Español fue la promotora del *I Congreso Estatal del Educador Social* (1995), en Murcia. La temática central de este encuentro, *Presente y Futuro de la Educación Social*, demostraba el interés existente por analizar la situación entre la Administración Pública y las Universidades (profesorado y alumnado). Sucesivamente la Asociación Estatal de Educación Social – ASEDES- (2000) ha ido realizando congresos, hasta el más reciente VII Congreso Estatal de Educación Social, celebrado en Sevilla (2016) que marcaba la tendencia de la profesión en su lema *A más Educación Social más ciudadanía, la profesión como impulsora de la transformación social*.

La constitución de los Colegios Profesionales de Educadores/as Sociales en las 13 Comunidades Autónomas: Cataluña (1996), Galicia (2001), Baleares (2002), Murcia, País Vasco, Valenciana (2003), Castilla-La Mancha (2004), Aragón, Andalucía, Castilla y León (2005)...; y la coordinación de estos en el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (2006) ha supuesto para el colectivo profesional estar representado y tener voz ante diversas instancias: instituciones públicas estatales y autonómicas, medios de comunicación, agentes sociales y sociedad en general. Los Convenios profesionales de Educación Social firmados en esta última década, de ámbito estatal o provincial, son un reconocimiento explícito desde el mundo del trabajo como empleos en fase de consolidación.

Al describir el itinerario de la Pedagogía Social, lo que hemos hecho ha sido descubrir el vínculo que existe entre esta disciplina científica y la práctica de la Educación Social. Este vínculo se concreta en que «la Pedagogía Social es una ciencia de la educación que tiene



por *objeto de estudio* una dimensión específica del universo educativo: la Educación Social» (Gómez Serra, 2003a, p.234).

La Educación Social es un concepto polisémico construido desde distintos contextos, colectivos y ámbitos de acción educativa; es por ello que debemos asumir que van a existir constructos de Educación Social (objeto de estudio) diferentes dependiendo del contexto desde donde se ha elaborado esa teorización (Pedagogía Social) de la práctica socioeducativa (Educación Social). En la pequeña muestra de definiciones presentadas a continuación, vamos a poder descubrir esa diversidad conceptual mencionada anteriormente:

- a) *La Pedagogía Social "se ocupará de la teoría y praxis del perfeccionamiento del hombre como ser social, es decir, en todo aquello que se relaciona con su personalidad o conductas sociales, actitudes, hábitos, comportamientos, que promueven positivamente los valores sociales del individuo y de la comunidad, entendidos como valores sociales educativos". (Arroyo Millán, 1985, p.205)*
- b) *«La Pedagogía Social es ofrecer la ayuda necesaria y suficiente para que la persona, durante todas las etapas de su vida, desarrolle correctamente y con éxito su propio proceso de socialización. En suma, que la función primordial de la Pedagogía Social es investigar, diseñar y ejecutar la Educación Social adecuada a dicho propósito». (J. V. Merino Fernández, 1982, p.103)*
- c) *«La Pedagogía Social ha de cuidar de una correcta socialización de los individuos, y la intervención pedagógica es el remedio de ciertas necesidades humanas que aquejan a nuestra conflictiva sociedad» (Quintana Cabanas, 1984, p.25)*
- d) *«La pedagogía social puede tener una triple acepción: 1ª) como teoría científica sobre la educación social; 2ª) como asignatura o disciplina académica, en el Currículo, y 3ª) como praxis o actividad profesional, ejercida con intervenciones técnicas». (Fermoso, 1994, p.63)*
- e) *La Pedagogía Social es «la disciplina cuyo campo de conocimiento tiene como objetivo la formación y preparación de los profesionales de la Educación Social con la intención de que tales conocimientos remitan a la práctica y contribuyan a mejorarla» (Sáez Carreras, 1997, p.60).*
- f) *La Pedagogía Social puede concebirse como «disciplina teórica que reflexiona sobre la Educación Social, que es la expresión de la praxis y de la actividad de unos profesionales, los Educadores Sociales» (Mínguez Álvarez, 2004, p.31).*
- g) *El objeto de la Pedagogía Social sería «la acción educativa que busca integrar a los individuos en la comunidad a través de su dinamización participativa» (Ortega Esteban, 2005a, p.26).*

Tras visualizar, de cierto modo, la evolución epistemológica de la Pedagogía Social, nos interesa presentar la intencionalidad más actual de la Educación Social, que se plantea superar la práctica basada en "acciones focalizadas, en exclusiva, sobre las personas, colectivos y comunidades en situaciones de necesidades específicas" para pasar a realizar "intervenciones universales y normalizadas sobre el conjunto de la población" (Úcar, 2011). Desde este enfoque actual, vamos a partir para introducirnos en el siguiente apartado, donde buscaremos descubrir el abanico de ámbitos de acción en Educación Social.

### 1.3 Ámbitos de acción en Educación Social.

La definición de los ámbitos de acción de la Educación Social ha sido una tarea bastante complicada debido a su caracterización como práctica educativa abierta, dinámica y dialéctica con respecto a las necesidades que surgen en los diferentes contextos socioculturales de un territorio concreto. Desde la esfera científica ha existido un constante interés por *acotar, ordenar y categorizar* estas prácticas profesionales que buscan satisfacer las necesidades de esas personas o colectivos.

A la hora de acotar el territorio de la Educación Social, hemos partido de la idea que sostiene Trilla de considerar una acción como socioeducativa, si cumple con dos de estos

tres atributos: 1.- Dirigirse prioritariamente a la socialización de las personas; 2. Tener como destinatarios favoritos a personas o colectivos en situación de conflicto social; 3.- Utilizar medios educativos no formales (2000).

Durante este recorrido histórico, los criterios utilizados de forma más habitual que han ayudado a ordenar y categorizar el conjunto de prácticas socioeducativas han sido de varios tipos: pedagógicos, el tipo de sistema educativo (escolar o social) y el grado de formalización del contexto educativo (formal, no formal e informal); psicosociales, el grupo de edad a quien se dirige el servicio o programa (infancia, adolescencia, juventud, adultas ...) y el grupo social (mujeres, migrantes...); espacio institucional, tipo de equipamiento (Haur Txokoa, Gazteleku, Gaztegunea, Emakume Etxea, Kultur Etxea, Jubilatuen Etxea...).

El proceso continuo de análisis e investigación en busca de una categorización válida sobre los servicios, programas y actividades que se implementan en ámbito profesional socioeducativo, tuvo su colofón en *Las Jornadas sobre la formación de Educadores y Agentes Socioculturales (1988)*, al conseguir profesionales y académicos consensuar una nueva categorización sobre los cuatro ámbitos básicos de acción socioeducativa: 1.- *Animación Sociocultural- Ocio Educativo*, 2.- *Educación Especializada*, 3.- *Educación de Personas Adultas*, y 4.- *La Animación Socioeconómica- Orientación Profesional* (Gómez, 2003). Esta taxonomía fue ampliamente refrendada por autores de gran relevancia en el devenir histórico de la práctica educativa (Gómez Serra, 2003b; Petrus Rotger, 1989; Sáez Carreras, 2003; Sarramona y Ucar, 1989).

El debate sobre cuáles son los ámbitos de acción de la Educación Social parece ser de carácter permanente. Esto se puede corroborar ya desde los finales de los noventa, cuando se defendía que se debía actuar de forma comprometida en los espacios actuales y los que están por venir en el siglo XXI (Petrus, 1997) hasta el planteamiento más actual que defiende que la nueva Educación Social no puede reducir su ámbito a la intervención dirigida a colectivos con tradicionales problemas sociales como drogadicción, alcoholismo, ludopatía... (Torío Lopez, 2006); sino que más bien se deben crear espacios de acción socioeducativa abiertos a la participación de todos los sectores de la población, y que trabajen competencias para cada uno de esos grupos sociales mediante los servicios públicos comunitarios: ludotecas, espacios para adolescentes, centros socioculturales, Animación Sociocultural en residencias de personas mayores...

La función de la Educación Social será ajustarse a las incertidumbres y cambios constantes de la vida de las personas de las sociedades actuales, y tratar de responder acompañando a las personas en el proceso de aprender lo social, al mismo tiempo que lo construyen y lo viven (Úcar, 2011). Es por ello, que si asumimos que los escenarios o ámbitos de intervención están en permanente construcción, y se definen y redefinen de forma constante; la clasificación presentada en la Tabla 2 sobre los ámbitos profesionales genéricos y específicos de la Educación Social nos puede servir para visualizar de forma parcial la realidad actual (Gómez Serra, 2003; Añanos Bedriñana, 2012).

**Tabla 2. Ámbitos genéricos y específicos de la Educación Social**

Ámbitos profesionales genéricos	Ámbitos profesionales específicos
Educación especializada	Exclusión social, Pobreza, Inadaptación, Delincuencia, Educación Social penitenciaria, Transeuntismo, Prostitución, Violencia y Maltrato de género, Adicciones, Drogodependencias, Protección de menores...

<b>Animación socioeconómica</b>	Formación laboral y ocupacional, Inserción y Orientación socio-laboral, Cooperación para el desarrollo, Desarrollo comunitario, Turismo social y ecológico
<b>Ocio educativo y Animación sociocultural</b>	<b>Ocio Educativo</b> , Deporte Educativo, Educación cívica, Educación socio-ambiental, Animación Sociocultural (adultos, 3ª edad...).
<b>Educación de adultos</b>	Educación Permanente de Adultos, Educación de Personas Mayores, Educación intergeneracional, etc.
<b>Campos emergentes</b>	Educación intercultural, Educación emocional, Deporte educativo, Educación familiar, Mediación social y familiar, Educación para la ciudadanía, Educación para la Salud, Educación para la paz, Educación de los sexos, Educación co-étnica, Educación para la igualdad (género y otros colectivos), Educación social escolar, Educación para el arte , Bullying, Ciberacoso, Educación digital , Ciudad educadora ...

Si la Educación Social, se plantea como un agente de cambio y de dinamización social, continuamente se va a encontrar con desafíos a los que responder, es por ello que al surgir nuevas demandas sociales será necesario articular nuevas respuestas creando nuevos ámbitos de acción socioeducativa.

El ocio educativo, como se observa en la Tabla 2, es un ámbito clásico reconocido en la trayectoria histórica de la Educación Social. En el siguiente apartado nos ocuparemos de presentar unas pinceladas de la historia del ocio en el contexto específico del País Vasco.

#### **1.4 Pinceladas de la historia del ocio educativo en el País Vasco: 1897-1978.**

El objeto de este apartado no es realizar una reconstrucción precisa de la historia del ocio educativo, sino más bien, recoger ciertos hechos que dibujen el trazado histórico de este ámbito genérico de intervención de la Educación Social. La revisión bibliográfica de artículos, noticias de prensa y documentos originales nos ha proporcionado información básica para realizar una propuesta de las etapas por las que ha transcurrido el devenir de esta praxis educativa en el País Vasco.

Precisamente podemos hablar de cinco etapas que marcan el devenir histórico y la realidad actual del ocio educativo. La primera etapa transcurre desde finales del siglo XIX hasta el comienzo de la Guerra Civil española (1898-1936), momento en que aparecen y se desarrollan los primeros servicios vinculados a la Educación Social: las primeras colonias urbanas y los centros de acogida para menores de edad. La segunda abarcaría desde la guerra civil hasta el franquismo (1936-1978), etapa monopolizada por los campamentos paramilitares de adoctrinamiento promovidos por el régimen (Frente de Juventudes y Organización Juvenil Española), y los grupos de tiempo libre del escultismo; hasta que en los años 60 comienza el resurgir de iniciativas socioeducativas al amparo de la Iglesia Católica, y en los 70, desde los movimientos vecinales de barrios populares. La tercera etapa discurre desde el restablecimiento del sistema democrático hasta los años noventa (1979-1990), momento de gran eclosión en el ámbito práctico, formativo y profesional. La cuarta etapa se concentra casi en su totalidad en la década de los noventa (1991-2002), donde se crean los primeros servicios locales de proximidad para niños/as y adolescentes, se consigue crear la titulación universitaria de Educación Social y se configuran espacios de coordinación entre profesionales. La quinta y última etapa, abarcaría desde el 2003 hasta la actualidad, es un período de asentamiento de los equipamientos públicos, de reconocimiento de la interlocución al sector profesional a través de los Colegios de Educadores/as Sociales, y de marcar las reglas de juego en campo sociolaboral mediante convenios específicos del sector profesional de la Educación Social.

Las *colonias escolares*, dirigidas a los y las niñas con graves problemas de salud (raquitismo, tuberculosis y desnutrición) que vivían en los barrios humildes de las ciudades, se pueden considerar el origen del ocio educativo en el País Vasco. La incidencia del movimiento higienista europeo, en personas referenciales del ámbito de la salud y la educación, provocó la implicación de diversos agentes públicos y económicos (Ayuntamientos, Cajas de Ahorros, Real Sociedad Bascongada de Amigos de País...) en dar una respuesta efectiva a la grave problemática de la mortalidad infantil al final del siglo XIX. La primera iniciativa de corte higienista-educativa, inspirada en la experiencia de aquella primera colonia Suiza (1876), pionera en el País Vasco, puede ser la *Colonia escolar de Gorniz*, donde un grupo de niños y niñas (8-14 años) de los barrios populares de Bilbo pasaron el mes de Agosto de 1897 alojados en la escuela del pueblo en un entorno natural de la costa vasca (Gondra, 2010). Las dos misiones principales de estas colonias, la promoción de la salud y la educación en el ocio, quedan evidentes al leer el plan diario de esta colonia:

*“La rutina diaria comenzaba a las seis de la mañana, hora en que se levantaban para, después de 30 minutos dedicados al aseo y limpieza, salir de paseo al campo aprovechando el frescor matutino. A las ocho acudían a **desayunar (chocolate, pan y café con leche)**; a las ocho y media tenía lugar **una clase un tanto informal**: explicaciones recreativas, sin obligar a memorizar nada y sin exigir resultados. De doce a una, después de **una hora de recreo y juegos**, tenía lugar la **comida** que consistía en **sopa, cocido con berza, carne y tocino**, seguido de un **principio de carne, ave o pescado y postres**. Para beber, se suministraba un tercio de litro de vino diario para cada escolar; a distribuir entre la comida y la cena y para mezclarlo con agua. Entre la una y las cuatro tenía lugar otro recreo, con **juegos y ejercicios de canto**; se les distribuía la merienda (fruta y pan) y de cuatro a seis daban el **segundo paseo del día que finalizaba en la playa**, donde se bañaban los niños auxiliados por tres vecinos de Gorniz que prestaron su colaboración como “bañeros”... A las siete llegaba la cena: un plato de verdura, otro de carne y postres; a las nueve de la noche se acostaban (Gondra, 2002: 131).*

Estas colonias temporales que se iban realizando los veranos en diferentes localidades del País Vasco, consiguieron convertirse en colonias permanentes en la década de 1930. Las Cajas de Ahorro municipales y provinciales asumieron la responsabilidad de construir, en espacios naturales (montaña o mar), instalaciones apropiadas para desarrollar actividades de ocio educativo durante los tres meses de verano. Las personas participantes eran niños y niñas, entre los 8-13 años, elegidas por la Inspección Médica Escolar, bajo el criterio de su estado de salud. Una pequeña muestra de la evolución de esas primeras instalaciones educativas que posibilitaron durante largos años una experiencia educativa inolvidable para muchas personas del País Vasco fueron: la Colonia de Pedernales (1925) para Bizkaia; la Colonia de Ribavellosa-Rioja (1932) y la Colonia de Arotzenea (Etxarri Larraun) para Gipuzkoa; la Colonia de Estibalitz (1926) para Araba; la Colonia escolar San Miguel Excelsis de Zudaire (1934), junto a la Colonia escolar “Blanca de Navarra” de Hondarribia (1935), para Navarra.

El objetivo de estas estancias mensuales era mejorar la salud física de niñas y niños de las clases populares y dotar de competencias a estas personas para la vida en comunidad. Como muestra de este origen higienista presentamos el origen de la colonia infantil de Ribavellosa expuesto en las jornadas *Estampas históricas de la medicina vasca*:

*“En 1930, la Caja Provincial (Gipuzkoa) adquirió una hermosísima finca de 200 hectáreas en la Sierra de Cameros, de Rioja, a 1.100 m. de altura sobre el nivel del mar, próxima a Torrecilla de Cameros, en la carretera entre Logroño y Soria. **A los niños guipuzcoanos, de un territorio fundamentalmente marítimo y de baja altitud, les iría bien una estancia veraniega tierra adentro, a buena altura y con clima seco.** Dictámenes médicos, muy especialmente solicitados, se pronunciaron por un emplazamiento extraño a la Provincia, **en lugar donde la altitud, el sol abundante y el ambiente tonificador** ofrecieran las mejores garantías... la Caja siguió pensando en dedicar **Ribavellosa a una finalidad de***

*prevención sanitaria, considerando la importancia de atender a los niños y niñas necesitados de cuidado, colaborando a su desarrollo físico, apoyando su formación cultural y promoviendo el espíritu de convivencia, apertura y respeto hacia los demás en una vida comunitaria; para lo que creó las primeras Colonias Escolares que después se llamarían Colonias Infantiles de Verano. Las primeras datan de 1932" (Garmendia Elósegui, 1991).*



En la "Colonia Infantil de Ribavellosa". 1966.



Figura 1. La Colonia infantil de Ribavellosa, Sierra de Cameros de la Rioja, promovida por la Caja de Ahorros Provincial de Gipuzkoa (1932-1994).

A parte del valor educativo del medio natural donde se ubicaban las colonias, las instalaciones de las colonias fueron un antecedente claro del concepto del espacio como medio educativo, al dotar de espacios especializados para desarrollar actividades consideradas imprescindibles en el proceso terapéutico-educativo de los y las participantes de las colonias. El higienismo en aquella época concedía gran importancia al ejercicio físico, al baño, contacto directo con la naturaleza, vida en grupo... esto provocó la construcción de pistas deportivas, piscinas, espacios de encuentro... como se evidencia en las imágenes de la Figura 2, de la Colonia Escolar "Blanca de Navarra" de Hondarribia (1935), perteneciente a La Caja de Ahorros de Navarra.



COLONIAS ESCOLARES DE LA CAJA DE AHORROS DE NAVARRA  
«Blanca de Navarra» en Hondarribia. Parque



Figura 2. Colonia escolar "Blanca de Navarra" de la Caja de Ahorros de Navarra en Hondarribia (1935-2016).

El empuje de actividades de tipo higienista, como las excursiones al campo o los baños al mar, generaron la construcción de un nuevo modelo de "colonias urbanas" situadas en lugares naturales periféricos de las ciudades. Algunas experiencias de este tipo, serían las excursiones en Donostia a la Colonia urbana de Goyeneche (Ibaeta) y a la Finca de Zabalegi (Miramón); también las salidas al entorno natural de Gasteiz donde se

encontraba la Colonia urbana municipal de Mendizorroza (Dávila et al, 2003); y los baños de mar en la playa de Ereaga en la Semicolonia de Algorta (1911), donde acudían los escolares de Bilbao a una instalación especializada para bañarse en turnos de media hora (Gondra, 2006).

En esta primera etapa, aparece un segundo agente social promotor de programas y actividades de ocio. El movimiento scout (masculino) y guía (femenino), creado por Baden-Powel y Lady Olive en Inglaterra (1907), mediante la Pedagogía del aire libre aportó una nueva metodología sobre el medio educativo adecuado para la educación en valores y la ciudadanía activa. Se extendió rápidamente por Europa, llegando al País Vasco en el año 1912, por medio de la primera *Tropa de Exploradores de Gasteiz* (Dávila et al, 2003). La rama femenina de este movimiento constituye la *Primera Compañía de Guías en San Sebastián*, en el año 1932, a través de Abrisqueta de Zulueta, considerada la primera Guía del Estado Español.

**Tabla 3. Hechos destacables de una historia incompleta del ocio educativo en Euskal Herria (1896-1936).**

AÑO	HECHOS
1896	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colonia en Santurtzi organizada por el Museo Pedagógico con niños de Madrid.</li> <li>▪ Ramiro Pérez Liquiñano, director de esta colonia, fue autor de <i>Colonias Escolares. Memoria de la primera colonia escolar de fomento de las artes</i> (Gondra, 2010)</li> </ul>
1897...	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colonia de Gorliz, organizada por el Ayuntamiento de Bilbo, para 22 niños bilbaínos de 8 a 14 años (Gondra, 2010).</li> </ul>
1904	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ley de Protección a la Infancia. Dirigida a la salud física y moral de niños/as (0-10 años).</li> </ul>
1911	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ María de Maeztu (1911). Las colonias escolares. El magisterio español. 27/07/1911. p.289-315.</li> </ul>
1912	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Movimiento Scout Católico. La primera Tropa de Exploradores del Estado Español fundada en Gasteiz. Rama masculina.</li> </ul>
1919	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nafarroa. Colonia urbana en Iruña (1913).</li> <li>▪ Gipuzkoa. Colonia urbana de Ibaeta en Donostia (1919-1955) a cargo de la Fundación Goyeneche; Colonia urbana en la Finca Zabalegi (Miramón). Caja de Ahorros Municipal de San Sebastián.</li> <li>▪ Bizkaia. Colonia urbana de Artxanda.</li> <li>▪ Araba. Colonia urbana de Mendizorroza promovida por el Ayto. de Gasteiz (Dávila et al, 2003).</li> </ul>
1921	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colonia infantil de Laguardia. Instalación construida para uso exclusivo por Ayto. Bilbo.</li> </ul>
1925...	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colonias infantiles permanentes promovidas por las Cajas de ahorro (municipales y provinciales):</li> <li>▪ Bizkaia. Colonia infantil de Pedernales (1925) promovida por la Caja de Ahorros Provincial de Bizkaia.</li> <li>▪ Gipuzkoa. Colonia infantil de Ribavellosa en la Rioja (1932), promovidas por la Caja de Ahorro Provincial de Gipuzkoa; Colonia de Arotzenea-Etxarri Larraun (1959), Colegio Yagüe, Colegio de La Rosa y Finca Saldañuela (Burgos), promovidas por la Caja de Ahorros Municipal de San Sebastián.</li> <li>▪ Araba. Colonia escolar de Estibalitz (1926) promovida por Caja de Ahorro Provincial de Álava.</li> <li>▪ Navarra. Colonia escolar San Miguel Excelsis de Zudaire (1934), la Colonia Escolar "Blanca de Navarra" de Hondarribia (1935), colonia escolar "Fundación Ondarra" en Biurrun-Olcoz (1961-1971) pertenecientes ambas a La Caja de Ahorros de Navarra.</li> </ul>
1926	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gipuzkoa. Colonia urbana de Goyeneche- Ibaeta (1919) y Finca Zabalegi (Miramón). Caja de Ahorros Municipal de San Sebastián.</li> <li>▪ Araba. Colonia urbana de Mendizorroza promovida Ayto. de Gasteiz (Dávila et al, 2003).</li> </ul>
1929	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Movimiento Scout Católico. La primera Guía española fue María Abrisqueta de Zulueta. Primera Compañía de Guías de San Sebastián. Rama femenina.</li> </ul>

A partir de 1936, tras el alzamiento militar franquista, en contra del régimen democrático de la II República, las colonias infantiles son suspendidas y dejan de funcionar de modo traumático al dejar a la población infantil de los sectores más vulnerables de la sociedad sin ese recurso educativo de verano. Una orden ministerial de 1940, dio el pistoletazo de

salida a la organización de actividades de aire libre y de formación, desde las organizaciones juveniles franquistas. Las colonias básicamente son sustituidas por los campamentos de ideología basada en el nacionalcatolicismo y de carácter castrense. Se constituye la *Academia Nacional de Mandos e Instructores* (1941) como herramienta estratégica para la formación de *Jefes y Monitores* de campamentos. A nivel estatal, en el año 1960, se tiene constancia de la existencia de 45 instalaciones permanentes distribuidas por diferentes provincias; entre estas, hemos encontrado en el País Vasco: *Campamento Iñigo de Loiola* en Opacua, *Campamento Txurruka* en Orio, *Campamento Juan Yagüe* en Ibarrangelua y *Campamento Montejurra* en Gerendiain. El organigrama del campamento es un reflejo evidente del sistema militarista de estas experiencias de aire libre de verano; la estructura organizativa, la figura con mayor poder será el "Jefe de campamento" en los aspectos de intendencia y actividades, y en los aspectos morales recaerá en el "Capellán". Estos máximos responsables, contaban con tres subordinados: el *Jefe de Servicios* encargado de intendencia (cocina, higiene, administración...); el *Jefe de actividades* responsable de las actividades lúdicas, deportivas, supervivencia, canciones...; el *Jefe del Espíritu nacional* responsable de realizar la charla diaria, determinar el lema del día, la izada de bandera con el himno nacional, uniformes y simbología... Estas actividades estivales, se reforzaban durante el resto del año, con actividades diversas desarrolladas en los centros que disponía la Organización Juvenil Española y la Sección Femenina en las ciudades del País Vasco.



Figura 3. Visita del Gobernador Campamento Txurruka de la OJE en Orio (Martin, 1944) Visita de las Juventudes Hitlerianas (1941) en San Sebastián a la Sección Femenina y al Frente de Juventudes (derecha). Kutxa Fototeka.

En esta segunda época, desde finales del 1950 hasta entrados los 70, los grupos diocesanos de tiempo libre, dependientes de la Delegación Diocesana de Escultismo (1959) o Secretariado de Colonias de Cáritas (1969) fueron los únicos agentes que tuvieron posibilidad de ofrecer actividades de tiempo libre de fin de semana, y campamentos o colonias de verano. En un principio, desde la Delegación Diocesana de Escultismo provinciales se constituyeron grupos locales que más tarde constituyeron la Federación Euskalerriko Eskautak para los grupos de Araba, Bizkaia, Gipuzkoa y Nafarroa (1959). A continuación, desde estas dos organizaciones eclesiásticas se promueve la creación de las Escuelas de Formación en el Tiempo Libre. En el Escultismo, surge Arduradun-Scout Escuela (1979) y, desde el Servicio de Colonias de Cáritas surgen: EDE (Bizkaia, 1976), Hezkide (Gipuzkoa, 1977) y Atsedeen Taldeak (Araba, 1978). Estos dos movimientos promueven la creación de dos revistas especializadas en educación en el tiempo libre: Revista Euskalerriko Eskautak (1976-1982) Y Monitor-Educador (1991.2017) desde la Federación Estatal de Escuelas de Educadores de Tiempo Libre Cristianas.

Las instituciones locales y provinciales comienzan a desarrollar programas de ocio educativo (colonias abiertas, cerradas, campos de trabajo...) que provocan las primeras contrataciones o remuneraciones en este ámbito de intervención. Estos antecedentes de profesionalización de los y las educadoras, igualmente es aceptado por las entidades privadas (Cajas de ahorro, fundaciones, empresas...) que realizan programas en este mismo ámbito.

**Tabla 4. Hechos destacables de una historia incompleta del ocio educativo en Euskal Herria (1936-1978)**

AÑO	HECHOS
1938	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sección Femenina. Revista de adoctrinamiento "Y", directora Marichu de la Mora (1938). (Delgado Bueno, 2009)</li> <li>▪ Campamentos del FJ y la OJE: Iñigo de Loiola en Opacua, Txurruka en Orio, Juan Yagüe en Ibarangelua y Montejurra en Gerendiain.</li> <li>▪ Suspendido el escultismo en el Estado por el régimen franquista (1940).</li> </ul>
1956	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La 1ª Tropa del MSC en el colegio de los Escolapios de Pamplona (1956) y en Tafalla (1957).</li> <li>▪ La 1º tropa de MSC en Bizkaia (1957)</li> </ul>
1957	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Delegaciones Diocesanas de Escultismo de San Sebastián (1957), Bilbao, Vitoria y Pamplona (1960).</li> <li>▪ Euskalerriko Eskautak Federación (1959) de grupos MSC.</li> </ul>
1962	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Publicación de la obra Dumazedier: <i>la civilización del ocio</i>.</li> </ul>
1967	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colonias Parroquiales de Muzkiz (1967) organizadas por Kresala-Submarino, asociación perteneciente a la Parroquia de San Vicente de la Parte Vieja de Donostia.</li> <li>▪ Colonia Parroquial del Carmen de Trintxerpe-Pasaia en Mutriku y Montemediano (1967-2017), a través de Boveda Gazte Elkarte.</li> </ul>
1969	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Secretariado de Colonias de Cáritas.</li> <li>▪ Escuela de Educadores Especializados de Navarra.</li> <li>▪ Publicación de la obra de Paulo Freire: <i>la Pedagogía de la Liberación</i>. Incidencia determinante en los movimientos de ocio y de alfabetización de adultos.</li> </ul>
1972	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Servicio internacional de información, especializado en el ámbito de las deficiencias, promovido por José I. Eguía Careaga.</li> </ul>
1973	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ EDEX Eskola: Escuela de Educadores de Tiempo Libre Laica., con proyecto educativo sobre las bases teóricas de Escuela Nueva, La Psicología Humanista y en la educación liberadora.</li> </ul>
1974	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gipuzkoako Gaueskolen Elkarte (1974-75). Se crea Alfabetatze Euskalduntze Koordinakundea, (Bizkaia, 1976), se unen Gipuzkoa, Araba, Nafarroa e Iparralde (1980). Su actividad educativa tiene dos aspectos: docencia y animación sociocultural de su comunidad.</li> </ul>
1976...	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escuelas de Tiempo Libre promovidas por Cáritas Diocesana o el movimiento scout católico: EDE (Bizkaia, 1976), Iturralde- Escolapios (Bizkaia), Hezkide (Gipuzkoa, 1977), Atsedeen (Araba, 1978), Arduradun-Scout Escuela (1979).</li> </ul>
1976	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Revista: EUSKALERRIKO ESKAUTAK (1976-1982). Es la expresión de este movimiento de ocio de la Asociación de Euskadi del MSC (Movimiento Scout Católico).</li> </ul>
1977...	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programas Educativos en los pisos de menores dependientes de instituciones públicas y entidades sociales : Hogares Nuevo Futuro (1977), familias sustitutas de la Fundación de Servicios Sociales Municipales del Ayuntamiento de Gasteiz (1977), núcleos familiares de Zorroaga del patronato de Beneficencia de Donostia, pisos de la Asociación de Educadores Especializados de Gipuzkoa (1981), Hogares Municipales de Baracaldo, Pisos de Agintzari (1977), Hogar Saltillo (1951), y Hogares funcionales del IFAS (Instituto Foral de Asistencia Social de Bizkaia) (Mendía, 1990).</li> <li>▪ Existencia de profesionales en activo en el campo del ocio educativo (monitores y directores en colonias y campos de trabajo) y animación sociolaboral (monitores sociolaborales).</li> </ul>
1978	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ SIIS, Centro de Documentación y Estudios que tiene como función contribuir a la mejora de las políticas de Servicios Sociales y de la práctica de los profesionales de la acción social.</li> </ul>
1978	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Primeras contrataciones de educadores desde el Tribunal Tutelar de Menores</li> </ul>
1978	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprobación de la Constitución en el Estado Español. Régimen de Autonomías.</li> </ul>

En este apartado, hemos descrito las dos primeras etapas en detalle; mientras que las tres etapas siguientes, serán descritas de forma transversal en el apartado: 2.4. Una mirada a la aplicación práctica del derecho al ocio educativo: 1979-2016.



## 2 . CAPÍTULO. EL OCIO EDUCATIVO COMO ÁMBITO ESPECÍFICO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LAS POLÍTICAS DE INFANCIA, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD.

---

- 
- 2.1 El ocio educativo en las Políticas de Infancia, Adolescencia y Juventud: de Europa al País Vasco.
  - 2.2 El ocio educativo un derecho en permanente construcción en las PIAJ del País Vasco.
  - 2.3 Una mirada conceptual al ocio educativo como derecho.
  - 2.4 Una mirada a la aplicación práctica del derecho: 1980-2013.
  - 2.5 Gaztematika: sistema propio de las PIAJ en el territorio de Gipuzkoa.
  - 2.6 Implantación de la red de Gaztematika en la ciudad de Donostia.
-

En este segundo capítulo, mostramos como el ocio educativo ha tenido un reconocimiento constante por parte de agentes sociales e institucionales como uno de los ámbitos prácticos de la Educación Social. Al realizar una mirada retrospectiva al origen y la evolución del ocio educativo, en el marco internacional y local, hemos comprobado que es un derecho en permanente construcción, tanto en lo teórico como en lo práctico, en el ámbito territorial del País Vasco.

La secuencia que hemos considerado más apropiada, para descubrir el pasado reciente y el presente del ocio educativo, ha sido la siguiente: en un primer momento, localizar aquellos primeros autores que nos aproximaron al concepto de este ámbito de acción educativa que se desarrolla entroncado en las PIAJ europeas; desde ahí avanzamos para descubrir en qué medida el ocio educativo pasa de ser un derecho teórico a un derecho aplicado en el País Vasco; el siguiente paso ha sido acercarnos geográficamente al territorio donde se ubica la investigación, para exponer el sistema de Gaztematika como garante de las PIAJ en ese territorio específico; para finalizar, hemos presentado la red de servicios y equipamientos locales de Donostia de Gaztematika, ya es donde vamos a encontrar los equipamientos de ocio para adolescentes.

## 2.1 El ocio educativo en las Políticas de Infancia, Adolescencia y Juventud: de Europa al País Vasco.

Aunque desde hace unos años, existen autores que al conjunto de actividades que se realizaban en el ocio les atribuían estas tres funciones principales: el descanso, la diversión y desarrollo (Dumazedier, 1964); sobre todo fue Weber quien atribuyó al ocio, la función de espacio temporal de «*regeneración y compensación*» (Mendia, 1986, p.1). Actualmente, se ha modificado sustancialmente para superar su concepción clásica de recuperación de la jornada laboral, para pasar a convertirse en un espacio temporal deseado con un significado propio en sí mismo; es por ello, que se ha transformado en «un tiempo para la actividad» (García Ferrando, Lagardera, y Puig, 1998, p.35), donde lo importante es organizarlo, ocuparlo y aprovecharlo para algo que nos proporcione satisfacción personal al hacer esas actividades.

En las últimas décadas del siglo XX, existía un debate profundo sobre la caracterización de los contextos educativos, entre los criterios más utilizados, para clasificar los contextos, hemos encontrado el criterio de *sistematización* y el *metodológico*. De estas reflexiones, al aplicar el criterio del grado de sistematización, se le caracterizó al ocio educativo como una práctica de la *Educación no Formal*, entre los tres tipos posibles de Educación: formal, no formal e informal (Coombs, 1968). Por Educación No Formal se entiende a la actividad intencionalmente educativa, organizada y realizada fuera del sistema oficial educativo, que pretende facilitar el logro de determinados aprendizajes en sectores concretos de la población, tanto en niños/as como en adultos (Coombs y Ahmed, 1975). El criterio metodológico es otro aspecto determinante en la identidad del ocio educativo, siendo definido como un proceso de acción socioeducativa, que «a través de una metodología participativa, en la que es esencial la formación de grupos, y partiendo del conocimiento compartido de su propia realidad y cultura; así como, con sus propios recursos y los que sean capaces de generar, serán los protagonistas de la acción social diseñada entre todos para mejorar su realidad y ganar calidad de vida» (Herrera Menchén, 2006, p.81).

El ocio educativo, desde su dimensión de promoción social, dirigida a un colectivo social específico (infancia, adolescencia, juventud, tercera edad...), se materializa mediante la implementación de servicios, programas y equipamientos en contextos locales. Las acciones socioeducativas tienen una intencionalidad universal, donde el proceso de socialización de cualquier persona perteneciente a una comunidad es el objeto de estas

acciones, y se considera que todas las personas partimos de necesidades específicas o singulares.

El conjunto de respuestas que se articulan desde el ámbito institucional, a las necesidades de ocio de la población adolescente, son ofrecidas por los sistemas creados desde las Políticas de Infancia Adolescencia y Juventud (PIAJ). Acercarnos a la historia contemporánea de las PIAJ en Europa, es encontrarnos con una realidad muy heterogénea, condicionada por una serie de claves históricas, ideológicas y culturales que pueden haber contribuido a la naturaleza diversa de cada una de las PIAJ en cada Estado Europeo.

Asumiendo la imposibilidad de realizar en este trabajo un análisis mínimo de la trayectoria de las PIAJ en cada uno de los países que actualmente forman parte de la UE, hemos optado por presentar únicamente una pequeña síntesis de una reciente investigación (Quintana, 2011); en la cual agrupa todos los países de la UE en cuatro zonas de análisis, representados por cuatro ciudades referenciales: Turku (Finlandia) dentro de los países del norte (estado del bienestar); segundo, Colonia (Alemania), países del centro y oeste (administración democrática temprana); Varsovia (Polonia) bloque de países del este (administración altamente centralizada) y finalmente, países del sur (democracia incipiente).

La implantación de las PIAJ, en los diferentes países, ha tenido una evolución muy diferenciada en cada una de las zonas europeas. A modo indicativo, se puede establecer el origen de las actuales Políticas de Juventud en la década de los años 60, y están estrechamente ligadas a la creación de los movimientos juveniles entorno al conflicto generacional (Copfermann, 1974). Los países del Centro y Oeste son pioneros en la intervención especializada en Juventud, pero esto no ha supuesto que tengan una posición puntera en las políticas de juventud. Los países del bloque del Norte entroncan su acción en el marco más global de las políticas sociales, siendo actualmente un modelo referencial y destacan en su grado de éxito a nivel europeo. En los países del Este la influencia soviética parece ser que ha contribuido a crear políticas basadas en el concepto de desarrollo sano, sobre todo a través del deporte. Finalmente, en los países del sur de Europa, el constructo de juventud, como grupo social con necesidades propias a las que se debe atender desde las PIAJ, surge con anterioridad al establecimiento del estado del bienestar (Quintana, 2011).

En el caso del Estado Español, nos situamos a finales de la década de los setenta para comenzar a visualizar acciones políticas diferenciadas dirigidas a la juventud desde las instituciones públicas. Antes de esta década de los ochenta, en los países del sur de Europa (Italia, Portugal, España), ha existido un factor común de gran influencia en el devenir de las PIAJ, la religión: «Por un lado, porque una determinada religión (o la ausencia de religión) configura un cierto tipo de sociedad, con un cierto tipo de comportamientos. Por otro lado, porque en muchos países las instituciones religiosas, en mayor o menor grado, se han encargado de la formación de los jóvenes, bien a través de la educación formal en las escuelas, bien a través de formación extraescolar, como la ofrecida en parroquias y algunos centros culturales de carácter religioso» (Quintana, 2011, p.143).

Así en el año 1978, mientras en el Estado Español se aprobaba la Constitución que daba inicio a la denominada transición democrática; en varias zonas de Europa, llevaban 15 años experimentando sobre las posibles acciones a promover desde Políticas de Juventud y los mecanismos idóneos para articular la participación del movimiento juvenil en el entramado institucional. De todas formas, ante este nuevo panorama político, el Estado comienza a desmontar las estructuras juveniles de la dictadura franquista (Secretaría General del Movimiento, 1977), para dar paso ese mismo año, a la

creación del nuevo organismo institucional de juventud, INJUVE, que asumiría la nueva agenda de juventud e integraría los programas de la movilidad transnacional de estudiantes, junto a las infraestructuras de ocio (Red de Campamentos y Albergues de Juventud).

Unos cuantos años deberán pasar, coincidiendo con el año internacional de la juventud, hasta la creación en 1985 de la Comisión Interministerial de la Juventud y del Consejo de la Juventud de España. De todas formas, la configuración institucional no concluirá hasta que finalice el proceso de transferencias a las Comunidades Autónomas, que comienza en Euskadi en 1979, para finalizar en 1989 el traspaso a varias Comunidades (Asturias, Galicia, Comunidad Valencia, Madrid, Ceuta y Melilla). Este hecho concreto, supuso la transferencia a la CAPV, de la competencia exclusiva las PIAJ.

El itinerario de las PIAJ en las últimas cuatro décadas en el Estado Español ha sido objeto de estudio en diversas investigaciones, hemos elegido la retrospectiva, llevada a cabo por Soler-Masó y Planas-Lladó (2008), para presentar un pequeño relato resumen de este recorrido.

En la década de los 80, a las personas jóvenes, de modo teórico, se les comienza a reconocer como personas con derechos y deberes plenos; sin embargo, seguían siendo unas personas en *sala de espera* hasta que se les abra la puerta de la ciudadanía plena y activa. De hecho, las políticas públicas consideraban, en esa época, que eran “objetos pasivos de una acción educativa (y otros aprendizajes), que les permitirían, siguiendo un sendero único y prefijado, al final del mismo, convertirse en ciudadanos activos” (Comas Arnau, 2005:418). Por lo tanto, mientras se iban formando y adquiriendo las competencias necesarias para participar activamente como ciudadanos, la función principal de las políticas locales estaban monopolizadas por programas y actividades de ocio y cultura (Subirats, Brugué, y Rico, 1998; Soler Masó, 2005).

En la década de los años noventa, desde el mundo académico y técnico se conceptualizan las prácticas mayoritarias (ocio educativo, información y movilidad) de las Políticas de Juventud como *Políticas Afirmativas* de la identidad juvenil. En ese momento, todavía se mantiene la perspectiva mayoritaria de considerar que la función prioritaria de las acciones públicas de juventud debe centrarse en garantizar un ocio seguro y educativo para esas personas con necesidades específicas por ser un grupo social en una etapa vital difícil. En este mismo período, mediante los diagnósticos que parten de los Planes de Juventud (municipales y comunidades autónomas), se comienza asumir que este colectivo tiene otras necesidades vitales como: Educación, empleo, vivienda, salud, cultura... y es cuando podemos identificar el surgir de las denominadas políticas integrales (transición).

En la década del 2000, se consolidan los equipamientos básicos de las PIAJ que responden de una forma acertada a las necesidades de afirmación, y se comienza un enérgico movimiento técnico por conseguir tener incidencia en políticas transversales dirigidas a departamentos institucionales de gran peso como educación, vivienda o empleo. Por lo tanto, estamos en la época donde, más teóricamente, que prácticamente se intentan conciliar estos dos enfoques discursivos de las PIAJ (afirmativas y de transición). De hecho, con la intención de unificar las dos en un mismo concepto, se propone denominarlas como *políticas de transición afirmativas* (Patón Casas, 2005).

En estos diez últimos años (2007-2017), existe una gran variedad de análisis, e incluso con conclusiones bastante contrapuestas sobre la conciliación de las políticas de afirmación y emancipación. Optando por el discurso más positivo de los y las autoras que apuestan por implementar *políticas de transición afirmativas*, la aportación integradora realizada por Comas (2007), nos puede ayudar a entender su propuesta de itinerancia inclusiva entre afirmación y emancipación basada en diversos indicadores propios de ese

colectivo: edad, interese, trayectorias, culturas, situación familiar... La secuencia propuesta se puede visualizar en esta frase: «En los primeros años de la juventud, prácticamente habrá que centrar los esfuerzos en políticas afirmativas y participativas, y, gradualmente, ir introduciendo políticas de emancipación (primero laborales, después residenciales, para acabar con las familiares)» (Soler-Masó y Planas-Lladó, 2008, p.5).

La perspectiva de futuro de las PIAJ se pudieran concretar en cuatro vectores de acción que se retroalimentan mutuamente: «primero, facilitar la transición de las personas jóvenes hacia la vida adulta; segundo, garantizar los derechos propios de la condición juvenil (cultura, al ocio, a la movilidad temporal y residencial, salud...); tercero, promocionar el compromiso social y la participación de las personas jóvenes en la vida social y política; cuarto, promover el cambio hacia una sociedad más equitativa y cohesionada, basada en valores como la igualdad, la justicia y la solidaridad» (Comas Arnau, 2011a:26).

En el momento actual, se plantea la necesidad urgente de practicar el doble enfoque de las PIAJ. Este discurso ha sido recogido en el *Proyecto de Ley Vasca de Juventud* responde a «la necesidad de articular las competencias y funciones de las administraciones públicas para impulsar la política integral de juventud, que abarca, por un lado, las medidas para posibilitar la autonomía, la emancipación y la integración de la juventud en la sociedad mediante la planificación, ejecución y evaluación de las políticas transversales de juventud y, por otro, la promoción juvenil a través de actividades, servicios y equipamientos específicos para jóvenes, todo ello llevado a cabo mediante procesos y con cauces que propician la participación de las propias personas jóvenes, y siempre con el fin de proteger y facilitar el ejercicio de los derechos y libertades como ciudadanas por parte de las personas jóvenes» (Eusko Jaurlaritza, 2011, p.3).

## 2.2 El ocio educativo un derecho en permanente construcción en las PIAJ del País Vasco.

El ocio, desde finales del siglo XX hasta el momento actual, ha adquirido un papel tan relevante que diversos sociólogos han convenido en nominarla como la *sociedad del ocio*. Esta relevancia social lograda es consecuencia de «una clara mutación en los valores, y donde antes tenía mucho peso la política o la religión, hoy predominan las prácticas de ocio» (Cuenca, 1988, p.34).

En concreto, el ocio de niños/niñas y adolescentes, tiene una de sus máximas expresiones mediante el reconocimiento internacional conseguido, al ser incluido como uno de los derechos fundamentales de las personas menores de dieciocho años, en el artículo 31, de la *Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)*, aprobada el 20 de Noviembre de 1989, por la Asamblea General de las Naciones Unidas:

«1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al **descanso** y el **esparcimiento**, al **juego** y a las **actividades recreativas** propias de su edad y a **participar libremente en la vida cultural y en las artes**».

La entrada en vigor de la CDN, en setiembre de 1990, es considerado como uno de los hitos más importantes en el camino del reconocimiento de los derechos de los y las niñas y adolescentes a nivel mundial; ya que pone «en juego aspectos relevantes sobre la nueva situación de la infancia desde el ámbito jurídico, así como la implicación de los diferentes Estados Partes en la orientación y cumplimiento de sus principios » (Dávila y Naya, 2003:83). Además, conviene apuntar que es el tratado internacional que ha

conseguido el mayor número de adhesiones dentro del derecho internacional a lo largo de la historia contemporánea.

La ratificación por parte del Estado Español de la CDN, el 6 de diciembre de 1990, supone la aceptación de forma voluntaria de los derechos del tratado y su compromiso por adaptar su entramado legal a los acuerdos; aparte de proponer una estrategia de aplicación, y rendir cuentas sobre la situación real de la infancia y la adolescencia en el territorio administrado por el Estado Español. A este acuerdo universal, sería necesario añadir otra serie de documentos internacionales referenciales procedentes de otros organismos supraestatales.

En la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), a partir del Estatuto de Autonomía (de 22 de diciembre de 1979), y concretamente en su Artículo 10, se reconoce al País Vasco la competencia exclusiva en las materias de: Asistencia Social (Art. 10.12.); Desarrollo Comunitario, Condición Femenina, Política Infantil-Juvenil y de la Tercera Edad... (Art. 10.39.). La distribución competencial entre las administraciones públicas vascas viene dada por la Ley 27/1983, de 25 de noviembre, de relaciones entre las instituciones comunes de la Comunidad Autónoma y de los Órganos Forales de sus Territorios Históricos, que atribuye a los Territorios Históricos la ejecución dentro de su territorio de la legislación de las Instituciones Comunes en las siguientes materias:

1. Asistencia social, sin perjuicio de la acción directa de las Instituciones Comunes del País Vasco.
2. Desarrollo comunitario, condición femenina, política infantil y juvenil, de la tercera edad, ocio y esparcimiento, sin perjuicio de la acción directa en estas materias por parte de las Instituciones Comunes del País Vasco

Debido a esta potestad legislativa, la Comunidad Autónoma se ha dotado de un marco legal propio en materia de *atención y protección* de los derechos de los menores. El *Diagnóstico sobre la infancia y la adolescencia en la CAPV* (Observatorio de Infancia y Adolescencia, 2011), propone como referentes la *Ley 12/2008*, de 5 de diciembre, de *Servicios Sociales*; y sobre todo la *Ley 3/2005*, de 18 de febrero, de *Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia* (Gobierno vasco, 2015).

La *Ley 3/2005*, de *Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia*, en el artículo primero, al referirse al objeto de ley; plantea tres puntos concretos sobre los derechos de niños, niñas y adolescentes residentes en la CAPV : «primero, garantizar el ejercicio de los derechos que les reconocen la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, la Carta Europea de los Derechos del Niño...; segundo, establecer el marco de actuación en el que deben ejercerse las actividades de fomento de los derechos y del bienestar de la infancia y la adolescencia, así como las intervenciones dirigidas a su atención y protección, en orden a garantizar su desarrollo en los ámbitos familiar y social; tercero, definir los principios de actuación y el marco competencial e institucional en el ámbito de la protección a niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo o de desamparo, así como en el de la intervención con personas infractoras menores de edad» (Gobierno Vasco, 2005).

El ámbito de la *promoción* de los derechos de la infancia y adolescencia, donde se ubica el ocio educativo, tiene dos referentes legislativos actualmente: por un lado, el *Proyecto de Ley Vasca de Juventud* en comisión parlamentaria desde el 2011; y por otro, el *Decreto 170/1985*, 25 de Junio, en el que se regulan las actividades de ocio de verano: campamentos, colonias, colonias abiertas, campos de trabajo y marchas volantes infantiles y juveniles.

Esta falta de actualización normativa durante casi tres décadas, nos coloca ante un panorama de desamparo legal para un gran número de equipamientos y servicios

públicos. En la práctica, el proceso de implantación de esta red de equipamientos y servicios de ocio educativo infantil y juvenil en la CAPV, se está desarrollando en gran medida por la iniciativa de ciertos agentes sociales, técnicos y políticos pertenecientes a entidades locales o provinciales; y no tanto, como desarrollo de una ley que a través de servicios públicos de proximidad garantice el derecho universal del ocio educativo para las personas menores de edad del País Vasco.

El *Proyecto de Ley Vasca de Juventud*, surge para complementar la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de *Atención y Protección*; y conseguir ofrecer un marco normativo para la *Promoción de la infancia, adolescencia y juventud*, e incluyendo dentro de ella la intervención en el ocio educativo.

Se puede concluir este apartado, asumiendo que aunque el ámbito de la promoción infantil y juvenil, es un contexto históricamente cambiante y poco regulado; todavía queda pasos que dar si se quiere garantizar legislativamente: el pleno reconocimiento del valor educativo de las actividades de ocio (recreativas), y el derecho de niñas/os y adolescentes a participar activamente en ellas en igualdad de oportunidades.

Una vez visualizado el marco legal del derecho al ocio para niñas/niños y adolescentes, reconocido en el artículo 31 de la CDN, nos parece importante dar un nuevo paso para descubrir el significado y el contexto de esos términos que se enumeran en este apartado.

### 2.3 Una mirada conceptual al ocio educativo como derecho.

Las palabras claves identificadas en el artículo 31 de la CDN, se pueden concretar en el derecho a: *descanso, esparcimiento, juego, actividades recreativas y participación*. Estos términos, en estas últimas décadas, han tenido una evolución conceptual, y se han plasmado con una terminología más actualizada en los diversos documentos técnicos (diagnósticos, planes e informes) que se elaboran sobre este derecho desde el ámbito institucional y científico. Ante la dificultad de plantear una mirada conceptual exhaustiva sobre cada uno de los conceptos, la estrategia de presentación será plantear una mínima conceptualización de cada uno de los términos del *Artículo 31: Ocio, Ocio educativo y Participación en actividades de ocio*.

El concepto de ocio surge de dos corrientes de pensamiento: el Funcionalismo y la de Sociología Crítica. La propuesta las 3D: Descanso, Diversión y Desarrollo de Dumazedier (funcionalista) ha sido la teorización que mayor calado ha adquirido entre los movimientos de ocio educativo de los años ochenta. Este sociólogo, tras varias investigaciones en barrios populares franceses, definió «el ocio como un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, sea para descansar o para divertirse, o para desarrollar su información o su formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales» (Dumazedier, 1964, p.38). A continuación, la perspectiva de desarrollo toma mayor fuerza al vincularse el ocio educativo a procesos de aprendizaje de actitudes, habilidades, conocimientos, conductas y valores relacionados con esa experiencia vital gratificante que se tiene en ese espacio temporal. Se considera un espacio idóneo para desarrollar valores tales como la libertad, la participación, la solidaridad o la comunicación. De ahí que se convierte en «un proceso a lo largo de la vida que, como el ocio, evoluciona con nosotros mismos, con el fin de satisfacer nuestras necesidades, capacidades y circunstancias. Su objetivo constante es aumentar las opciones, personales y comunitarias, para tener experiencias de ocio de calidad» (Cuenca, 1988, p.38).

Las actividades de ocio educativas se desarrollan, de forma habitual, en equipamientos que son simultáneamente educativos y de ocio; instalaciones, por consiguiente, que asumen el ocio como *objeto y medio* principal de su acción educativa. Entre los equipamientos más representativos se encuentran las ludotecas, centros de adolescentes, programas de verano (colonias, campamentos, campos de trabajo, programas de aventura)... (Trilla, 2012). La participación en actividades de ocio educativo es considerada como vital para el proceso de socialización, al mismo tiempo, que posibilita a las personas adolescentes a comprender las expectativas sociales y adquirir las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales necesarias para funcionar y prosperar en su casa y en la vida comunitaria (Longo y Badía, 2009). Además, esa participación debe cumplir con tres principios para que sea real y efectiva: primero, el reconocimiento del derecho a participar; segundo, disponer de las capacidades necesarias para ejercerlo, y tercero, que existan los medios o los espacios adecuados para hacerlo posible; y todo esto dentro del marco de los Derechos establecidos por la Convención de los Derechos de la Infancia (Trilla y Novella, 2011).

#### 2.4 Una mirada a la aplicación práctica del derecho al ocio educativo de 1979 hasta la actualidad.

El objeto de este apartado es describir e interpretar una serie de acontecimientos e iniciativas que han contribuido a la promoción del derecho al ocio educativo de niñas, niños y adolescentes en el País Vasco durante el periodo de 1979 hasta la actualidad. La razón para iniciar nuestro análisis, en la década de los 80, se fundamenta en el cambio de ciclo acontecido en la práctica del Ocio Educativo, al traspasarse las competencias en materia de PIAJ mediante la aprobación del *Estatuto de Autonomía para el País Vasco (BOE, de 22 de diciembre de 1979)*. Este cambio legislativo supuso un punto de inflexión, ya que originó la puesta en marcha, desde el ámbito institucional, de iniciativas estables en el campo del ocio educativo dirigido al sector infantil y adolescente del territorio de la CAV. Además, se abrió la puerta de la legalidad para que pudieran eclosionar todas esas experiencias casi clandestinas promovidas desde los movimientos populares (asociativo, infantil, juvenil, adulto y ciudadano) de los barrios y pueblos del País Vasco (Etxeberria y Mendia, 2013).

La aproximación a la realidad práctica del derecho al ocio educativo, se ha realizado a través de un análisis sobre cuatro dimensiones: diagnóstico y planificación, acción directa, académica y profesional.

**1ª Dimensión: diagnóstico y planificación.** La CDN, en sus artículos 43 y 44, diseñó una herramienta de diagnóstico de la aplicación de los derechos reconocidos en este tratado; en concreto, se creó el Comité de los Derechos del Niño. La función de este acuerdo es analizar la situación de cada derecho, valorar los progresos logrados en cada país, y posteriormente, elaborar las observaciones pertinentes para mejorar la defensa y promoción de los derechos de niñas, niños y adolescentes. El sistema de trabajo establecido se basa en realizar una evaluación periódica de la situación de cada Estado parte, mediante la confección de un *Informe de Situación de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia* que se envía al Comité de los Derechos del Niño. La CAPV al no tener potestad para presentar su informe directamente al CDN, lo vehiculiza a través del organismo responsable del Estado Español.

La CAPV cuenta hoy en día con dos observatorios, dependientes Gobierno Vasco, competentes en materia de análisis de la realidad de la Infancia, Adolescencia y Juventud: *Observatorio Vasco de Juventud (1999)* y *Observatorio de la Infancia y la Adolescencia (2007)*. El primer observatorio fue creado, en el proceso de elaboración del I Plan Joven, y es un instrumento para disponer de una visión global y permanente de la



situación y evolución del mundo adolescente y juvenil (15-29 años) que permita evaluar el impacto de las actuaciones llevadas a cabo en la CAPV por las diferentes Administraciones en materia de juventud (Gobierno Vasco, 2013). Entre sus investigaciones y publicaciones podemos destacar las siguientes colecciones especializadas: Colección Gazteak, Panorámica de la juventud de Euskadi, Retratos de juventud, Cuadernos de Tendencias de la Juventud Vasca, Serie cuatrienal Juventud Vasca, Publicaciones relacionadas con el Plan Joven...

El segundo observatorio, se creó con la misión de analizar de forma permanente la realidad de los niños, niñas y adolescentes y el impacto de las políticas desarrolladas en aplicación de la *Ley 3/2005, de 18 de febrero, de atención y protección a la infancia y la adolescencia* (BOE, Ley 3/2009, de 16 de marzo de 2010). Entre sus publicaciones encontramos: *Aproximación a las necesidades y demandas de la infancia y la adolescencia en la CAPV* (Gobierno Vasco y EDE, 2010), el *Sistema de indicadores para el seguimiento de la realidad de la infancia y la adolescencia en la CAPV* (Gobierno Vasco y EDE, 2011; 2012), y *La realidad de la infancia y la adolescencia vasca en cifras* (Gobierno Vasco, 2014b). En sus diversas investigaciones el ocio y tiempo libre es uno de los siete ámbitos que configuran su sistema de indicadores de la realidad.

El ámbito del ocio educativo es competencia exclusiva de las áreas institucionales (autonómicas, provinciales y locales) encargadas de implementar las PIAJ. El esfuerzo por formular una estrategia global de implementación de este derecho, se pudiera concretar mediante diversas iniciativas institucionales: primero, en los procesos de elaboración de los cuatro Planes Jóvenes promovidos por el Gobierno Vasco: *I Plan Joven de la CAPV* (1999), el *II Plan Joven de la CAPV* (2002), y el marco general del *III Plan Joven de Euskadi 2020* (2012) y *III Plan Joven 2014-16* (Gobierno Vasco, 2014a); segundo, el esfuerzo realizado por la Diputación Foral de Gipuzkoa al diseñar el sistema de promoción de infancia, adolescencia y juventud: *Gaztematika* (2010); tercero, los *Planes Jóvenes Municipales de Gasteiz* (Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 2006; 2010; 2013; 2017)...; y cuarto, *El Plan de Infancia y Adolescencia del País Vasco*, sobre la base del *Sistema de indicadores para el seguimiento de la realidad de la infancia y la adolescencia en la CAPV*, promovido desde lkuspegi@k (Observatorio de infancia y adolescencia).

**2ª Dimensión: acción directa.** Los servicios, programas, proyectos y acciones que se han implementado en diversos contextos socioculturales, han sido objeto de análisis e investigación por diversos autores y autoras en las últimas décadas. Las Jornadas sobre la formación de Educadores y Agentes Socioculturales (1988), celebradas en Barcelona, supusieron un momento clave para asumir la categorización, proveniente del mundo francófono, de los cuatro ámbitos de la educación social: el Ocio Educativo y la Animación Sociocultural, Educación Especializada, Educación de Personas Adultas y La Animación Sociolaboral (Gómez Serra, 2003b).

Hasta final de la década de los 70, las actividades de ocio eran promovidas por agentes pertenecientes a entornos protegidos por el Régimen Franquista, como las obras sociales de Cajas de Ahorros y de la Iglesia; y se desarrollaban mayoritariamente en periodos vacacionales (colonias, campamentos...) y/o en fines de semana (sábados tarde y salidas los domingos). Entrados los años 70, personas líderes de los movimientos de tiempo libre de la Iglesia se desvincularán de estas organizaciones, para configurar nuevos proyectos formativos y educativos aconfesionales y laicos. Dos hechos que testifican esta realidad fueron: primero, la apuesta realizada en 1973 por un grupo de personas vinculados a la Escuela Diocesana de Educadores de Bizkaia que crearan una nueva Escuela de Animadores (EDEX), para que haga una oferta metodológica, y por tanto pedagógica, muy distinta, y base su proyecto en nuevas corrientes psicopedagógicas de la Escuela Nueva, La Psicología Humanista y de la educación liberadora; segundo, el paso dado por varios grupos en Gipuzkoa, a finales del 70, para

crear la federación de grupos laicos del esculatismo Euskal Euskaut Elkarte y Euskal Gia Elkarte (Etxeberria y Mendia, 2013).

A partir de 1980, surgen nuevos agentes y servicios de ocio educativo para responder a las emergentes demandas sociales del sector infantil y adolescente. Desde el movimiento social, se crean nuevas *asociaciones mixtas de ocio educativo* que se caracterizan por ser grupos de personas educadoras: experimentadas en diversos ámbitos del ocio educativo, con un proyecto educativo sólido y flexible, con alta capacidad organizativa al contar con voluntarios y profesionales, con una oferta de actividades innovadoras como respuesta a su proyecto pedagógico y a las necesidades personales y colectivas de los y las participantes, con opción a realizar actividades de ocio en euskara como garante del derecho al uso de esta lengua, que consiguieron convertir su práctica en un servicio socioeducativo estable para su comunidad (Martinez Garcia, Berrio-Otxoa de Angiozar, y Hernández García, 2000). Algunos referentes del asociacionismo mixto en esta etapa histórica, en Gipuzkoa, serán las asociaciones: Txatxilipurdi (Arrasate), Antxeta (Egia, Donostia), Kuku-Miku (Lasarte-Oria)... En el ámbito territorial del País Vasco en esta época, surgió un nuevo agente de ocio educativo, TOPAGUNEA-Euskara Elkarteen Federazioa (1986), para garantizar el uso del euskara en el ocio, siendo este un derecho lingüístico reconocido en el Estatuto de Autonomía desde 1978.

Desde el ámbito público, la administración local comienza a crear los primeros equipamientos y servicios públicos permanentes, desde los primeros departamentos municipales de PIAJ. El objetivo de estas actuaciones ha sido responder a las necesidades colectivas de cada etapa evolutiva (infancia, adolescencia y juventud), y a su vez, a las necesidades de cada persona en su proceso de emancipación (información, asesoría, participación, movilidad, expresión...). La respuesta a estas dos necesidades son el origen del diseño e implementación de las políticas de *afirmación* y de *emancipación* en el ámbito de la PIAJ.

En esta etapa histórica, se desarrolla la pedagogía de la actividad (Trilla, 2012), años en los que se comienzan a implantar los equipamientos de ocio educativo específicos dirigidos a la participación de la infancia (ludotecas, Haur Txokoak...), la adolescencia (Gaztelekuak), la juventud (Gaztetxeak, Gazteguneak...)... Estas realidades educativas tienen un diseño organizativo que cuenta desde un principio con la figura profesional del educador/a para constituir el equipo de recursos humanos del equipamiento.

Las primeras ludotecas o «instituciones recreativo-educativas que disponen de espacios distribuidos y ambientados para juego, de juguetes y elementos lúdicos, de talleres para diseñar, construir y reparar juguetes y de educadores especializados» (Borja Solé, 1998, p.89) serán Zarata-Txantrea (Nafarroa, 1981), Jolas-Toki-Burlata (Nafarroa, 1983), Caracol-Cruces (Bizkaia, 1983), Rontegi (Bizkaia, 1984), Sansomendi- Gasteiz (Araba, 1985), Renteria (Gipuzkoa, 1986), Egia-Donostia (1989)... (López Gil, 1987; Borja Solé y Dinello, 2000). La adolescencia encuentra en Gasteiz, con el desarrollo de la red de Centros Cívicos, el primer Centro Juvenil del Pilar (1986). Sin embargo, Bidebietako Gazte-Txokoa (1993) y Oñatiko Gaztelekua (1994) son los centros pioneros en la historia de los equipamientos públicos especializados para adolescentes ubicados en el territorio de Gipuzkoa.

Los programas de actividades de ocio de verano, se organizan desde un amplio abanico de agentes: Ayuntamientos, Diputaciones Forales, Asociaciones locales de grupos de ocio agrupadas en Astialdi Foroak, Federaciones (Euskal Udalekuak, Topagunea, Eskalerriko Eskautak...), asociaciones deportivas, entidades musicales.... Estas prácticas veraniegas se van convirtiendo en un referente imprescindible para un número importante de familias. Los miles de personas que no tienen la suerte de que les toque

una plaza en el programa de Udalekuak de las Diputaciones Forales, sería un indicador del éxito de la demanda social existente. Por último, sería importante poner en valor el esfuerzo realizado por caminar hacia un ocio inclusivo, al ofertar actividades de ocio de verano para las personas con necesidades educativas especiales, reservando un porcentaje para personas con disfunciones sociales, físicas o psicológicas. Para ello, se realizaban diseño de programaciones adaptadas y se contrataban monitores de apoyo terapéutico.

**Dimensión: académica.** La educación del ocio como disciplina académica tiene su origen en iniciativas fuera del ámbito universitario y de carácter no formal. Estas instancias formativas han sido capaces de responder a un doble reto: primero, responder a las necesidades formativas que demandaba los agentes activos en el ocio educativo; segundo, capacitar a personas que se convirtieran en promotores de innovación educativa en ese mismo ámbito. Las Escuelas de Tiempo libre y Animación Sociocultural que surgen del entorno de la Iglesia serán las primeras en aparecer en escena: EDE (Bizkaia, 1976), Hezkide (Gipuzkoa, 1977), Atsedeen Eskola (Araba, 1978) y Arduradun-Scout Escuela (1979).

El año 1986, será el momento del reconocimiento legal, de las primeras Escuelas de Tiempo Libre Educativo, y de los primeros cursos de monitores y directores homologados por parte del Departamento de Juventud del Gobierno Vasco. A partir de esta fecha, se ponen en marcha un amplio número de Escuelas con otra naturaleza y metodología (laica, crítica, transformadora, comunitaria, euskalduna, participativa, profesionalizadora...): EDEX (1983), Urtxintxa Bizkaia (1986), Urtxintxa Gipuzkoa (1987)... Sería a destacar el papel que han jugado estas Escuelas, como referente formativo de las personas educadoras de las asociaciones mixtas de ocio educativo y de los y las profesionales de servicios y programas municipales (Haur Txokoak, Ludotekak, Gaztelekuak, Colonias abiertas y cerradas...).

Dos años más tarde, desde el Departamento de Juventud, a través del Decreto 47/88, se regula el reconocimiento de Escuelas de Animación Sociocultural, y el título de *Animador/a Sociocultural (Gobierno Vasco, 1988)*, y una década más tarde, tras aclarar que sistema institucional debe ser competente en el ámbito de esta formación; el Departamento de Juventud, promovió el título de *Dinamizador/or Sociocultural para el voluntariado (Gobierno Vasco, 1998)*; y desde el ámbito del sistema educativo de formación profesional reglada, se creó el título de *Técnico/a en Animación Sociocultural (TASOC)*, y posteriormente el de *Técnica/o Superior en Animación Sociocultural (1998)*.

La capacitación profesional, desde el mundo universitario, en ocio educativo está entroncada como un ámbito de acción de la Educación Social. En 1988, en la *Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación* de la UPV/EHU, se comienza a impartir un curso dirigido a profesionales en activo: Diploma de Educador Social. En el año 1991, se aprobó la Diplomatura en Educadora Social (Real Decreto 1420/1991, BOE 10 de octubre de 1991), es a partir de ese reconocimiento, cuando surge la oferta del primer curso de la Diplomatura en Educadora Social, en la Universidad privada de DEUSTO (1993-94) y en la Universidad pública UPV/EHU (1995-96).

El interés creciente, por innovar y construir conocimiento en este campo, llevó a personas comprometidas del sector, a preocuparse por conocer las nuevas corrientes que surgían desde el ámbito de la sociología (Dumazedier, Pedró...), la pedagogía (Decroly, Montessori, Dewey, Makarenko, Freinet, Freire, Rogers, Besnard, Ander Egg, Franch, Martinell, Trilla, Perez Serrano, Cembranos, Montesinos y Bustelo...), la psicología (evolutiva, personalidad, dinámica de grupos...), la antropología cultural ( uso del ocio)... En este mismo sentido, la publicación de varias revistas especializadas en ocio educativo se convirtieron en el mejor modo para compartir la reflexión práctica de esos

profesionales activos por el cambio de un sector, hasta ese momento bastante tradicional: HAURRAK-TXIRIKILAN (1976-1983) publicada por la Asociación Haurrak y Edex Kolektiboa; GOITIBERA (1982-2013), por Euskalerriko Eskautak; MONITOR-EDUCADOR (1982), por la Federación de Escuelas de Educadores de Tiempo Libre Cristianas. AISIA BIZIZ (2005-2008), editada por Urtxintxa Gipuzkoa, fue la primera revista íntegramente en euskara sobre pedagogía del ocio.

Si tenemos en cuenta la gran diversidad de prácticas educativas en el ocio educativo, la producción científica, de los últimos años, se puede valorar más bien como baja y un tanto parcial con respecto a ámbitos de acción. Sobre todo, ha respondido al impulso de los encargos institucionales (Observatorio Vasco de Juventud, Diputación Foral de Gipuzkoa, Ayuntamiento de Gasteiz...), y no parece haber sido una prioridad para la Universidad como campo de investigación. Algunos autores referenciales en esta trayectoria pueden ser: Mendía, Placer, López de Aguilera, Etxeberria, Martínez...

**Dimensión: profesional.** La evaluación de la consolidación de un perfil profesional, nos exigiría realizar una valoración profunda de tipo tanto cuantitativa como cualitativa; al no contar con una referencia clara en este aspecto, hemos realizado una sencilla aproximación cualitativa, basada en el nuestro propio balance sobre una serie de indicadores utilizados anteriormente para saber el grado de estabilización de una práctica profesional (Riera, 1998; Sáez, 1998 y 2003): 1.- El grado de **producción científica** sobre el ámbito de acción en el ocio educativo en el País Vasco se puede valorar como más bien escasa; 2.- La disposición de una **titulación académica** es una realidad a través del Grado de Educación Social que se va reforzando poco a poco respecto a su demanda social; 3.- El **reconocimiento público** de la profesión en **aspectos técnicos y económicos**, ha dado pasos importantes con la firma de estos instrumentos de relación laboral: *IV Convenio Colectivo de Intervención Social de Bizkaia-2014-2016 (Gobierno Vasco, 13 de Marzo del 2015)* y *II Convenio Colectivo de Intervención Social de Gipuzkoa-2015-18 (Gobierno Vasco, 21 de febrero de 2017)* y; 4.- La existencia de un espacio de coordinación profesional es una realidad consolidada: *Colegio Profesional de Educadores/as Sociales de Euskadi (Gobierno Vasco Ley 7/2003, 25 de noviembre de 2011)*; 5.- Un compromiso ético de la profesión: aprobación del *Código Deontológico del Educador(a) Social (ASEDES, 2004)*.

Estas diversas miradas, a normativas, conceptos, prácticas, formaciones y agentes profesionales, han querido contribuir a realizar una humilde aproximación al proceso de aplicación del derecho al ocio educativo de niños, niñas y adolescentes en el País Vasco; y además, proponer algunas dimensiones para el futuro análisis de este derecho en permanente construcción en el País Vasco.

En las siguientes hojas, presentamos una cronología de los hechos más destacables, que hemos utilizado para realizar la lectura transversal del proceso histórico discurrido entre 1979 hasta el momento actual. En concreto, los acontecimientos que construyen las tres etapas correspondiente a este tramo histórico: **3ª etapa: 1979-1990.** Eclosión de los equipamientos municipales de ocio educativo para infancia y adolescencia. Diversificación de los planes formativos no universitarios; **4ª etapa: 1991-2002.** Titulación universitaria Educación Social, Planes de Acción en Juventud y redes sociales de profesionales; **5ª etapa: 2003-2016.** Profesionalización y Convenios colectivos laborales.

**3ª etapa: 1979-1990.** Eclosión de los equipamientos municipales de ocio educativo para infancia y adolescencia. Diversificación de los planes formativos no universitarios.

Tabla 5. Hechos destacables de una historia incompleta del ocio educativo en Euskal Herria (1979-1990)

AÑO	HECHOS
1979	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estatuto de Autonomía PARA EL País Vasco. Competencias exclusivas asumidas por el Gobierno Vasco en Política Social, Educativa e Infancia, Adolescencia y Juventud.</li> </ul>
1980	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Txirikilan (1980-1983): revista de animación socio-cultural y educación en el tiempo libre. Bilbo: Asociación Haurrak; Edex Kolektiboa.</li> <li>▪ Autores referenciales: Rafa Mendía, Félix Placer, López de Aguilera, Félix Etxeberria...</li> <li>▪ Comienza a funcionar la Escuela de Educadores de la Fundación Bartolomé de Carranza, impartiendo la titulación de Técnico en Adaptación Social (B.O.E. 30-8-80).</li> <li>▪ La Diputación Foral de Navarra contrata a los primeros educadores procedentes del Tribunal Tutelar de Menores.</li> <li>▪ Euskara Elkateak. Movimiento de asociaciones locales a favor del euskara.</li> <li>▪ KORRIKA. Carrera popular que participan miles de personas recorriendo un gran número de pueblos de Euskal Herria para sensibilizar, apoyar y dinamizar el uso del euskara. Es organizada por AEK y lleva 20 ediciones.</li> </ul>
1981	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Primeras Jornadas Estatales del Educador Especializado organizadas por la Fundación Bartolomé de Carranza (Navarra).</li> <li>▪ Creación de las primeras LUDOTECAS con educadores/as profesionales de ocio educativo. Zarata-Txantrea (Nafarroa,1981), Jolas-Toki-Burlata (Nafarroa,1983), Caracol-Cruces (Bizkaia, 1983), Rontegi (Bizkaia, 1984), Gasteiz(1985), Rentería (1986), Egiá-Donostia(1989) ...</li> </ul>
1982...	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ GOITIBERA, es la segunda época de la Revista Euskalerriko Eskautak.</li> <li>▪ FEDERACIÓN "EUSKAL ESKAUT-GIA ELKARTEA" (EEGE)</li> </ul>
1984...	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ GAZTELEKUAK. Gazteleku de Rekalde en Bizkaia (1984). Centro Juvenil el Pilar en Gasteiz (1986). Bidebietako Gazte-Txokoa en Donostia (1993) y Oñatiko Gazteleku (1994).</li> <li>▪ 1º contacto con la Asociación Profesional de Educadores de Catalunya.</li> </ul>
1984-1988	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asociación Profesional de Educadores: Bizkaia (1984), Gipuzkoa (1986), y Araba (1987). Promovidas por profesionales de pisos de menores y de personas con síndrome down.</li> <li>▪ Federación Vasca de Asociaciones Profesionales de Educadores/as Sociales del País Vasco (1988).</li> </ul>
1985	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los Ayuntamientos contratan en Navarra a los primeros educadores especializados a través del Plan Nacional sobre Drogas.</li> <li>▪ Decreto 170/1985, de 25 de junio (BOPV 29-06-85) por el que se regula el régimen de campamentos, colonias, colonias abiertas, campos de trabajo y marchas volantes infantiles y juveniles.</li> <li>▪ Decreto 343/1985, de 22 de octubre, por el que se reguló el reconocimiento de escuelas para educadores/as de tiempo libre infantil y juvenil.</li> <li>▪ Puesta en marcha de Escuelas de Ocio Educativo desde el asociacionismo laico: Larrunarri (1985), Urtxintxa Bizkaia (1986), Urtxintxa Gipuzkoa (1987), Urtxintxa Nafarroa (1987), Acción 21 (1988), Gaztetxoak eskola (1989) ...</li> </ul>
1986	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Revista Zerbitzuan. Revista especializada en el análisis de los servicios y las políticas de bienestar social. Promovida por la Viceconsejería de Asuntos Sociales del Gobierno Vasco, la revista es elaborada por el SIIS Centro de Documentación y Estudios de la Fundación Eguía Careaga.</li> <li>▪ La titulación en Animación Sociocultural, de 1.100 horas de duración, reconocida por el Gobierno Vasco.</li> <li>▪ Cursos de Animadores Socioculturales promovido por el Gobierno vasco para formar técnicos de Juventud. En los años posteriores son contratados por instituciones: Ayuntamiento de Donostia, Diputación Foral de Gipuzkoa...</li> <li>▪ Jornada sobre Infancia y Juventud Inadaptada en Euskadi (1986), organizada por la Asociación de Educadores Especializados de Bizkaia.</li> <li>▪ La Asociación de Educadores Especializados de Bizkaia desarrolló en colaboración con la Escuela Flor de Maig de Educadores Especializados de Cataluña cursos de formación para profesionales (1986-1987).</li> <li>▪ Reconocimiento legal de las primeras escuelas de tiempo libre educativo.</li> <li>▪ Primeros Cursos de monitores y directores homologados por el Departamento de Juventud del Gobierno Vasco</li> </ul>
1987	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ I Congreso Estatal del Educador Especializado en Iruña. Se impulsa la creación de la Coordinadora Estatal de Escuelas y Asociaciones de Educadores Especializados.</li> <li>▪ Deja de funcionar la Escuela de Educadores de la Fundación Bartolomé de Carranza.</li> </ul>
1988	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diploma Universitario en Educación Social (posteriormente denominado Diploma Universitario de Postgrado), de 600 horas. Desde el curso 88-90 se comienza a impartir por la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la UPV/EHU.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seminario sobre El Educador Especializado: Homologación con Europa Asociación de Educadores Especializados de Bizkaia en Bilbao en 1988.</li> <li>▪ Decreto 47/88, de 1 de marzo (BOPV 16-03-88), por el que se regula el reconocimiento de Escuelas de Animación Sociocultural.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Titulaciones de FPII: Técnico Especialista en Adaptación Social y Minusvalías Psíquicas. Centro Nieves Cano de Vitoria-Gasteiz, 2 centros en Bizkaia, Gipuzkoa??</li> <li>▪ Técnico en Animación Sociocultural (TASOC):</li> </ul>
1990	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diploma de Educador Social en Facultad de Ciencias de la Educación de la UPV/EHU, curso dirigido a profesionales en activo.</li> <li>▪ Jornadas organizadas por la Federación Vasca: El Educador social: presente y futuro de una profesión (Gasteiz). Se consolida la estructura asociativa y se logra sensibilizar sobre el estatus profesional del/a Educador/a Social.</li> </ul>

**4ª etapa: 1991-2002.** Titulación universitaria Educación Social, Planes de Acción en Juventud y redes sociales de profesionales.

**Tabla 6. Hechos destacables de una historia incompleta del ocio educativo en Euskal Herria (1991-2002)**

AÑO	HECHOS
1991	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprobación de la Diplomatura en Educadora Social (RD 1420/1991, 30 de agosto, BOE 10 octubre).</li> <li>▪ <i>MONITOR-EDUCADOR (1991-2017)</i>. Revista de Educación en el Tiempo Libre y Animación Sociocultural publicada por la Federación de Escuelas de Educadores de Tiempo Libre Cristianas.</li> </ul>
1992	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ II Encuentros Estatales de ludotecarios/as: Gasteiz, diciembre. (Borja Solé, 1994).</li> <li>▪ Censo 1992: Euskadi 20 ludotecas y Navarra 12 ludotecas.</li> </ul>
1993	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 1º Curso de la Diplomatura en Educadora Social en la Universidad privada de Deusto (1993-94).</li> </ul>
1994	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programa de intervención con menores, jóvenes y familias en situación de exclusión y/o desventaja, y en riesgo de inadaptación: Pasaia (1994), Andoain (1995) y Zumarraga (1997). A partir 1997 se sumaron Zarautz, Tolosa, Eibar y Donostia. En 1998 se integran Zumaia, Azpeitia e Irun. Por último, en 1999 se integran Billabona y Hernani en el programa.</li> <li>▪ Escuelas de Educadores y Educadoras de Tiempo Libre. Decreto 419/1994, de 2 de noviembre (BOPV 16-11-94) por el que se regula el reconocimiento oficial de Escuelas de Formación de Educadores/as en el Tiempo Libre Infantil y Juvenil ; y de los Cursos de Formación de Monitores/as y Directores/as de Actividades Educativas en el Tiempo Libre Infantil y Juvenil.</li> </ul>
1995	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 1º Curso de la Diplomatura en Educadora Social, en la Universidad pública UPV/EHU (1995-96).</li> <li>▪ GIZABERRI. Asociación Profesional de Educadores Sociales de Euskadi. GIZABERRI es miembro de la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales, y ha ocupado la presidencia (1995-98).</li> </ul>
1996	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>GIZABERRI (1996-2017)</i>. Boletín publicado por la Asociación para la comunicación entre profesionales de la Educación Social en Euskadi.</li> <li>▪ Primera promoción de diplomados/as de Educación Social del País vasco formados en EHU/UPV.</li> <li>▪ TOPAGUNEA. Euskara Elkarteen Federazioa. Organización de Animación sociocultural en la promoción del euskara. Área específica de trabajo del ocio infantil y juvenil.</li> </ul>
1998	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Jornadas de Educación Social sobre el tema Evaluación y Calidad Educativa, en Gasteiz.</li> <li>▪ La primera promoción de la Diplomatura de Educación Social en EHU (iniciada en el curso 95/96). Campus de Ibaeta en Donostia.</li> </ul>
1999	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ I Plan Joven de Euskadi elaborado por el Gobierno Vasco, Diputaciones y entidades sociales (1999-2001).</li> </ul>
2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudios de Educador Social en Navarra a través de la UNED</li> <li>▪ II Plan Joven de Euskadi (2002-2005).</li> </ul>

**5ª etapa: 2003-2016. Profesionalización y Convenios colectivos laborales.****Tabla 7. Hechos destacables de una historia incompleta del ocio educativo en Euskal Herria (2002-2016)**

AÑO	HECHOS
2003.	▪ Colegio profesional de Educadores/as Sociales de Euskadi (22 de diciembre de 2003).
2004	▪ Aprobación del Código Deontológico del Educador(a) Social.
2005	▪ Libro Blanco de la Titulación Educador/a Social, elaborado por la Red de Educación y editado por la ANECA. ▪ AISIA BIZIZ (2005-2008). Revista sobre pedagogía del ocio en euskara. Editada por Urtxintxa Gipuzkoa.
2008	▪ LEY 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales. ▪ I. Convenio Colectivo de Intervención Social de Bizkaia (2008-2012). ▪ 1º Proyecto de Ley de Juventud Vasca. Retirado antes de votación por falta consenso.
2010	▪ La Diplomatura en Educación Social, se reconvierte en Grado. ▪ Gaztematika: Sistema de Promoción Infantil y Juvenil de Gipuzkoa. Aprobado por la Asociación de Municipios Vascos EUDEL, Diputación Foral de Gipuzkoa, y 59 municipios del territorio. ▪ II. Plan Joven Municipal Gasteiz (2010-2012)
2011	▪ I. Convenio Colectivo de Intervención Social de Gipuzkoa (2011-2014). ▪ 2º Proyecto de Ley de Juventud Vasca. Retirado antes de votación por crítica de las Diputaciones forales y falta de mayoría.
2012	▪ II Convenio Colectivo de Intervención Social de Bizkaia (2012-2013)
2013	▪ Marco general del III Plan Joven de Euskadi 2020. La estrategia vasca en materia de juventud. ▪ III. Plan Joven Municipal Gasteiz (2013-2015)
2014	▪ III. Plan Joven del Gobierno Vasco 2014-2016 ▪ I. Diagnóstico de Infancia, adolescencia y juventud de Donostia
2016	▪ II. Convenio Colectivo de Intervención Social de Gipuzkoa (2015-2018) ▪ I. Convenio de colaboración entre Gaztematika y la Facultad de Educación (EHU) para el desarrollo de acciones formativas, investigación y Practicum.

Una vez hemos identificado un abanico importante de esos hechos que nos conducen a nuestro campo de acción, debemos dar un nuevo paso para descubrir en qué sistema institucional se enmarcan los servicios de los Gaztelekus.

**2.5 Gaztematika: sistema propio de las PIAJ en el territorio de Gipuzkoa.**

La pregunta genérica ¿Qué es Gaztematika? Nos conduce a una serie de preguntas más específicas que serán la guía que marcará los diferentes puntos de este tercer apartado. En concreto serán las siguientes: ¿Qué había antes de Gaztematika? ¿Qué es la promoción de niñas, niños, adolescentes y jóvenes? ¿Cuáles son sus principios teóricos? ¿Qué objetivos se han marcado? ¿Qué servicios se ofrece a las personas destinatarias? ¿Cuáles son las características generales de los servicios? ¿Qué arquitectura tiene y cómo se gestiona? ¿Qué funciones tiene cada unidad organizativa? ¿Con qué profesionales funciona Gaztematika? ¿Cuál es su perfil y funciones? ¿Cómo se despliega el sistema a nivel local?

**Antecedentes a Gaztematika.**

Desde el reconocimiento de la competencia exclusiva, en materia de PIAJ en la CAPV, hasta el proceso de elaboración del *I. Plan Joven de la CAV: 1999-2001 (Gobierno Vasco, 1999)*, aunque transcurren dos décadas; la acción socioeducativa mayoritaria de agentes sociales y públicos, sigue estando monopolizada por el ámbito de ocio educativo; sobre

todo infantil, pero tomando un gran protagonismo los programas y equipamientos para adolescentes.

El I. *Plan Joven de la CAV: 1999-2001* aborda esta área desde una triple vertiente: ocio y promoción de la Juventud, deporte y cultura. Bajo el concepto de ocio y promoción de la Juventud, se analizan el conjunto de programas y actividades que han constituido los ejes centrales de las PIAJ en las distintas administraciones públicas vascas hasta la fecha; políticas que han pivotado en torno al fortalecimiento del asociacionismo, al fomento del ocio educativo, al impulso de la solidaridad y del desarrollo comunitario, al acceso a la información, al desarrollo de infraestructuras y a la potenciación de diferentes servicios para la juventud. Del diagnóstico del plan, quisiéramos destacar tres conclusiones importantes respecto al ocio y la promoción de la juventud que nos aproximan a descubrir los retos de futuro planteados en ese momento para este ámbito de acción:

«primera, la necesidad de realizar una apuesta clara y decidida por el desarrollo del asociacionismo juvenil; una segunda, la necesidad de buscar fórmulas y mecanismos de mejora de las infraestructuras y servicios ofertados; y una tercera, en la búsqueda de mecanismos de evaluación que permitan adaptar los servicios de juventud a las inquietudes y necesidades del colectivo joven» (Gobierno Vasco, 1999, p.47).

En este mismo Plan se analizó cual era la situación real de las PIAJ al finalizar los años noventa, y se extrajeron una serie de conclusiones globales que nos sitúan sobre las deficiencias existentes en la política sectorial con la Infancia, Adolescencia y Juventud: primero, existía una pérdida de centralidad y una progresiva desaparición en las agendas políticas; segundo, una práctica disruptiva con respecto al discurso teórico alimentado; y por último, una necesidad evidente por posicionarse ante el debate de exclusividad entre políticas integrales y afirmativas reforzado desde diversas instancias técnicas y políticas. Ante esta situación de crisis funcional, las personas técnicas del ámbito foral y municipal llegaron a una conclusión común: era necesario implementar experiencias colaborativas para definir un marco referencial que determine la naturaleza de las PIAJ en el ámbito local.

Ante esta reflexión obtenida en el I Plan Joven, sobre la necesidad de articular una respuesta sólida desde el ámbito local, y posteriormente repetida en el II. *Plan Joven de la CAV: 2002-2005* (Gobierno Vasco, 2002), la *Diputación Foral de Gipuzkoa* tras varios procesos de reflexión técnica entre agentes y técnicos; propuso crear un nuevo proceso para conseguir la definición y caracterización del sistema de Gaztematika. Esta definición fue fruto de un proceso colaborativo, durante un periodo de más de dos años y medio (octubre 2008- Julio 2010), desarrollado por diversos agentes vinculados al ámbito de la promoción de la infancia, adolescencia y juventud en el territorio de Gipuzkoa.

En la primera fase de definición (octubre 2008 y febrero 2009), las personas protagonistas de este proceso fueron profesionales, del ámbito de la intervención directa y de las unidades técnicas (técnicos/as de juventud de DFG y ayuntamientos, informadores/as, educadores/as, empresas, EGK, personas expertas, adolescentes y jóvenes), que tenían en común la necesidad de compartir un espacio para conseguir definir la misión, el área de trabajo y el método para lograr ese fin consensuado. Durante la segunda fase de consulta (2009-2010), participaron tres estamentos institucionales que tuvieron que avalar el borrador del documento Sistema de Promoción Infantil y Juvenil de Gipuzkoa extraído durante la anterior fase del proceso: la Comisión de Política Social de las JJGG de Gipuzkoa, el Colegio de Educadores y Educadoras Sociales del País Vasco, y la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la EHU-UPV. En la última fase del proceso, se realizaron dos actividades significativas que consiguieron un doble objetivo:



comunicar socialmente el proceso desarrollado y aprobar el documento marco del sistema de Gaztematika; la primera, El 13 de mayo de 2010 se presentó públicamente Gaztematika en una jornada que tuvo lugar en el Palacio de Congresos Kursaal, y la segunda, El 12 de julio de 2010 se rubricó el protocolo de colaboración entre la Diputación Foral de Gipuzkoa y la Asociación de Municipios Vascos EUDEL, para la puesta en marcha y desarrollo de Gaztematika en los municipios guipuzcoanos (Diputación Foral de Gipuzkoa, 2010:4).

### Enfoque teórico de Gaztematika.

El primer elemento consensuado durante el proceso se refiere a la **misión del sistema**, siendo esta facilitar con estabilidad y continuidad que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes se desarrollen y disfruten de su infancia, adolescencia y juventud (IAJ), en una doble dimensión:

*«a) Como etapa vital con valor y significado en sí misma, en la que cada persona es protagonista de su vida, sujeto de derechos de ciudadanía y parte indispensable del tejido social; b) Como etapa que, mediante la maduración, aprendizaje y fortalecimiento de capacidades personales y vínculos sociales, hace posible un proceso progresivo de transición exitosa y satisfactoria a la condición adulta, en la que se alcanza la mayor autonomía para la toma de decisiones y su puesta en práctica en un proyecto personal de vida» (Gaztematika y Funes Artiaga, 2010, p.12).*

La promoción es la finalidad básica de Gaztematika para lograr los siguientes objetivos:

*«a) Ofrecer a la Infancia, Adolescencia y Juventud la oportunidad de disfrutar de cada etapa que vivan, y de sentirse protagonistas de cada una de ellas; b) Que poco a poco se vayan emancipando, cultivando, aprendiendo y reforzando sus capacidades personales y sus relaciones sociales; c) Que durante su infancia y su juventud adquieran, desarrollen y utilicen su autonomía personal; d) Que las y los niñas y niños, adolescentes y jóvenes logren las mayores capacidades posibles para tomar decisiones y para materializar esas decisiones en un proyecto personal vital; e) Impulsar la ciudadanía activa de la IAJ; es decir, ayudarles a que se impliquen en su entorno y a que participen en la dinámica de su municipio; f) Dar solución a las necesidades de la IAJ» (Gaztematika, 2015, p.7).*

La acción educativa se sustenta en una serie de principios rectores que son asumidos por los agentes que participan, de modo directo o indirecto en el sistema de Gaztematika. De forma esquemática se pueden enumerar los siguientes:

*«proceso de intervención continúa; universal; acompañamiento socioeducativo; Educación Social y no formal; igualdad y equidad; diversidad; responsabilidad pública; colaboración con otros agentes; carácter sectorial y específico; transversal e integral; coordinación y trabajo en red; proactividad; intervención de calidad basada en el conocimiento y profesionalización; compromiso dual de responsables técnicos y políticos» (Gaztematika, 2015, p.5-6).*

### Catálogo de servicios

*El Sistema de Promoción de Infancia, Adolescencia y Juventud mediante ese proceso participativo de sistematización ha conseguido unificar criterios y apuesta por crear una arquitectura que reúne 6 grandes áreas de acción que serán desarrolladas mediante la red de servicios polivalentes locales.*

Las **seis grandes áreas de acción**, recogidas en el documento *Gaztematika: Sistema de Promoción Infantil y Juvenil de Gipuzkoa* (Gaztematika y Funes Artiaga, 2010, p.23), son:

**1. Información.** Esta área de acción busca proporcionar información de calidad sobre recursos accesibles válidos para que niñas, niños, adolescentes y jóvenes desarrollen su vida cotidiana.

**2. Orientación.** Esta área de acción quiere ofrecer ayuda a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes para la identificación de alternativas y la toma de decisiones en cuestiones relacionadas con sus necesidades básicas.

**3. Acompañamiento.** Esta área de acción construirá una relación de ayuda y seguimiento de cierta estabilidad y continuidad para la toma de decisiones, realización de actividades y construcción de vínculos por parte de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, en aspectos de su vida cotidiana.

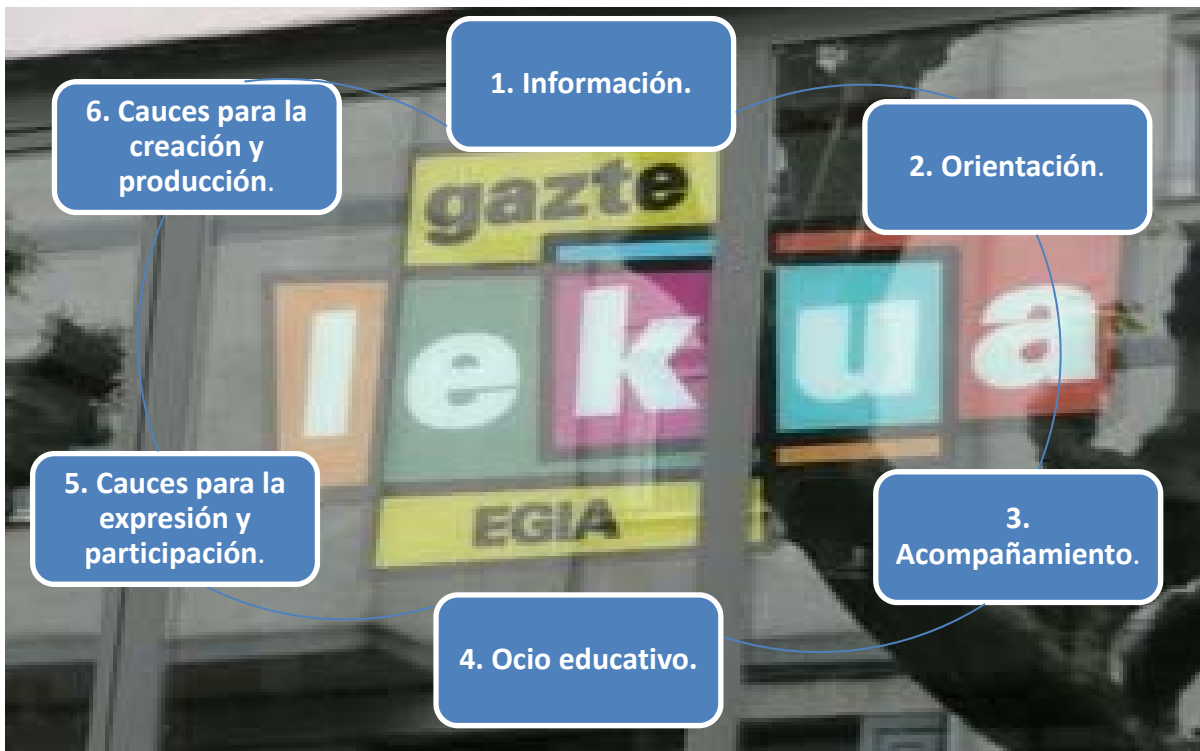


Figura 4. Áreas de acción socioeducativa en el Gazteleku.

**4. Ocio educativo.** Esta área implementará en el tiempo libre de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, una acción de ocio educativo mediante la cual se consiga la adquisición de competencias para la vida.

**5. Cauces para la expresión y participación.** Esta área de acción se refiere a la generación y dinamización de oportunidades reales para que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes puedan manifestar opiniones, trasladar propuestas, tomar decisiones, asumir responsabilidades, gestionar o coger y ejercer el control en alguna medida en procesos relevantes para su vida.

**6. Cauces para la creación y producción.** Esta área de acción se refiere a la generación y dinamización de oportunidades reales para que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes puedan desarrollar y visibilizar actividades y proyectos en los que se potencie y canalice su capacidad creativa y productiva.

Desde Gaztematika se ha realizado una apuesta clara por que todos estos servicios sean públicos y profesionalizados. Además, estos se implantaran en la red de servicios locales

existentes en los barrios. De modo sintético, la propuesta de Gaztematika se concreta en cuatro servicios prioritarios:

- **Servicio para Infancia (HZ):** es para niñas y niños de hasta 11 años. Ya se ha definido qué y cómo debe ser. En algunos lugares van a adaptar su Haurtxoko para convertirlos en Haur Zerbitzua (Servicio para Niños/as).
- **Servicio para Adolescencia (NZ):** es para adolescentes de entre 12 y 17 años. Ya está definido qué y cómo debe ser, y en algunos lugares están adaptando su Gazteleku para convertirlo en Nerabe Zerbitzua (Servicio para Adolescentes).
- **Servicio para Juventud (GZ):** es para jóvenes mayores de 18 años. En este momento se está definiendo qué y cómo debe ser (Servicio para Jóvenes).
- **Servicio para la Promoción de la Participación (PSZ):** se trata de un servicio para pueblos pequeños y que incluye a los tres tramos de edad. Ya está definido, y se está creando en algunos sitios.

### Arquitectura de Gaztematika en el ámbito territorial y municipal

La organización de Gaztematika en el territorio de Gipuzkoa se articula a través de cinco espacios de participación:

«1.- **Unidad Foral de Promoción:** Dinamiza y garantiza los procesos de planificación y evaluación del Sistema; 2.- **Comisión Política:** Se trata de la instancia superior de gobierno político. Toma decisiones estratégicas para el diseño y el mantenimiento del Sistema (se reúne 3 veces al año); 3.- **Foro Técnico:** En él se reúnen quienes tienen responsabilidades técnicas en el Ámbito de la IAJ, tanto en la Diputación como en los ayuntamientos. Se ocupa del desarrollo y el seguimiento de los planes anuales del Sistema. Además, elige a los miembros de la Comisión Permanente (se reúne 3 veces al año); 4.- **Comisión Permanente:** Es la encargada de la coordinación y la gestión técnica del Sistema (se reúne todos los meses y está compuesto por 4 responsables municipales y 4 de la DFG); 5.- **Foros de educadoras/es:** Son dos, el foro de educadoras/es de infancia y el de educadoras/es de adolescencia. Se trata de puntos de encuentro y debate, para la participación y el seguimiento de la planificación (se reúnen 3 veces al año)» (Gaztematika, 2015, p.12)

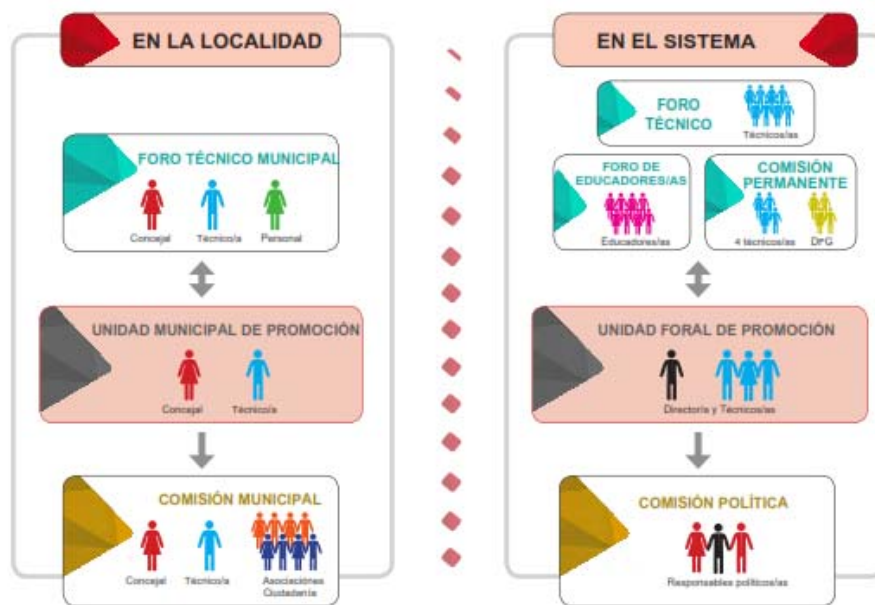


Figura 5. Arquitectura de Gaztematika en el ámbito territorial y municipal (Gaztematika, 2015)

Gaztematika en el ámbito local se organiza sobre tres espacios de participación: «1.- Unidad de promoción del municipio (concejal + técnica/o): Se encarga de impulsar Gaztematika (Sistema para la promoción de la infancia, la adolescencia y la juventud) en el municipio; 2.- Foro técnico municipal (concejal + técnico +trabajadoras/es): Se ocupa de la elaboración, del seguimiento y la evaluación del plan anual en el municipio. Es además el lugar para el debate de las y los trabajadores; 3.- Comisión Municipal (concejales de todos los partidos políticos + asociaciones + ciudadanía): Debe organizar Gaztematika en el municipio» (Gaztematika, 2015, p.12).

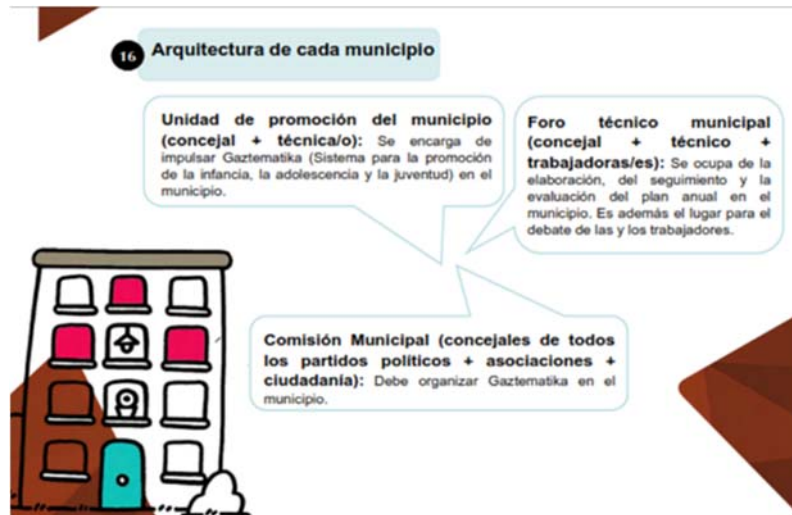


Figura 6. Arquitectura de Gaztematika ámbito municipal (Gaztematika, 2015)

La implementación del plan anual sigue la secuencia representada en la figura 6, y se concreta en cuatro pasos principales: 1.-La Comisión Permanente propone las líneas de trabajo y los planes anuales; 2.- La Comisión Política aprueba las líneas y los planes; 3. El Foro técnico se encarga del desarrollo implementando acciones en diversos ámbitos de gestión; 4.- Los grupos de trabajo ejecutan las acciones recogidas en el plan de implementación. 5.- Los servicios desarrollan las acciones del plan.



Figura 7. Plan de implementación del trabajo (Gaztematika, 2015)

La red abierta de Gaztematika a nivel territorial se distribuye en 68 municipios de los 88 que constituyen el territorio de Gipuzkoa, alcanzando una cobertura del 96,5 % de la población del territorio y el 92,89 % de la franja de edad del 0-29). Esto indica la gran incidencia del sistema en las PIAJ de ámbito local. En la Figura 8, observamos los municipios integrados voluntariamente en la red de Gaztematika.



Figura 8. Mapa de cobertura del sistema de Gaztematika en el territorio Gipuzkoa (Gaztematika, 2015)

## 2.6 Implantación de la red de Gaztematika en la ciudad de Donostia.

Los servicios municipales de Gaztematika en Donostia se organizan por edad, en cuatro tipos diferentes de equipamientos: **Hurguneak (0-5 años)** en Intxaurreondo y Egia; **Haur Txokoak (6-11 años)** en Aiete, Amara, Antiguo, Bidebieta, Egia, Gros, Intxaurreondo y Martutene; **Gaztelekuak (12-17 años)** en Aiete, Amara, Antiguo, Bidebieta, Egia, Gros, Intxaurreondo y Martutene; **Gazteguneak (+18)**: Kontadores en Bidebieta (centro de reacción), Gaztegune del Antiguo y Guardiaetxea en la Parte Vieja. También existe la oficina municipal de información en la Parte Vieja. En la Figura 9 presentamos la trayectoria vital de los equipamientos de Gaztematika vinculados a sus áreas de acción.



Figura 9. Diagrama de las áreas de acción y servicios de Gaztematika (2015)

El estudio *Diagnóstico de niños/as, adolescentes y jóvenes de San Sebastián. 2014* (Ayuntamiento Donostia y Aztiker, 2014, p.106) recoge que el número de socios y socias de la Red de Haur Txokos y Gaztelekus alcanza la cifra de 3.772 personas entre 6 y 16 años. Si tenemos en cuenta que en San Sebastián hay 19.238 personas de esa edad (6-16), el porcentaje de socios/as representa el 19,6% de esta población. La tasa de usuarios/as se distribuye de esta forma por equipamientos: Haurtxokos (17,9%) y Gaztelekus (22 %). En el caso a estudio, el número de usuarios del Gazteleku, alcanza una media mensual de 3.677 personas adolescentes en todos los Gaztelekus de la RMGD. En el análisis por uso mensual, se constata que en los meses de Otoño e Invierno los Gaztelekus tienen un mayor número de usuarias y usuarios, superior a las 4.000 personas al mes; mientras que en los meses de primavera se observa una tendencia a la baja, situándonos en valores entorno a los 3.000 personas, salvo en el mes de mayo (3.591). La media diaria de los y las usuarias de la RMGD es de 25,8 personas adolescentes.



Figura 10. Datos de uso de la Red Municipal de Haur Txokoak y Gaztelekus de Donostia (2013-14).

En este estudio mencionado anteriormente, aparece una conclusión importante en el desarrollo de esta tesis, se afirma que para lograr una mayor referencialidad de los Gaztelekus sería interesante que estos equipamientos fueran capaces de satisfacer algunas necesidades de ocio del sector adolescente: 1.- Necesidad de un mayor protagonismo del área de acción de creación (música, teatro, arte...) y tener la posibilidad de devolver estas producciones culturales al barrio; 2.- Necesidad de realizar actividades exteriores tipo: surf, SUP, piragua, paintball...; 3.- Necesidad de hacer excursiones, salidas de fin de semana, juegos al aire libre...; 4.- Necesidad de organizar conciertos atractivos para este colectivo: Mario Casas, Ken7, Melendi, Malú, Miley Cyrus, One Direction... son algunos de los mencionados (Ayuntamiento Donostia y Aztiker, 2014:174).

### **3 . CAPÍTULO. GAZTELEKU: EQUIPAMIENTO MUNICIPAL SOCIOEDUCATIVO PARA ADOLESCENTES DE GAZTEMATIKA.**

---

- 
- 3.1 Gazteleku: equipamiento de referencia.
  - 3.2 Definición, objetivos y competencias del Gazteleku en el sistema de Gaztematika
  - 3.3 Áreas de acción y espacios de aprendizaje en el Gazteleku
  - 3.4 Recursos personales: educadoras y educadores sociales.
  - 3.5 Recursos espaciales: mapa actual de Gaztelekus en Gipuzkoa.
-

En estas líneas, trataremos de sintetizar las ideas más relevantes de esa realidad socioeducativa holística y dinámica que se construye en el Gazteleku. Este se define como un *equipamiento municipal socioeducativo para adolescentes en el ámbito local*. La descripción de estos cuatro elementos servirá de entrada al primer apartado de este tercer capítulo. A continuación, presentaremos los elementos básicos que configuran el Gazteleku. El texto se ha creado respondiendo a esas preguntas estímulo, como: ¿Qué son los Gaztelekus? ¿Qué objetivos persiguen? ¿Qué competencias desarrollan? ¿Dónde se ubican? ¿Qué espacios de aprendizaje existen? ¿Qué acciones se realizan? ¿Qué profesionales dinamizan estos locales? ¿Qué Equipamientos existen?

### 3.1 Gazteleku: equipamiento de referencia.

El término de **equipamiento** no va a ser el único vocablo que encontraremos para referirnos al mismo constructo teórico, algunos nombres empleados habitualmente son: instalación, infraestructura, centro, edificio, local... Estos diferentes términos provienen de diversas disciplinas científicas que dependiendo de su propia epistemología marcarán un significado determinado al hablar de equipamiento. Ante esta diversidad, nos ha parecido interesante descubrir el punto de vista ofrecido por tres áreas específicas: arquitectura-urbanismo, sociología y educación.

Todas las personas habitamos en un territorio o espacio que contiene una estructura urbana, esa organización espacial se diseña para satisfacer el objetivo de conseguir una distribución óptima de las actividades e intercambios de las personas de ese municipio (ciudad/pueblo) que responda a los intereses y necesidades de los grupos referenciales de esa ciudad. Una ciudad que tiene como eje la calidad de vida de sus ciudadanas/os, demanda «un territorio estructurado sobre la accesibilidad y la aprehensión». La consecución de estos dos requisitos será factible en la vida del *barrio* como «unidad mínima de apropiación social», y a través de las actividades de la vida cotidiana que desarrollan los y las vecinas de un barrio en la «*red de equipamientos públicos comunitarios*» (Hernández Aja, 2000, p.87).

El barrio es un constructo, con una evolución histórica que parte de aquella ciudad indiferenciada en usos, donde se combinaban, en un mismo espacio: habitar, trabajar, actividades de ocio, circular... tanto a escala urbana como a escala doméstica (Simo Terol, 1995); Pero que a partir de la propuesta de Le Corbusier en la Carta de Atenas (1920), la planificación urbanística tomó un nuevo rumbo al asignar a cada zona o espacio urbano una función especializada en sus usos mediante la estrategia de zonificación (barrios) del tejido urbano, esto supuso «la necesaria discriminación de las diversas actividades humanas, que exigen para cada una su espacio particular: zonas residenciales, centros industriales o comerciales, salas o terrenos destinados al esparcimiento» (Corbusier, 1971:15).

Hasta la década de los 70 el urbanismo racionalista mantuvo su hegemonía, será a partir de este momento cuando, desde la sociología francesa, se le concede al espacio ese carácter innovador de *espacio de lo cotidiano*, entendiendo el barrio como «un conjunto de calles y plazas que viven su propia vida; y tienen su particular carácter, sus costumbres y sus manifestaciones». Por lo tanto, el barrio es «una forma de organización concreta del espacio y del tiempo en la ciudad», y se convierten en «espacios sociales organizados» (Lefebvre, 1970, p.195). Se reconoce el barrio como la esfera donde se desarrolla mayoritariamente la vida cotidiana, siendo estos «lugares donde las mujeres y los hombres viven, trabajan, se relacionan con los demás, forjan sus identidades, afrontan o desafían la rutina, las costumbres y los códigos de conducta establecidos» (Vaiou y Lykogianni, 2006, p.732). Además, de ser el barrio un ámbito espacial importante



para el desarrollo de la vida cotidiana, es un lugar idóneo para prevenir la exclusión social (Vaiou y Lykogianni, 2006; Madanipour, 2010).

En estas últimas décadas, aunque todavía se mantiene la hegemonía del modelo de planificación segregada basada en la zonificación de usos (residencial, servicios, ocupacional...), parece ser que se abren nuevos modelos de planificación urbanística caracterizados por la diversificación de usos y una clara focalización sobre la satisfacción de las necesidades de las personas de la comunidad. Por esto, se debe aceptar que la estructura urbana tiene una incidencia directa sobre la vida que se desarrolla en las ciudades y pueblos. Igualmente, pudiéramos identificar el barrio como esa unidad espacial próxima que promueve la identidad, la participación y la socialización de las personas de un territorio determinado. En vistas a desarrollar estas tres funciones, las instituciones planifican y construyen en los barrios los equipamientos públicos, siendo comprendidos como el «conjunto de edificios y de instalaciones que permiten asegurar a una población los servicios colectivos de los que tiene necesidad» (Comby, Orlyé, y Pál, 1977, p.215), y son considerados «una pieza clave de cualquier estrategia de intervención social en barrios mediante los equipamientos públicos» (Hernández Aja, 2014, p.8).

El equipamiento, desde su concepto más material, es la acción de proveer a alguien de las cosas necesarias para realizar una actividad, y desde su función social son las “dotaciones que la comunidad entiende como imprescindibles para el funcionamiento de la estructura social y cuya cobertura ha de ser garantizada colectivamente” (Hernández Aja, 2014, p.11). El urbanismo ha creado una herramienta imprescindible para el planeamiento del espacio urbano municipal, denominada *Plan General de Ordenación Urbana* (PGOU). Un plan de este tipo, tiene la función principal de formular los criterios, objetivos y soluciones generales del planeamiento de un territorio específico. En nuestro caso a estudio, según muestran los dos objetivos generales del PGOU de Donostia, su cometido prioritario será: “1.- Ordenar y conservar una ciudad de calidad al servicio de la ciudadanía, considerada en toda su complejidad y diversidad: social, económica, cultural, de género, de edad, de origen, etc...”; 2.- Dar respuesta a las necesidades y demandas de los barrios de la ciudad, a las de la ciudad en su conjunto... (Ayuntamiento de Donostia, 2016). Esta intención por responder a las necesidades específicas del conjunto de la población de este municipio y de sus diversos colectivos específicos, se logrará mediante la planificación y dotación de una serie de equipamientos donde se implantarán los servicios públicos de áreas básicas como: educación, social, ocio, deporte, cultura...

En el ámbito específico de este estudio, el **equipamiento socioeducativo**, se puede entender como el espacio construido para llevar a cabo una acción socioeducativa, donde cada uno de los recursos (espaciales, materiales, personales y económicos) tiene un rol determinado en la construcción del proceso de aprendizaje. **El espacio** se proyecta como *objeto* al identificarse con el lugar físico donde se desarrolla la dinámica del servicio, y adquiere la dimensión de *medio educativo* al crear «un ambiente que envía continuamente mensajes que incitan a hacer determinadas acciones provocadas por el uso de determinados materiales» (Parcerisa, 1999, p.100). **Los materiales educativos** disponibles en cada uno de los espacios son «los instrumentos que mediante su manipulación ofrecen oportunidades de aprender algo» (Gimeno Sacristan, 1991, p.10). Los **recursos personales** de un equipamiento socioeducativo son esas personas profesionales que tienen una doble competencia: primero, ser competentes para saber leer el contexto de intervención; y segundo, ser competentes para saber utilizar recursos (propios/entorno) que activen acciones educativas efectivas para responder a las necesidades de una persona, grupo o comunidad. Para concluir, los **recursos económicos** se relacionan con la disponibilidad financiera que tiene un servicio para

cubrir los gastos referentes al mantenimiento del conjunto de recursos necesarios para su funcionamiento.

El incremento de la transcendencia social que han adquirido los equipamientos para niñas, niños, adolescentes y jóvenes, en la vida diaria de las comunidades donde se ubican, nos ha llevado a reflexionar sobre cuáles son los aspectos que han contribuido a crear este vínculo entre la población destinataria (infancia, adolescencia y juventud) y el espacio educativo (Haur Txokoa, Gazteleku y Gaztetxea).

Tras un análisis de la literatura científica actual sobre la trayectoria de las Políticas de Infancia, Adolescencia y Juventud (PIAJ), hemos identificado tres elementos que configuran la referencialidad de los equipamientos para estos sectores de población: (Martinez Garcia et al., 2000; Montes i Sala, 2009b; Ramos y Casadevante, 2011):

- Espacios de referencia **para las personas que viven una etapa vital concreta** (infancia, adolescencia y la juventud). Las personas adolescentes identifican estos espacios como un lugar donde pueden satisfacer algunas de sus necesidades básicas, tanto a nivel individual como grupal.
- Espacios de referencia de proximidad para **ser ciudadanas/os y construir comunidad (barrio)**. Los diversos agentes de la comunidad (familias, centros educativos...) los identifican como espacios de aprendizaje para la participación social de las personas adolescentes en la comunidad.
- Espacios de referencia para promover **las políticas de Infancia, Adolescencia y Juventud**. Se convierten en lugares idóneos para implementar dinámicas y actividades que se conviertan en una oportunidad interesante en la construcción de las diversas biografías personales de estos colectivos sociales.

### 3.1.1 Espacio de referencia para el colectivo adolescente.

En las últimas décadas, autores de diversas disciplinas académicas (educación, psicología, sociología...) han dedicado tiempo y esfuerzo al estudio de la adolescencia como grupo social específico de intervención. En esta misma línea, a principio de esta década, ha tenido lugar un acontecimiento considerado de vital importancia a nivel internacional, la aprobación del *Informe de Estado Mundial de la Infancia de 2011*, para la ampliación de ese reconocimiento como colectivo necesitado de una intervención prioritaria. Esta realidad se visualiza en las palabras del prólogo: «la adolescencia no es solamente una etapa de vulnerabilidad; sino también es una época llena de oportunidades, sobre todo para las niñas... Proporcionar a las adolescentes las herramientas que necesitan para mejorar sus vidas, y motivarlos a participar en las iniciativas que buscan mejores condiciones para sus comunidades, equivale a invertir en el fortalecimiento de sus sociedades» (Unicef, 2011:5).

La primera aproximación realizada por Funes, en el estudio *El mundo de los adolescentes explicado por ellos mismos*, propone que se puede entender la adolescencia, como ese colectivo de personas que están entre los 12 y los 17 años, y tienen unas características psicológicas y sociales similares. En este sentido, si queremos profundizar sobre lo que esconde el mundo adolescente, sería interesante mirarles desde una triple perspectiva (Gaztematika y Funes Artiaga, 2010): a) La adolescencia como *producto de la interacción en un contexto específico* (tiempos, espacios, personas...); b) La adolescencia como *producto de las personas adultas*. c) La adolescencia como *producto de miradas profesionales contradictorias*: una de tipo intransigente hacia nuevos modelos y formas de actuar de este colectivo social, y otra mirada positiva y activa interesada por

comprender las nuevas formas de vivir de las personas adolescentes en su contexto natural.

Desde el ámbito educativo, para diseñar una intervención socioeducativa con personas adolescentes, debemos partir de las necesidades reales de esas personas, y para ello sería de gran ayuda tener como principio de actuación estas dos conclusiones básicas (Funes, 2005): a) La existencia de adolescencias diversas. No debemos hablar de una adolescencia, en singular, sino de adolescencias en plural. Por supuesto, que existen aspectos evolutivos transversales que identifican a las personas adolescentes, pero también existen muchos rasgos directamente relacionados con cada persona. b) La autopercepción de adolescencias diversas. Las personas que están en esta etapa vital se identifican con diversas formas de ser y de vivir la adolescencia. Por lo tanto, no asumen e incluso rechazan los planteamientos globalizadores de las personas adultas, caracterizándoles a todas las personas en un único tipo de grupo. Otra característica importante es que una de las principales tareas en la adolescencia se centra en la permanente «reelaboración de conocimientos, mitos y procesos que fueron aprendidos durante la infancia y que, sin embargo, desde la nueva etapa, resultan diferentes a como entonces se abordaron» (Falcón, 2013, p.35).

#### Panorámica actual de las prácticas de ocio de la adolescencia en Donostia:

Tener un conocimiento lo más profundo de las características de la población del contexto real donde se va intervenir, es uno de los factores que puede contribuir al grado de éxito del proceso socioeducativo. Para hacer una fotografía de las necesidades y prácticas de ocio de las personas adolescentes de nuestro contexto próximo, vamos a presentar los datos recogidos en el *Diagnóstico de niños/as, adolescentes y jóvenes 2014* (Ayuntamiento Donostia y Aztiker, 2014), junto la información extraída en informe de investigación de *la realidad de la infancia y la adolescencia vasca en cifras. 2014* (Gobierno Vasco, 2014b, p.42-43) y el estudio de *Indicadores de Juventud 2015* (Observatorio Vasco de la Juventud, 2016).

La valoración del tiempo libre que disponen las personas adolescentes de la ciudad de Donostia, indica que las de menor edad tienen un mayor número de horas estructuradas (72,1%, los y las de entre 12 y 13 años), o sea disponen de menos tiempo; comparando con las de una edad mayor (63,3%, entre 15 y 16) que tienen mayor número de horas libres. Aunque la valoración global es que las y los adolescentes no tienen mucho tiempo libre. De la muestra, son casi la mitad los/las que contestan que tienen suficiente tiempo para jugar (42,9%), mientras que la otra mitad dice que le gustaría tener más tiempo (45,2%), y un 12% opina que tiene tiempo de sobra.

Al preguntar sobre sus **actividades preferidas** en su tiempo de ocio, “las personas entre 6 y 16 años, lo que más les gusta es jugar a la Play, XBOX, PSP, Wii o al ordenador (%46,5), cuidar animales (%41,9), ver la televisión (%39,5) e ir al monte o a la playa (%37,2)”. Seguido, encontramos, con el mismo porcentaje (34,9%), dos actividades vinculadas directamente a la socialización: estar con los/as amigos/as y jugar en la calle.

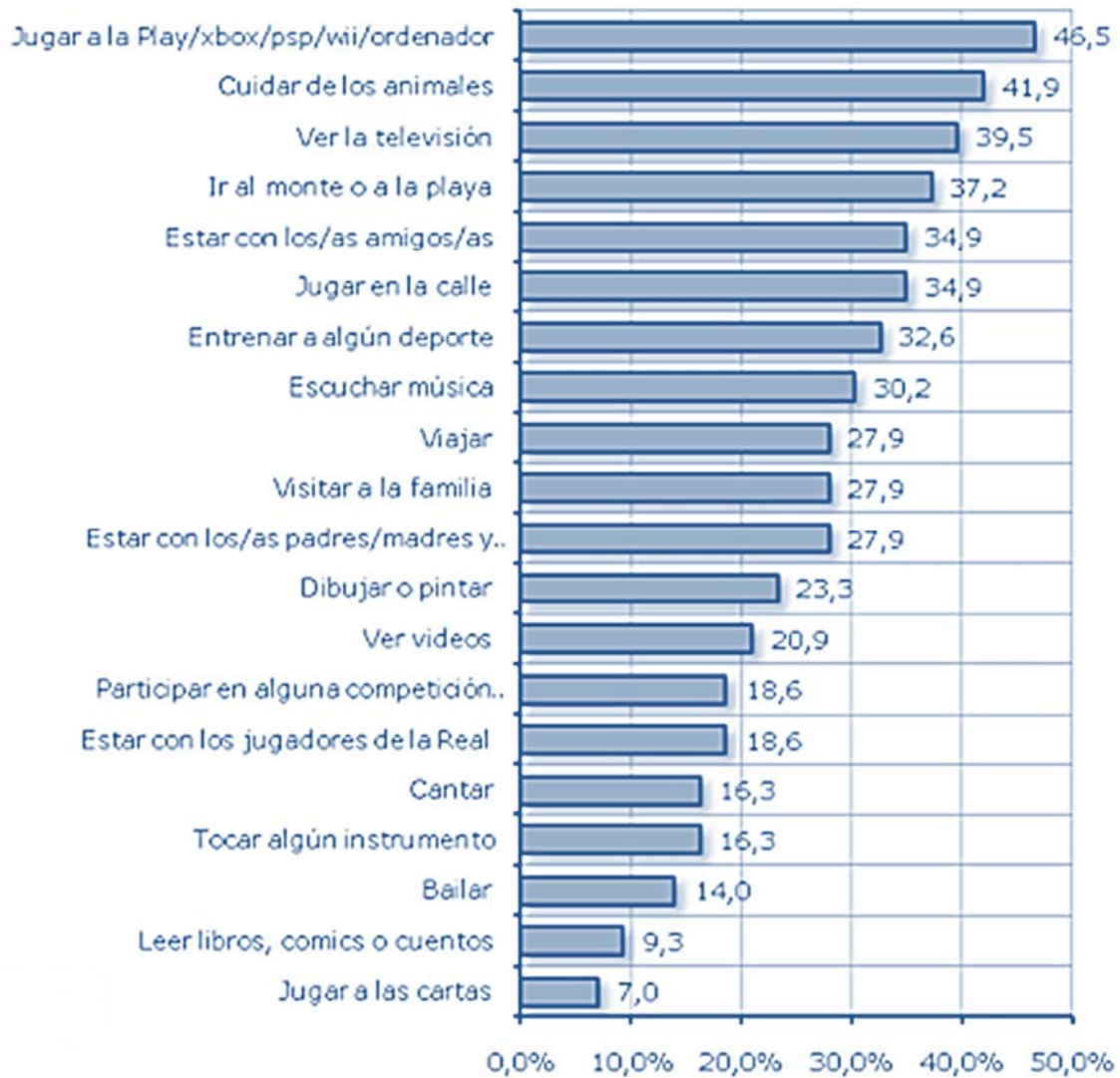


Figura 11. Actividades preferidas para realizar en su tiempo de ocio por las personas de 6-16 años (Ayuntamiento Donostia y Aztiker, 2014)

Al lanzar la pregunta sobre la *importancia concedida a ciertas cosas*, en una escala del 0 al 10. Las respuestas indican que lo más valorado, por las personas entre 13 y 16 años, es la familia (9,2). Seguido muy cerca están la salud y los/as amigos/as (9,1 en ambos casos). También, aparecen dos elementos muy vinculados a este estudio, con respecto a su proceso de afirmación y socialización: tener un sitio para estar con los/as amigos/as (8,3) y disponer de ocio para realizar actividades autónomas (8,3).

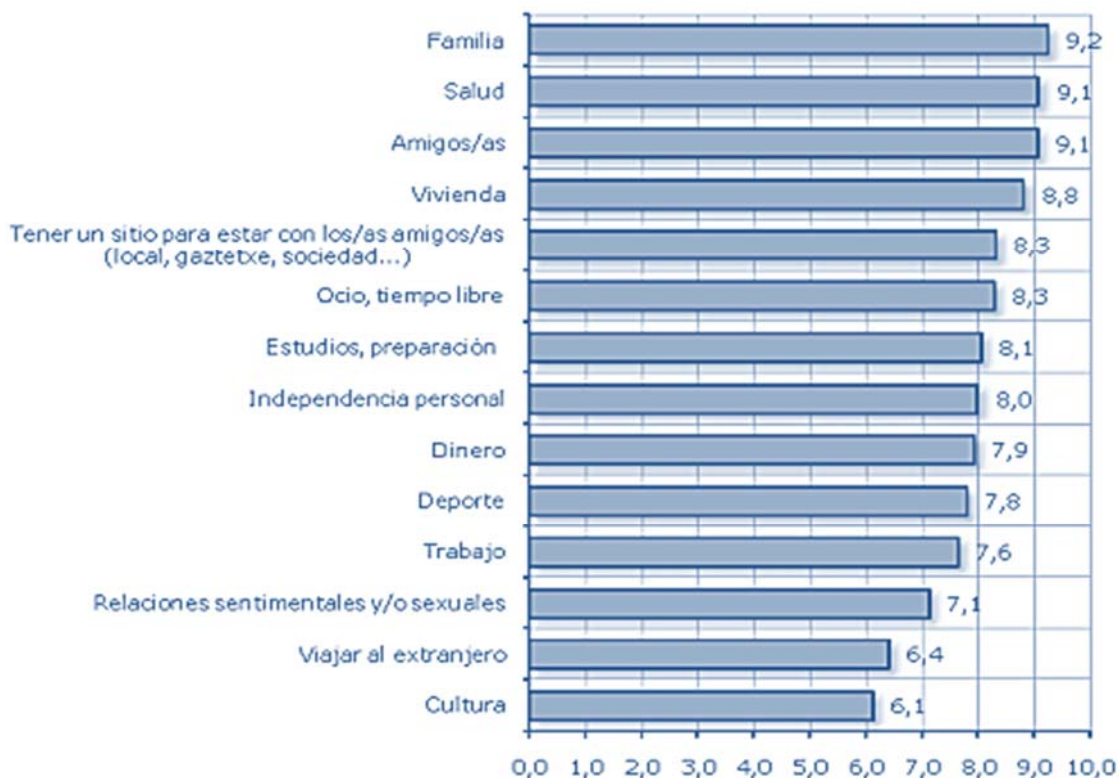


Figura 12. Grado de importancia de las actividades de ocio para las personas adolescentes de Donostia (Ayuntamiento Donostia y Aztiker, 2014)

Al analizar el informe de investigación *La realidad de la infancia y la adolescencia vasca en cifras-2014* (Gobierno Vasco, 2014b, p.42-43) hemos detectado que existe una gran dificultad para disponer de datos referentes al ocio de la población adolescente, de hecho este informe recurre a fuentes del informe *Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España* (Unicef, 2011), aun asumiendo que los datos se refieren a información recogida en el año 2006. De todas formas, nos ha parecido interesante manejarlos en nuestro estudio para contrarrestar esa laguna científica detectada.

#### a) Satisfacción, disponibilidad y acceso al ocio:

- Mayoritariamente los y las jóvenes de 14 a 17 años se muestran muy satisfechas con el uso que hacen de su tiempo libre, pero un 8,5% declara estar estresada. El estrés está más presente en las chicas que en los chicos (10,10% entre las chicas y 6,80% entre los chicos) y disminuye a medida que aumenta la edad (10, 70% los y las jóvenes de 15 a 16 años, frente al 5,7% de los y las de entre 17 y 18 años).
- Los y las jóvenes vascas de 11 a 17 años dedican semanalmente en torno a 1,64 horas de media a hacer los deberes fuera del horario escolar y son las chicas las que invierten algo más de tiempo (1, 73 horas ellas y 1,54 horas ellos).
- El ocio, sobre todo el de los y las más pequeñas, tiende a estar organizado, dirigido y supervisado por alguna persona adulta (extraescolares, ludotecas, etc.), posiblemente como consecuencia de las exigencias laborales y la conciliación de padres y madres que tratan de mantener ocupados y ocupadas a sus hijos e hijas en espacios seguros.
- En 2008, casi tres de cada diez hogares vascos con menores de edad (28,50%), no podían costearse unas vacaciones, por tener ingresos insuficientes (cuatro de

cada diez a nivel estatal); la tendencia es un incremento de tres puntos porcentuales con respecto a 2004.

b) Actividad deportiva y cultural:

- Un 55% de la población vasca de 11 a 17 años practicaba deporte en su tiempo libre en el marco de algún tipo de organización (club, organización, academia o actividad extraescolar).
- Un 23% de los y las jóvenes que en su tiempo libre dibujaban, pintaban o realizaban manualidades lo hacía en alguna organización, y también, tres de cada diez tocaban o componían música bajo una estructura formal y organizada. En los dos últimos casos el porcentaje de chicas era ligeramente superior y el porcentaje descendía a medida que aumentaba la edad.
- El 84% de la población vasca de 11 a 17 años realizaba algún deporte en su tiempo libre, aunque con diferencias en función del sexo, siendo menor el porcentaje de chicas que realiza algún deporte (79,10% en el caso de las chicas y 89,60% en el de los chicos). Ahora bien, cabe advertir que el deporte tiene una menor presencia en el colectivo a medida que avanza la edad.
- El 24,60% de los y las jóvenes de 11 a 17 años declara no leer nunca libros en su ocio, y son los chicos los que menos leen (un 29% de chicos no lee nunca frente a un 19% de las chicas).
- El grado de interés por los museos y centros de arte entre la población de 15 a 24 años es de 4,1 puntos sobre 10.
- El grado de interés entre la población de 15 a 24 tiene por la música (8,3 puntos) es mayor que el interés que muestra la sociedad vasca en su conjunto (un punto por encima en la citada escala).

c) Uso de la televisión y las TIC

- La mitad de los y las niñas y adolescentes vascas de 1 a 14 años dedica una hora o más al día a ver la televisión entre semana y dos de cada diez dedica ese mismo tiempo a videojuegos, ordenador o Internet.
- Dos de cada diez (20,82%) niños, niñas y adolescentes de 1 a 14 años dedica diariamente entre semana una hora o más a videojuegos, ordenador o Internet, 22,22% en el caso de los chicos y 19,33% en el de las chicas.

El Observatorio Vasco de la Juventud, en su publicación sobre los *Indicadores de Juventud 2015* presentaba una serie de datos sobre las prácticas socioculturales de las personas jóvenes de Gipuzkoa entre 15-29, debemos apuntar que únicamente estos datos son extrapolables al colectivo de mayor edad de nuestro estudio (2016, p.44-45):

- El 43,6 % de los y las jóvenes de Gipuzkoa, en el 2012, había acudido a algún concierto en los tres meses anteriores.
- El 49,7 % realizaba con asiduidad alguna actividad de ocio artístico como fotografía, pintura, etc.
- El 56,3 % lee con regularidad (algún libro al mes) al margen de las lecturas obligatorias. En estos tres valores Gipuzkoa se sitúa por encima del valor medio de Euskadi.
- En 2012, el 47,3 % de la juventud de Gipuzkoa practicaba deporte al menos tres veces por semana, liderando también en este aspecto a los tres territorios históricos (Álava 41,4 % y Bizkaia 35,5 %).
- El 27,1 % de la juventud de 15 a 29 años de Gipuzkoa utiliza Internet más de 15 horas a la semana.

- El porcentaje de jóvenes con lonja en 2015 en Gipuzkoa, alcanzando el 26,5 % de la población de 15 a 29 años del territorio, se convierte el más alto de las 3 provincias. En el grupo de edad 15-19 alcanza el 29.3%, chicos 28,4 y las chicas el 11,8
- Por lo que se refiere al idioma empleado por la juventud vasca para relacionarse con sus amistades, Gipuzkoa es el territorio histórico donde más se utiliza el euskera para la comunicación con las amistades con un 59,3 %, muy por encima del conjunto de Euskadi (42,0 %), y de Álava (26,1 %) y Bizkaia (30,7 %)

### 3.1.2 Espacios de referencia de barrio.

En las Políticas de Infancia, Adolescencia y Juventud, el barrio es la unidad territorial prioritaria para desarrollar la mayoría de los servicios, programas y actividades diseñadas para niñas, niños, adolescentes y jóvenes. En la definición de Gaztematika, existe una clara apuesta por desarrollar el sistema desde lo local. Esto se concreta en la creación de una red de servicios locales para cada una de esas edades, que tendrá su ubicación en un equipamiento de proximidad en cada uno de los barrios de la localidad.

En este sentido, sería interesante definir esos dos atributos identificados, por diversos autores, como claves en el presente y futuro de las PIAJ. Concretamente estamos hablando de apostar por **lo local** y por **la proximidad** (Montes i Sala, 2009b). Ante esta situación polisémica, sería imprescindible apuntar cual es el significado otorgado a estos dos retos planteados para las intervenciones socioeducativas con el colectivo adolescente.

**Al hablar de lo local**, estamos respondiendo a la pregunta: ¿Dónde se deben ubicar los equipamientos? En nuestro paisaje urbano, actuar en promoción con adolescentes supone implementar servicios y programas desde el marco territorial más cercano: mayoritariamente el barrio, o en el caso de poblaciones de muy baja densidad ( $\leq 1000$  habitantes) en el pueblo. Aunque, anteriormente ya hemos expuesto algunas ideas sobre esta unidad territorial, nos parece importante profundizar en esta conceptualización, representada por las tres dimensiones que configuran la naturaleza de un barrio (Ramos y Casadevante, 2011):

- **Dimensión territorial.** Son las partes de un mapa más amplio que configura un pueblo o una ciudad. Su ubicación en referencia al centro, la accesibilidad, los elementos que delimitan ese espacio son determinantes en su caracterización. Cada barrio tiene una morfología determinada: tipos de vivienda, características de la población, diseño urbanístico, espacios públicos, equipamientos...
- **Dimensión social.** Es el uso que hacen del espacio las personas que viven en esa unidad territorial. Los vínculos sociales que se van creando entre las personas, y las diversas expresiones sociales de diferentes colectivos, configura la vida cotidiana del barrio.
- **Dimensión imaginaria.** Es la autopercepción y las percepciones sociales existentes sobre un barrio. Los relatos históricos, los personajes, las vivencias, las experiencias, mitos, las reglas, los hábitos... son los elementos comunes que comparten las personas que viven en un barrio y construyen la identidad colectiva.

La apuesta por actuar desde lo local, definida desde el marco teórico de las PIAJ, obliga a asumir un segundo principio: la **proximidad**; entendida como esa cercanía multidimensional: física, temporal, relacional, social, identitaria. Si este principio se aplica a la acción socioeducativa en Gaztelekus, se puede decir que la proximidad: a) Es el radio de influencia del equipamiento hacia sus personas usuarias potenciales (niños y

niñas, adolescentes y jóvenes); b) Es determinar el tiempo máximo necesario para trasladarse desde el domicilio al equipamiento; c) Es el nivel de impacto de las políticas públicas de las PIAJ en los barrios o pueblos; d) Es el vínculo relacional entre las personas educadoras de los equipamientos y la población participante; e) Es la interrelación social de una persona con el resto sus iguales; f) Es la diversidad de estrategias de acercamiento que se utilizan para satisfacer las necesidades e intereses de las personas usuarias; g) Es la polivalencia de los servicios, programas y actividades que consiguen una identificación con el equipamiento; h) Es un servicio público que asegura la igualdad de oportunidades para todas las personas de estas edades y se convierte en un espacio de inclusión social; i) Es una gestión cooperativa y horizontal que contribuye a pasar de ser persona usuaria a identificarse y participar en de la dinámica del equipamiento; j) Es sentirse parte de un territorio (Ramos y Casadevante, 2011).

El equipamiento de proximidad se puede entender como aquel edificio que contiene una serie de espacios experimentales donde se pueden satisfacer las necesidades vitales del colectivo de personas adolescentes de un barrio. De ahí, su caracterización como espacio de referencia para ser ciudadanas/os y constructores de comunidad (barrio). Las personas adolescentes al habitar en un contexto específico, como grupo social diferenciado, se identifican con unos espacios concretos que usan de forma habitual demostrando su grado de autonomía y empoderamiento con respecto al mundo adulto. Por ello estos espacios adquieren el adjetivo “referencial” para el colectivo adolescente.

Un estudio realizado en el año 2002, en la CAPV, cuyo objeto de investigación era analizar los espacios de referencia de ocio para las personas adolescentes de un barrio; atendiendo a la incidencia del eje *autonomía versus heteronomía*, llegó a categorizar cuatro tipos de espacios de referencia: espacios propios, espacios reciclados, espacios compartidos y espacios dinamizados/monitorizados (Martinez Garcia et al., 2000, p.19).

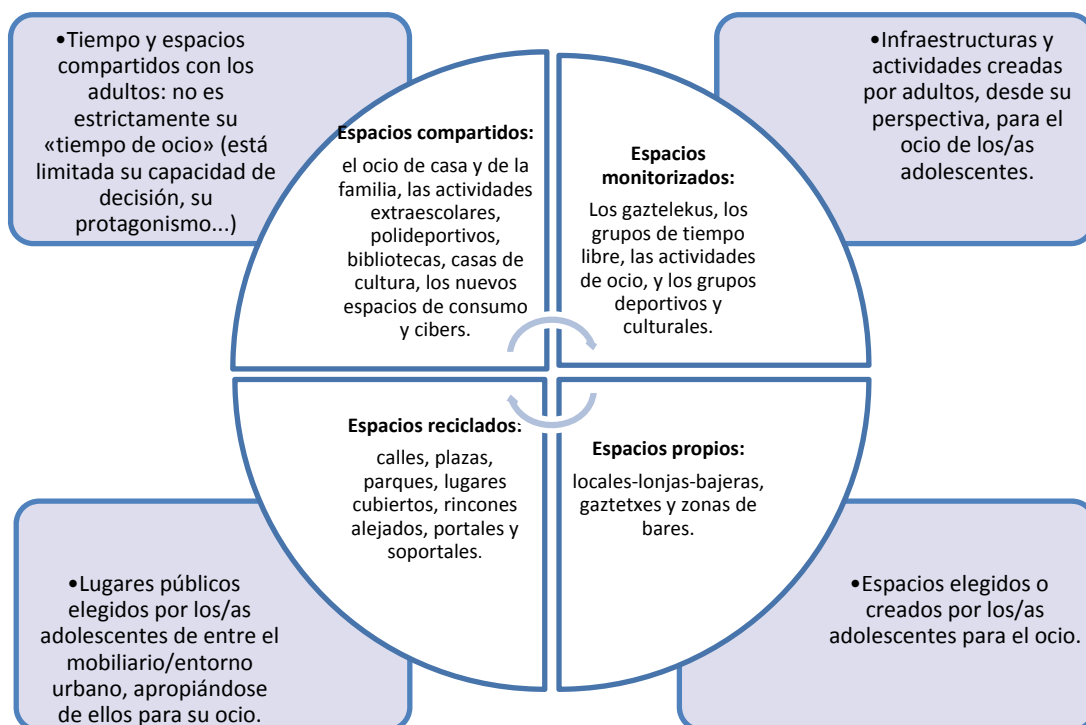


Figura 13. Espacios de referencia adolescentes en el ámbito local (Martinez et al, 2000)



Los espacios propios y reciclados se construyen de una forma independiente de la dinámica de las políticas de PIAJ; los espacios compartidos, sin depender directamente de estas políticas, pueden ser mediatizados a través de las políticas transversales que se implementan desde Gaztematika; y los espacios dinamizados, sobre todo los públicos, son los espacios intencionales, prioritarios, básicos y cercanos para implementar las políticas de PIAJ del territorio. Aunque pudiera ser de gran interés y deseable, profundizar en el estudio de los cuatro espacios tipo identificados, únicamente vamos a avanzar en el análisis los **espacios dinamizados** como ámbito prioritario de intervención para las políticas de PIAJ. Los espacios dinamizados son los Gaztelekus, los espacios de los programas ocio de vacaciones (colonias, intercambios y viajes...)... En concreto, son las infraestructuras y actividades que se caracterizan por ser un ocio planificado y organizado por educadoras/es para la participación social de las personas adolescentes en su comunidad.

### 3.1.3 Espacios de referencia de las Políticas de Infancia, Adolescencia y Juventud.

La idea de crear estos espacios para adolescentes en Gaztematika surge desde la motivación técnica por articular una respuesta de intencionalidad educativa a las necesidades del colectivo adolescente en el contexto local. Estos espacios son identificados por las y los vecinos de un barrio o pueblo como un espacio idóneo para que participen las y los adolescentes en su tiempo de ocio. Desde el punto de vista de los equipos educativos, serán los espacios adecuados para trabajar competencias y lograr aprendizajes.

En el itinerario de las PIAJ parece ser que han existido voces que han puesto en duda la necesidad de la existencia de equipamientos especializados para niños y niñas, adolescentes o jóvenes; desde este estudio queremos presentar esa otra línea estratégica que reivindica que no es posible desarrollar las PIAJ sin equipamientos especializados; porque la no existencia de equipamientos muestra claramente dos cuestiones: la falta de capacidad para una actuación eficaz o una actuación no adecuada en los espacios generalistas (Montes i Sala, 2009b).

Ante esta crítica, el planteamiento propuesto es reforzar la línea estratégica que asume que estos equipamientos constituyen un recurso básico e irrenunciable, y por lo que es necesario garantizar su especialización y exclusividad completa en la atención a los jóvenes. La justificación que se da desde otros sistemas (cultura, social...) para integrar los servicios de PIAJ en equipamientos genéricos, bajo el argumento de evitar la exclusión social y optimizar los recursos públicos, parece ponerse en duda. Los argumentos que se explicitan para defender esta postura son: a) La práctica de crear un equipamiento intergeneracional no es aplicada por los grandes sistemas: educación, salud, acción social...; b) El análisis del uso de las personas participantes en los Centros Socioculturales indica que la mayoría de la población usuaria es adulta; c) El modelo clásico de política integral no ha cuajado, y ha mermado la capacidad de desarrollar otro tipo de servicios propios de PIAJ. d) La población de un barrio o pueblo necesita visualizar los referentes espaciales de cada área institucional; e) Existe una obligación y una necesidad especializar un sector de la administración pública en materia de PIAJ, con profesionales, presupuestos y equipamientos específicos; f) La praxis y la realidad cotidiana, así como los datos y las estadísticas de personas usuarias (cualitativas y cuantitativas) de los equipamientos juveniles con una gestión de calidad avalan la necesidad de su existencia (Montes i Sala, 2009b).

En el territorio de Gipuzkoa, el estudio sobre *La planificación de equipamientos socioculturales juveniles en Gipuzkoa* (Llés Lazo, 1996), supuso un primer acercamiento a

la situación y la definición de los equipamientos juveniles en el territorio. Los equipamientos para jóvenes se definieron como los centros públicos de oferta de servicios promovidos por los ayuntamientos, cuyo objetivo es lograr la integración y participación social de los jóvenes a través de procesos socioeducativos presentes en actividades culturales, deportivas, asociativas y de todo tipo de interés para los jóvenes Gipuzkoa.

En el marco institucional de la CAPV, una de las primeras referencias a la que podemos recurrir para definir la tipología de los equipamientos, la encontramos en el informe *Propuesta de definición y clasificación de equipamientos juveniles* (Observatorio Vasco de la Juventud, 2005). La elaboración se realizó entre los y las técnicas de Gobierno Vasco, Diputación Foral de Álava, Diputación Foral de Bizkaia, Diputación Foral de Gipuzkoa, Eudel y EGK-Consejo de la Juventud de Euskadi. Este proceso contribuyó a crear una taxonomía de los equipamientos juveniles, como se refleja en la Tabla 8.

**Tabla 8. Taxonomía de los tipos de equipamientos juveniles existentes en la CAPV en el año 2005.**

Tipo de equipamiento según su infraestructura y recurso	
1. Local de encuentro juvenil.	6. Oficina de asesoramiento.
2. Local para oferta de actividades a jóvenes.	7. Albergue juvenil.
3. Local de recursos juveniles.	8. Escuela de educadores/as de tiempo libre infantil y juvenil.
4. Oficina de Información Juvenil.	9. Local juvenil polivalente
5. Punto de información juvenil.	10. Equipamiento virtual.

Se debe reconocer que este intento por clarificar el panorama de los equipamientos, no propició nuevos pasos, ni en la caracterización, ni en regulación administrativa de los equipamientos de la CAPV. A posteriori, mediante el proceso de definición de Gaztematika, se realizó un nuevo avance en la clarificación de los tipos de equipamientos con los que se debe disponer en el ámbito municipal.

Como se ha presentado con anterioridad, la Red de Servicios de Gaztematika se concreta en cinco servicios tipo: Servicio para Niños y Niñas (personas hasta los 11 años), Servicio para Adolescentes (12-17 años), Servicio para Jóvenes (personas de 18 o más años), Servicio de Información Infantil y Juvenil (información, orientación y acompañamiento), y por último, Servicio de Apoyo a Iniciativas infantiles y juveniles (cauce para la expresión, participación, creación y producción).

El ámbito de nuestro estudio se centra en el equipamiento que contiene el Servicio Adolescentes/Nerabe Gunea (NZ). Concretamente denominado de una forma mayoritaria en los municipios de Gipuzkoa como Gazteleku; aunque es conveniente no obviar otras denominaciones utilizadas, bien anteriormente, e incluso en la actualidad, como: Gazteleku, Gazte Txokoa, Gazte Lokala...

### 3.2 Definición, objetivos y competencias del Gazteleku en el sistema de Gaztematika

El sistema de promoción de Gaztematika considera el Gazteleku como un **equipamiento municipal**, donde se ubica el *Servicio para Adolescentes (SA)* y que tiene una dependencia funcional de la unidad municipal de promoción de Infancia, Adolescencia y Juventud de Gaztematika. Este servicio se propone desarrollar las seis áreas de actuación básicas del sistema: información, orientación, acompañamiento, ocio educativo, cauces para la expresión y participación, cauces para la creación y producción. Este conjunto de acciones buscan satisfacer las necesidades de las personas adolescentes de una comunidad local.

El Gazteleku es el equipamiento donde se ubica el Servicio para Adolescentes. Este servicio se define como «un conjunto articulado de actuaciones y estructuras, de responsabilidad pública y de participación social que nos permiten llegar realmente y efectivamente a la mayoría de ellos y ellas (adolescentes)» (Gaztematika y Funes Artiaga, 2010, p.139). Al preguntarse sobre qué tipo de estructuras, profundiza en el concepto y propone dos significados: equipamientos, y sistemas de gestión-organización.

El Servicio para Adolescentes se estructura, de manera flexible, en torno a estas tres dimensiones:

1. **Un equipamiento.** Un lugar de encuentro con unas determinadas características.
2. **Un conjunto de acciones.** Actividades y espacios para la organización y la acción de los propios adolescentes.
3. **Un grupo de profesionales** capacitados y dispuestos a construir una relación de influencia.

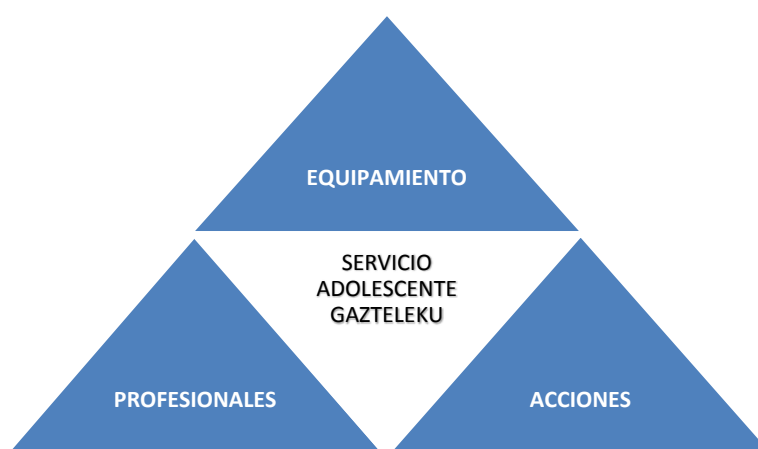


Figura 14. Tres dimensiones del Servicio para Adolescentes (Gaztematika y Funes Artiaga, 2010)

De forma habitual, este tipo de equipamiento se localiza en un barrio del municipio y se caracteriza por ser un servicio de proximidad para la población usuaria. Estas infraestructuras son intencionales y referenciales de las políticas de promoción de infancia, adolescencia y juventud.

La evaluación técnica realizada en Gaztematika sobre la necesidad de una red de equipamientos especializados desde las PIAJ, avala la estrategia implementada desde el territorio de Gipuzkoa, al aceptar que los equipamientos constituyen un recurso básico e irrenunciable para estas políticas, y por ello, es necesario garantizar su especialización y exclusividad en la atención a adolescentes y jóvenes (2009b:145).

### 3.2.1 Competencias básicas de los Gaztelekus

El ocio educativo históricamente se ha caracterizado como parte de esas prácticas educativas llamadas por diferentes motivos educación no formal, pero uno de ellos es el que está íntimamente vinculado con este estudio, sería la no existencia de un currículo oficial común a aplicar y evaluar en los diversos centros educativos de ocio de un contexto determinado. En general, en este ámbito la praxis educativa ha respondido a una diversidad curricular, más bien situada en un paradigma sociocrítico, donde los agentes de cada contexto local toman la responsabilidad de ofrecer espacios de

promoción de procesos de autodeterminación personal y colectiva para colectivos específicos.

De todas formas, esta realidad diversa no debe obviar el nuevo paradigma educativo que surge al entender que la misión prioritaria de la educación es posibilitar la adquisición de competencias para ser uno mismo, convivir, participar y habitar el mundo (Delors, 1996). O sea, aquellas que necesitamos para una autorrealización, así como, para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

El concepto de competencia se refiere a esas situaciones complejas o problemáticas en las que la persona maneja un conjunto de informaciones contextualizadas que han de ser interpretadas en aras de llevar a cabo una tarea específica, cuyo resultado no es inmediatamente evidente (Roegiers, 2008). La competencia combina dos conceptos, el de situación, que se refiere a un contexto específico, y el de problema, que implica un obstáculo y la realización de una tarea como la articulación de diferentes trozos de información (Poirier Proulx, 1999).

Aunque la conceptualización mostrada en los párrafos anteriores, muestra de forma clara los ingredientes de una competencia, quisiéramos presentar otras definiciones referenciales en nuestro entorno más cercano: primera, «un saber hacer complejo, resultado de la integración, la movilización y la adecuación de capacidades (conocimientos, actitudes y habilidades) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común» (Lasnier, 2000, p.12); segunda, «el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. En el concepto de competencia se integra el saber, el saber hacer, y el saber ser. El dominio de una competencia permite producir un número indefinido de acciones no programadas» (Bisquerra Alzina, 2003, p.21); tercera, «una capacidad aprendida para realizar adecuadamente una tarea, funciones o rol...» (Roe, 2002, p.6); cuarta, aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que hace frente a lo largo de la vida (Zabalza y Arnau, 2007); quinta, «la capacidad para realizar una acción eficiente y responsable que guía el conocimiento con la finalidad de hacer frente a situaciones relevantes» (Goñi Zabala y López-Goñi, 2010, p.402).

Una vez hemos presentado el significado de una competencia, hemos profundizado sobre su rol en los sistemas educativos europeos. En este marco territorial se pueden diferenciar dos tipos de competencias en las propuestas curriculares de los países europeos: las competencias básicas (claves/transversales/generales) y las competencias específicas.

En el ámbito del ocio educativo, al referirnos a las competencias claves o básicas estamos hablando de esas capacidades necesarias «para poder ser ciudadanos activos en estas sociedades cada vez más complejas y plurales» (Benedicto y Morán, 2003, p.41). Esta perspectiva de trabajo en competencias ha sido valorado de crucial importancia por los países miembros de la Comisión Europea (2000), como ha recogido Benedicto y Morán (2003, p.41):

*«... la acción en el terreno de la educación, la formación y la juventud proporciona un vector privilegiado para la promoción de una participación activa en la gran diversidad de las culturas, las economías, los regímenes y las sociedades europeas(...) Reavivar entre los jóvenes el sentido de pertenencia a la sociedad en la que viven y la implicación a favor suya, constituye una tarea urgente para la cual una aproximación modernizada del concepto y de la práctica de la ciudadanía puede ofrecer una sólida base». (Comisión Europea, 2000)*

El trabajo de análisis elaborado sobre las competencias que recogen cada una las propuestas curriculares de los países de la UE, nos ha ayudado a visualizar el mapa competencial de esta comunidad. Ante el gran número de países, hemos optado por

presentar en la Tabla 9, únicamente algunos países referenciales, bajo nuestro punto de vista (Garagorri, 2007).

**Tabla 9. Competencias básicas en los modelos curriculares de Países Europeos.**

<p><b>Currículo vasco</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprender a aprender y a pensar.</li> <li>2. Aprender a comunicar.</li> <li>3. Aprender a vivir juntos.</li> <li>4. Aprender a ser yo mismo.</li> <li>5. Aprender a hacer y a emprender.</li> </ol>	<p><b>Currículo catalán</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ser y actuar de manera autónoma</li> <li>2. Pensar y comunicar</li> <li>3. Descubrir y tener iniciativa</li> <li>4. Convivir y habitar el mundo</li> </ol>
<p><b>España</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competencia en comunicación lingüística.</li> <li>2. Competencia matemática.</li> <li>3. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico.</li> <li>4. Tratamiento de la información y competencia digital.</li> <li>5. Competencia social y ciudadana.</li> <li>6. Competencia cultural y artística.</li> <li>7. Competencia para aprender a aprender.</li> <li>8. Autonomía e iniciativa personal.</li> </ol>	<p><b>Bélgica (comunidad francófona)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Confianza en sí mismo y desarrollo personal.</li> <li>2. Aprender a aprender.</li> <li>3. Ciudadanía responsable.</li> <li>4. Emancipación social</li> </ol>
<p><b>Holanda</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprender a hacer.</li> <li>2. Aprender a aprender.</li> <li>3. Aprender a comunicar.</li> <li>4. Aprender a reflexionar sobre los procesos de aprendizaje.</li> <li>5. Aprender a reflexionar sobre el futuro.</li> </ol>	<p><b>Irlanda</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprender a aprender.</li> <li>2. Procesamiento de la información.</li> <li>3. Eficacia personal (aprender a emprender).</li> <li>4. Comunicación.</li> <li>5. Pensamiento crítico.</li> <li>6. Trabajar en grupo.</li> </ol>
<p><b>Dinamarca</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competencia social.</li> <li>2. Competencia de lectura y escritura.</li> <li>3. Competencia del aprendizaje.</li> <li>4. Competencia comunicativa.</li> <li>5. Competencia de autogestión.</li> <li>6. Competencia democrática.</li> <li>7. Competencia ecológica.</li> <li>8. Competencia cultural.</li> <li>9. Competencia de salud, los deportes y la educación física.</li> <li>10. Competencia en creación e innovación.</li> </ol>	<p><b>Comisión Europea</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comunicación en lengua materna.</li> <li>2. Comunicación en lenguas extranjeras.</li> <li>3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.</li> <li>4. Competencia digital.</li> <li>5. Aprender a aprender.</li> <li>6. Competencias interpersonales y cívicas.</li> <li>7. Espíritu emprendedor.</li> <li>8. Expresión cultural.</li> </ol>

Al pasar varios años desde la realización de este análisis comparativo, actualmente con la aprobación del DECRETO 236/2015, de 22 de diciembre (Gobierno Vasco, 5 de enero de 2016) se ha renovado el currículo vasco para Educación básica. En concreto, se apoya en el marco del modelo educativo pedagógico de Heziberri 2020 que surge del planteamiento establecido anteriormente en el marco de competencias básicas establecido en el Decreto 175/2007, de 16 de octubre, y es coherente el Marco Europeo 2020, basado en las propuestas del Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Delors (1996), de DeSeCo/OCDE (2002) y Tuning (2003).

En el DECRETO 236/2015 se identifican las competencias básicas transversales como las que se precisan para resolver problemas de forma eficaz en todos los ámbitos y situaciones de la vida (personales, sociales, académicas y laborales). Por lo tanto,

consideramos que las cinco competencias básicas transversales del currículum vasco pueden ser la meta donde se debe llegar con las personas adolescentes en los procesos de aprendizaje que se experimentan en los Gaztelekus. En esta línea, las cinco competencias transversales del currículum vasco son (Gobierno Vasco, 2015, p.11-12):

- a) *Competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital. Utilizar de forma complementaria la comunicación verbal, la no verbal y la digital para comunicarse de manera eficaz y adecuada en situaciones personales, sociales y académicas.*
- b) *Competencia para aprender a aprender y para pensar. Disponer de los hábitos de estudio y de trabajo, de las estrategias de aprendizaje y del pensamiento riguroso, movilizando y transfiriendo lo aprendido a otros contextos y situaciones, para poder organizar de forma autónoma el propio aprendizaje.*
- c) *Competencia para convivir. Participar con criterios de reciprocidad en las distintas situaciones interpersonales, grupales y comunitarias, reconociendo en la otra persona los mismos derechos y deberes que se reconocen para uno mismo, para contribuir tanto al bien personal como al bien común.*
- d) *Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor. Mostrar iniciativa gestionando el proceso emprendedor con resolución, eficacia y respeto de los principios éticos en los distintos contextos y situaciones personales, sociales, académicas y laborales, para poder transformar las ideas en actos.*
- e) *Competencia para aprender a ser. Reflexionar sobre los propios sentimientos, pensamientos y acciones que se producen en los distintos ámbitos y situaciones de la vida, reforzándolos o ajustándolos, de acuerdo con la valoración sobre los mismos, para así orientarse, mediante la mejora continua, hacia la autorrealización de la persona en todas sus dimensiones.*

La tarea de caracterizar desde la literatura académica cada una de estas competencias transversales sería lo más adecuado; sin embargo asumimos esta limitación para dotar a este marco teórico de cierto dinamismo.

### 3.2.2 Objetivos del Gazteleku en el sistema de Gaztematika.

Los objetivos consensuados para el Gazteleku se han clasificado según el agente a quien se dirigen (sociedad adulta, profesionales y adolescentes). En este apartado, os presentamos los objetivos definidos para estos tres agentes: la sociedad adulta, otros profesionales y los propios adolescentes.

Los **objetivos** en relación con **la sociedad adulta** son los siguientes: «1. Hacer comprensible a la sociedad adulta el tiempo adolescente y sus formas de vivirlo. Facilitar la normalización de las diversas adolescencias. 2. Divulgar su consideración de tiempo educativo entre los grupos familiares. Trabajar con padres y madres, con otros profesionales, las formas adecuadas de educarlos activamente» (Gaztematika y Funes Artiaga, 2010, p.34).

Los objetivos diseñados hacia **otros profesionales** que tiene su ámbito de incidencia en este mismo colectivo social, se concretan en: «1. Construir y compartir con los y las profesionales de otros recursos y sistemas que se ocupan de los chicos y chicas adolescentes formas adecuadas y eficientes de prestarles atención. 2. Participar en un sistema de trabajo comunitario y en red de atención a las adolescencias y a sus situaciones de dificultad» (Gaztematika y Funes Artiaga, 2010, p.34).

Los **objetivos** en relación **con los propios adolescentes** los hemos agrupado según las 5 competencias transversales del currículum vasco, lo único que hemos mantenido la numeración original establecida en el documento original de definición del *Servicio Adolescente*.

**Tabla 10. Objetivos del Gazteleku organizados por competencias básicas (Gaztematika y Funes Artiaga, 2010, p.35).**

<b>a) Competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital</b>
13. Facilitar y estimular la creación (como expresión adolescente y como creación artística).
<b>b) Competencia para aprender a aprender y para pensar</b>
11. Facilitar el deseo de conocer y el acceso a la información básica para formar parte activa de la sociedad.
12. Estimular y facilitar la creación y la difusión de ideas.
<b>c) Competencia para convivir.</b>
5. Facilitar entre ellos y ellas el conocimiento de la diversidad de adolescentes y la aceptación de formas diferentes de serlo. Generar dinámicas de convivencia entre ellas.
6. Fomentar, estimular la vida de grupo y las relaciones entre grupos en los equipamientos y fuera de ellos.
14. Poner al alcance de los adolescentes adultos positivos dispuestos a construir una relación de influencia.
15. Construir relaciones de influencia a partir de presencias en los territorios adolescentes, en los equipamientos, en los tiempos de ocio, de no-obligación; a partir de la dinamización de actividades; a partir de las ofertas de apoyo y ayuda.
<b>d) Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor.</b>
3. Posibilitar formas diversas, estimuladoras y creativas de llenar sus tiempos de no-obligación.
4. Recoger y posibilitar las propuestas adolescentes para organizar actividades, organizarse, gestionar sus tiempos.
9. Estimular el descubrimiento de la realidad próxima que les rodea, comprenderla, pensar en cómo cambiarla.
10. Sentirse sujetos activos que participan en asuntos colectivos
<b>e) Competencia para aprender a ser.</b>
1. Ayudarles a entender y gestionar sus adolescencias.
2. Facilitar la práctica en positivo de sus adolescencias en un entorno desformalizado y lúdico.
7. Facilitar las transiciones (entre la infancia y la adolescencia, entre la adolescencia y la juventud) teniendo en cuenta ritmos y condiciones diferentes.
8. Trabajar el aprendizaje de la gestión de los riesgos.
16. Estimular la autonomía y posibilitar la aparición de respuestas a sus conductas de manera que permitan la construcción de responsabilidad.

Desde el momento que los agentes educativos han aceptado ese nuevo paradigma basado en competencias, se ha abierto una nueva oportunidad, en el ámbito de la praxis del ocio educativo, para desarrollar la trayectoria de acción educativa basada en situaciones reales, e implementada mediante los espacios de aprendizaje.

### 3.3 Áreas de acción y espacios de aprendizaje en el Gazteleku

Las **áreas de acción** del Gazteleku se van a desarrollar mediante dos tipos de planificación educativa: los espacios de aprendizaje y las actividades. En este apartado, vamos a sintetizar el concepto de espacio de aprendizaje (ampliado en el Capítulo 4), cuáles son las acciones educativas principales que se ejecutan en esos espacios y que posibles aprendizajes podemos lograr al utilizarlos. Concretamente, presentamos estas áreas de acción según su distribución espacial: espacios lúdicos (movimiento y digital), espacios de comunicación, espacios de creación artística, espacio de acompañamiento, espacio de información y lectura, espacio audiovisual, y espacio de participación.

Los espacios de aprendizaje se pueden definir desde una triple perspectiva: primera, como una estructura cúbica de dimensión física y temporal dinamizada por estos elementos: acciones, relaciones, profesionales, materiales... (Bonás Sola, 2010); segunda, como un espacio dinámico, flexible, abierto y motivador para afrontar retos individuales y colectivos (Alabat, Geis, y Martínez, 2016); tercera, como un espacio de aprendizaje significativo que trabaja competencias de tipo emocional, social y cognitivo apropiadas

para afrontar con creatividad las emergentes demandas su propio entorno (Otálora Sevilla, 2010).

En los siguientes apartados describiremos los tipos de espacios de aprendizaje que puede disponer un Gazteleku, al categorizarlos según el criterio de la acción prioritaria que se realiza y la competencia que se desarrolla en ese espacio de aprendizaje.

### 3.3.1 Espacio lúdico.

La acción lúdica es una práctica de ocio a lo largo de toda la vida y suele ocupar un tiempo importante dentro de los procesos vitales de cada persona, partiendo de una evolución progresiva de mayor intensidad a menor en el itinerario de la infancia a la madurez. El juego por su caracterización como experiencia autónoma, autotélica, placentera, divertida, grupal, integral... es reconocido como una práctica habitual de ocio educativo (Trilla, 1993a).

El juego es «un instrumento de endoculturación y adaptación social desde los primeros años de vida»; además, es un período donde la motivación por conocer y experimentar su entorno próximo es tan fuerte que «pone en ello todo su empeño, energía y vitalidad; por ello aprende más, y a mayor velocidad, en la infancia que en ningún otro periodo de la vida. El Juguetes es el recurso que, aún inconsciente, emplea en este proceso» (Pérez Alonso-Geta, 2016, p.1). Pasados unos años, el juego desde ese enfoque sociocultural prevalente evoluciona, y se convierte en una estrategia válida para las personas adolescentes en la construcción de *zonas de desarrollo próximo*, al compartir y manipular objetos de su entorno próximo de modo individual o colectivo (Elkonin, 1980; Vygotsky, 1978). Además, el juego históricamente ha sido un instrumento de trasmisión de patrones culturales, valores sociales, hábitos de conducta y representaciones de su contexto vital (Huizinga, 1984a).

El juego como derecho reconocido en la Convención sobre *los Derechos del Niño* (1959) y práctica educativa intencional ha encontrado su espacio en nuestra realidad local, a través de la creación de «una institución lúdico-educativa de gran importancia pedagógica: las ludotecas». Una de las primeras académicas que definió el sentido de la ludoteca, fue la catalana Borja Solé al realizar su tesis doctoral sobre este equipamiento, refiriéndose a esta como un local con juguetes para que el niño/a pueda jugar con lo que más le gusten y en donde pueda tener la ayuda de un animador/a especializado/a en juegos. Específicamente se refiere a las «instituciones recreativo-culturales especialmente diseñadas para niños y adolescentes, que tienen como primera misión desarrollar la personalidad infantil principalmente a través del juego y de los juguetes. Para ello, facilitan el juego con la oferta de elementos materiales necesarios, juguetes, materiales lúdicos y espacios de juego con la orientaciones, ayuda y compañía que se necesita para jugar» (2000, p.89).

La adaptación del proyecto de la ludoteca como espacio lúdico, pudiera ser el origen y justificación de la existencia de espacios lúdicos estables en los diseños de los equipamientos adolescentes. El diseño espacial de un Gazteleku, habitualmente cuenta con varios espacios especializados por tipo de juego: *espacio lúdico de movimiento*, el *espacio de juegos de reglas* y el *espacio lúdico digital*.

#### 3.3.1.1 Espacio lúdico presencial: espacio lúdico de movimiento (ejercicio) y espacio lúdico de juegos de reglas (mesa).

Estos espacios lúdicos, superando la brecha evolutiva entre infancia y adolescencia, se pueden vincular directamente con la clasificación de materiales de juego obtenida en



una investigación realizada en Canadá en los años noventa. A partir de este estudio, se crea el sistema de clasificación ESAR (Exercise, Symbolical, Assemblage, Rules) que clasifica la actividad lúdica en 4 tipos: juegos de ejercicio, juego simbólico, ensamblaje y reglas (Garon, Fillion, y Doucet, 1996).

Las etapas de desarrollo suelen ser un elemento determinante para la elección, el gusto o el grado de uso de un tipo u otro de juego. En el caso de la adolescencia, basándonos en las prácticas educativas que se desarrollan en los Gaztelekus, los dos tipos de juego más habituales: juegos de ejercicio y juegos de reglas.

El sistema ESAR define los **juegos de ejercicio o movimiento** como aquellos que consisten básicamente en repetir acciones como lanzar, golpear, manipular... de forma continua por el placer de conseguir un efecto inmediato. Los juegos de ejercicio se suelen realizar mediante el uso de juguetes que provocan acciones que contribuyen «al desarrollo de los sentidos, favorecen la coordinación de distintos tipos de movimientos y desplazamientos, a la consecución de la relación causa-efecto, a la realización de los primeros razonamientos, a la mejora de ciertas habilidades y al desarrollo del equilibrio. Suelen fomentar la autosuperación pues con ellos, cuanto más se practica, mejores serán los resultados» (Garon et al., 2010, p.130). Dentro de esta categoría, podemos situar juguetes o materiales educativos como: el ping-pong, diana, billar, fútbolín...

Este tipo de juegos, dependiendo de la finalidad o meta que determinen los adolescentes del Gazteleku, los podemos clasificar en dos categorías: juegos abiertos y juegos cerrados. Los primeros juegos son los que no tienen un propósito inherente que al conseguirse suponga el fin del juego, además de contar con “una estructura cooperativa, donde no existe competición y se reproducen un sistema de movimientos recíprocos que tiene como objetivo el funcionamiento continuo del sistema”. A modo de ejemplo, podemos proponer el jugar al ping-pong en ronda entre 8 personas, con la única meta de darle a la pelota con la pala cada vez que toca tu turno. También, el *bamboleo* como juego de habilidad que consiste en colocar en una repisa giratoria entre todas las personas un número determinado de piezas. En contraposición, los juegos cerrados, son aquellos que son competitivos y tienen de forma inherente en sus reglas conseguir ganar al adversario del juego, ya sea obteniendo una puntuación mayor o llegar antes que la otra persona a la meta (Suits, 1978). Un ejemplo fácil de entender es una partida de fútbolín cuyo objetivo es que un equipo consiga meter más bolas al equipo contrario.

Los juegos de reglas son los que están regulados por una serie de normas establecidas que las personas jugadoras deben conocer con anterioridad y respetar durante el juego, para conseguir el objetivo previsto. Los juegos de reglas son importantes para adquirir la competencia social, al trabajar aspectos como «ganar y perder, cumplir normas, considerar las opiniones o acciones las y los compañeros de juego» (Garon et al., 2010, p.130). Además, su uso puede provocar aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales; y puede ayudar a trabajar el «desarrollo del lenguaje, la memoria y el razonamiento lógico» (Garon et al., 2010, p.130).

### 3.3.1.2 Espacio lúdico digital:

La gran mayoría de la población adulta hasta hace pocos años utilizaba las nuevas tecnologías básicamente para un uso ocupacional. Sin embargo, en la última década esta realidad ha cambiado en gran medida para dar paso a un uso centrado en la búsqueda de información respecto al ocio y la vida cotidiana. No es difícil enumerar varias actividades de uso habitual de la población en el espacio digital: preparación de viajes, agenda sociocultural, compras de productos, billetes para transporte...

El itinerario del colectivo adolescente de hoy en día, con respecto a su vinculación con el mundo digital es ciertamente lineal; ya que son identificadas sociológicamente como

personas *New Generation* o *Generación @* por tener una relación natural intuitiva con las nuevas tecnologías, y por haber sido socializados en «contextos tecnologizados a través de procesos de auto-aprendizaje y conocimientos informales» (Merino Malillos, 2010, p.88).

Entre los y las adolescentes, el uso de las nuevas tecnologías es de tipo transversal, al responder a necesidades de tipo formativo, lúdico y relacional. Por lo tanto, las personas adolescentes en su vida cotidiana mediante la pantalla pueden «ver el mundo, interactuar con él, comunicarse con otras personas, comunicarse en espacios virtuales, con mundos simulados» (Merino Malillos, 2010, p.173). Por lo tanto, para los y las Millennials usar Internet es algo tan natural como para su padre o madre ver la televisión, o para su abuelo o abuela escuchar la radio. De ahí que cada grupo social en su generación naturaliza el uso de las tecnologías que tiene a su alcance e intenta disfrutar de ellas en la medida de lo posible (Bernete García, 2007). Por ejemplo, según los datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística (2014), los y las personas usuarias (10-15 años) de ordenador, Internet y móvil, durante el año 2014, usaban estos aparatos con frecuencias entorno al porcentaje de: ordenador (93,8), Internet (92,0) y móvil (63,5).

El uso de las TIC, se puede leer como una comunicación que tiene para los y las adolescentes, unas características propias: «es el lugar de lo instantáneo, de lo lúdico, de lo divertido; el lugar de la hibridación de los códigos orales y escritos, y también, el sitio donde podemos construir identidades distintas a la que tenemos en la vida real» (Bernárdez Rodal, 2006, p.69).

Ser adolescente supone invertir la prioridad relacional, al cambiar el foco de la familia por el grupo de iguales, siendo el interés mayoritario por parte de ellos y ellas el buscar ese sentimiento de pertenencia al grupo. Además sentirse aceptado por los y las iguales provoca en las personas de esta edad un bienestar psicológico, social y emocional significativo (Romera, Cano, García-Fernández, y Ortega-Ruiz, 2016). En tal caso, las nuevas tecnologías adquieren un protagonismo especial al convertirse en una herramienta adecuada para compartir y comunicar con la cuadrilla, con otros grupos de referencia (centro educativo, Gaztekoa, udalekuak, deportivos...). Igualmente, el espacio de comunicación digital logra un lugar propio dentro del mundo adolescente y se caracteriza por estar libre de la supervisión o control del mundo adulto (familiares, educadoras, monitoras...).

Esta tendencia por crear espacios propios, se puede ver reflejada en la conclusión extraída por McRobbie y Garber (1975) al descubrir el fenómeno "Bedroom culture", el cual avanzaba la teoría de la *habitación adolescente* como espacio único de autosatisfacción personal, por estar dotada de todas las tecnologías necesarias (televisión, teléfono y ordenador) para satisfacer las necesidades de ocio (lúdico y comunicativo) de las chicas adolescentes americanas en los años 70. Este fenómeno social no sólo se ha universalizado como práctica habitual, en un gran número de las viviendas familiares de nuestro entorno próximo, sino que se ha recharacterizado para pasar de ser un espacio privado físico a un espacio público virtual (Merino Malillos, 2010).

En ese espacio familiar es donde se da el primer contacto con las TIC de un modo lúdico, mediante esas prácticas se va desarrollando la socialización primaria tecnológica y lúdica. De ahí que las personas adolescentes actuales hayan adquirido sus primeros conocimientos, procedimientos, e incluso, actitudes jugando con videojuegos; ya que estos han sido la primera tecnología digital a la que tuvieron acceso desde la infancia. Por lo tanto, se puede argumentar que para una mayoría de las personas adolescentes actuales «los videojuegos constituyen la primera pantalla de entrada en la Cultura Digital y el juego representa una fuente de experimentación y sociabilidad» (Gros Salvat, 2005, p.82).

Desde la aparición en los años setenta del primer videojuego, la evolución en la producción de materiales líquidos ha sido muy alta; pero con respecto a su diversidad también existe una gran variedad en la tipología de los videojuegos según software: 1. Juegos de acción, 2. Juegos de estrategia, 3. Juegos de aventura, 4. Juegos de rol, 5. Juegos de deporte, 6. Simuladores, 7. Juegos de tablero y 8. Juegos didácticos (Merino Malillos, 2010).

Hablar del colectivo adolescente en general, sin tener en cuenta la perspectiva de género, nos avoca a un análisis no muy certero. Por esto, hemos querido leer el debate candente que existe sobre la posible brecha digital de género existente en el caso de los videojuegos. La brecha digital de género no parece que pueda entenderse como «un mero alejamiento de las mujeres del ámbito tecnológico, sino que tiene serias implicaciones sociopolíticas que denotan el androcentrismo y la discriminación de género que todavía impera en nuestra sociedad» (Rubio Méndez y Cabañes Martínez, 2012, p.150).

Ante esta situación, la tendencia de uso a la alza, por parte de las mujeres de los videojuegos, pudiera representar esa intencionalidad por ocupar ese espacio negado o sobreocupado por el género masculino. En el Estado Español, en el 2006, el número de videojugadoras (una vez o más de una vez a la semana) ascendió hasta el 37,5%, existiendo una clara tendencia a continuar creciendo (Pérez Martín, Ignacio Ruiz, y Portillo Martínez, 2006).

Aún existiendo una cierta tendencia al alza, nos ha parecido fundamental identificar los factores que consolidan ese menor uso de los videojuegos por parte del colectivo femenino. La lectura llevada a cabo por Rubio Méndez y Cabañes Martínez (2012) nos ha ayudado a identificar 4 factores de incidencia en la brecha digital de género:

#### 1.- La libertad de uso concedida por la familia basada en los prejuicios de género.

Las posibilidades de uso que los familiares adultos dan a sus hijos e hijas repercute «en las capacidades tecnológicas que desarrollan de manera desigual niños y niñas, ya que la libertad en el uso genera prácticas de aprendizaje, mientras que el control y la supervisión constante generan dependencia, inseguridad y rechazo» (Cabañes Martínez, 2009). Lo habitual es que, a los niños se les conceda una menor supervisión familiar, al entender que tienen una «natural» predisposición tecnológica para jugar con materiales digitales (consola, ordenador o videojuegos); mientras que a las niñas, se les somete a un mayor control parental, en tanto que se parte de la creencia que no tienen estas capacidades innatas que sí se les atribuyen los niños.

#### 2.- Las preferencias familiares en la elección de los juguetes.

La elección de un juguete se ve condicionado por la cultura y creencias de las familias, las cuales han ido construyendo este pensamiento en un proceso psicociológico donde han incidido factores como la publicidad, los estereotipos de género, sus los juegos infantiles... (Cabañes Martínez, 2009). Esta cultura incide en presuponer que los chicos poseen una atracción natural hacia las tecnologías que por el contrario a las chicas no se les atribuye. De este modo, «los familiares naturalizan esa situación desfavorable al uso lúdico de las tecnologías por parte del colectivo femenino, y contribuye a disminuir la confianza en sí mismas y su autoestima a la hora de utilizarlas» (Rubio Méndez y Cabañes Martínez, 2012, p.150).

#### 3.- El substrato androcéntrico y la escasa producción de videojuegos diseñados para responder a las necesidades del género femenino.

Estos videojuegos «no dejan de reproducir estereotipos de género y mantienen una imagen androcéntrica de las mujeres como objetos de deseo, cuidadoras y gestadoras (Escofet y Rubio, 2007). Esta situación, como indica Feliu y Heredia Molina (2010) provoca

una clara desventaja a la hora de llevar a cabo el contacto temprano con la tecnología, que habitualmente se realiza a través del videojuego» (Rubio Méndez y Cabañes Martínez, 2012, p.151).

4.- Los videojuegos reproducen, en bastantes ocasiones, los modelos de masculinidad y feminidad clásicos desde la perspectiva de género. En este sentido, como reflejaba Escribano (2010), en el mundo de los videojuegos se traslada una imagen distorsionada de lo masculino, se presenta como universal, el hombre con valores como el poder, la fuerza, la valentía, el dominio, el honor, la venganza, el desafío, el desprecio y el orgullo. En el lado contrario, lo femenino es asimilado a debilidad, cobardía, conformismo, sensualidad y sumisión. Encima, si un personaje masculino tiene algunos de estos elementos, entonces es considerado como afeminado o es tachado de homosexual Espacio de comunicación (Rubio Méndez y Cabañes Martínez, p.155).

Los resultados del informe *Juventud en España-2012*, nos indican que dentro de la jerarquía de valores lo más importante para las personas jóvenes es la amistad (96.8%); seguido en porcentajes cercanos por valores como: familia (93.9), salud (92.8), el trabajo (89.5) y ocio (89.3) y estudios (88,6). Según este mismo análisis, la estructura valorativa obtenida en el 2012 es bastante estable desde el año 1994, apunta una tendencia general en la cual la población joven prioriza «los referentes más claros de la vivencia individual»: incluyendo en la categoría más alta las amistades, la familia, la salud, el trabajo y el ocio; en un lugar medio las cuestiones sociales y/o comunitarias ( 64,0), y en los últimos lugares de la jerarquía de valores las “más ideológicas”, como la política (36.9) y la religión ( 24.0 )» (Moreno Mínguez y Rodríguez San Julián, 2012, p.179).

En la adolescencia, la amistad es mantener y construir una relación continua con un grupo de amigas/os en las que se puede confiar, se comprenden y se dan apoyo social. Los espacios y el tiempo que comparten entre ellos y ellas es fuente de sentimientos de placer, apoyo emocional y de satisfacción personal (Villalobos Carrasco, Álvarez Valdivia, y Vaquera, 2017). Además, una condición básica de la amistad es la reciprocidad, expresada mediante ese feedback de acciones mutuas representativas de ese vínculo emocional (Kao y Vaquera, 2006).

En esta etapa evolutiva, donde se evidencia una necesidad por ampliar y renovar el círculo de amistades, sería importante descubrir qué es lo que les aporta la amistad; en un reciente estudio (Canal Rodríguez y Megías Quirós, 2016, p.64), los y las encuestadas destacaban tres elementos claves relacionados con el ámbito emocional: «1.- El apoyo emocional ante situaciones conflictivas, 2.- Tener una persona interlocutora con quien confiar cosas íntimas y 3.- Divertirse con esa persona amiga. No obstante, existen diferencias en función del género: para las chicas, obtener apoyo (85,5%) y confianza (75,6%) es más significativo que para los chicos (75,6% y 71% respectivamente); para ellos es más relevante la diversión (63,2%) que para ellas (51,0%)».

Elzo se apoya en datos de encuestas muy reveladoras para definir el grupo de amigos como espacio privilegiado de socialización (2000). Por ello, la relación con el grupo de amigas/os toma gran protagonismo para el colectivo adolescente, pues convierten esta etapa en una continua sucesión de interacciones, donde los y las amigas son imprescindibles para tener un proceso de crecimiento y desarrollo personal satisfactorio.

En esta etapa vital, las personas adolescentes pasan la mayoría del tiempo de ocio, fuera de la vivienda familiar, si es posible con la *cuadrilla*. De ahí que sea considerada técnicamente la cuadrilla como ese espacio privilegiado de socialización. Este espacio es para ellos y ellas «un lugar de encuentro donde compartir y hablar de aquellos asuntos que no comentan o realizan con los padres, como sus prácticas de ocio, la práctica

deportiva, su vida afectiva y sexual, el consumo de alcohol y drogas, o lo que hacen las noches de fin de semana y fiesta». (Giró, 2011a, p.79). Por consiguiente, la cuadrilla necesita espacios presenciales donde experimentar sus procesos de socialización grupal, y así, poder ir enfrentándose a situaciones diversas promotoras de la adquisición de la competencia social.

Es por ello determinante, desde el punto de vista educativo, preocuparse por mediar en la construcción de espacios presenciales donde puedan “compartir constantemente sueños y esperanzas; y puedan planificar y realizar distintas actividades de mutuo interés” (Giró, 2011b, p.85). Aunque sin rechazar las oportunidades del espacio virtual, hasta el momento actual parece ser que las relaciones de amistad que se establecen mediante las redes sociales (Facebook, Instagram...) responden mayoritariamente a un efecto refuerzo de la relación existente, más que a la apertura de nuevas relaciones estables. Asimismo esta conclusión, está avalada por el resultado de un reciente estudio: el 65.2% las personas jóvenes que ingresan a las redes sociales es para mantener sus relaciones de amistad (Espinar-Ruiz y González-Río, 2008). Aun y todo, van apareciendo estudios donde se marca una nueva tendencia (Espinar-Ruiz y González-Río, 2008) sobre la funcionalidad del espacio virtual; como muestra esta conclusión: el 46.3% de los estudiantes utilizan Internet, no solamente para interactuar y comunicarse con amigos con quienes mantienen un contacto físico, sino también para construir nuevas amistades (Chou y Peng, 2007).

A modo de cierre, queremos reforzar la importancia concedida por el propio colectivo adolescente al *grupo de iguales*, y en esa misma línea, afianzar la apuesta por trabajar educativamente con «el grupo o cuadrilla». Una acción socioeducativa desde un espacio adolescente debiera tener en cuenta tres principios básicos: a) la acción se debe dirigir a *las personas adolescentes en grupo* por ser una etapa donde el colectivo de pertenencia juega un papel determinante (Funes Artiaga, 2000); b) el grupo de iguales es el espacio donde construyen su identidad propia en la interacción en la cuadrilla y en otros grupos de relación (Fize, 2007), c) el grupo de iguales para los y las adolescentes que viven situaciones conflictivas suele convertirse en un *espacio de inclusión*, al poder compartir otras formas de identificarse y de relacionarse en su contexto vital próximo (Feixa, Porzio, y Recio, 2006).

### 3.3.2 Espacio de expresión, creación y producción.

El colectivo adolescente de forma habitual practica actividades de expresión artística como oír música, sacar/se fotografías o grabar videos del grupo de amigas/os, maquillarse o peinarse en grupo o por parejas, ponerse tatuajes, hacer pulseras o collares... todas ellas comparten el objetivo general que se esconde detrás de esa acción: encontrarse con uno o una misma, valorar como eres, recibir impresiones de otras personas, comunicarse en distintos contextos... O sea, su intención es tener una experiencia compartida donde se busca construir una identidad propia. Por ello, englobar este tipo de actividades únicamente en el terreno de la competencia cultural y artística, sería un análisis reduccionista sobre el conjunto de motivaciones que promueven tomar parte activa en este tipo de actividades. Estas prácticas caracterizadas por el uso de lenguajes artísticos (plásticos y audiovisuales) construyen ambientes posibilitadores de competencias múltiples: competencia cultural y artística, competencia autonomía e iniciativa personal, competencia emocional... (Martínez Cano, 2011).

Las manifestaciones artísticas cumplen una triple función, ser vehículos apropiados para la autoexploración, el autoconocimiento y la auto aceptación. Concretamente, las artes son consideradas como una vía efectiva para el autoconocimiento personal y la

educación emocional. En este sentido, tener una «relación armónica con el propio cuerpo, vivir en plenitud las posibilidades que nos brinda y asumir de modo constructivo el modo en que la vivencia del cuerpo determina nuestra identidad» se deben considerar retos pedagógicos a aplicar en cualquier contexto educativo (Macaya Ruiz y Assier-Andrieu, 2016, p.28).

A modo ilustrativo, hemos elegido las reflexiones propuestas, en una reciente investigación, que vinculan el “fotografiarse” con dos competencias específicas: la competencia artística, y la competencia de autonomía personal. Esta primera competencia se enmarca en el «desarrollo de la sensibilidad hacia las expresiones y manifestaciones culturales y artísticas; igualmente, implica conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente el hecho artístico, desarrollando habilidades y actitudes que permiten, no sólo acceder a sus distintas manifestaciones, sino también hacerse cargo de ella y modificarla, transformarla, actualizarla y regenerarla» (Martínez Cano, 2011, p.271).

Si realizamos un “selfie” o alguien nos hace un retrato, estamos ante un hecho de autoexpresión, donde a través del cuerpo las personas adolescentes van a establecer un doble diálogo: interno, al verse se consigue ubicar experiencias, vivencias y visiones desde la individualidad; externo, al contemplar la imagen de forma pública, se va a descubrir la percepción social de otras personas sobre ti, y los cánones sociales establecidos sobre la imagen corporal de hombres y mujeres. De ahí, actividades como esta que emplean el auto retrato como espejo interno y externo, pueden ser una herramienta muy válida para observar, analizar y construir ese yo personal mediatizado por nuestro contexto grupal. Dicho de otra manera, serán espacios de oportunidad educativa donde se pueda trabajar diversos elementos que configuran «la autonomía corporal y personal como la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, arriesgarse al cambio, innovar...» (Martínez Cano, 2011, p.272). Por último, desde la cultura profesional de los y las educadoras sociales sería importante superar el concepto de la acción artística como mera ejecución de técnicas del lenguaje artístico (plástico o audiovisual), para descubrir, a través de la práctica, «las posibilidades de las artes para cuestionar, promover la reflexión, el razonamiento y la mirada crítica; y también para el autoconocimiento, para dar forma visible a cuestiones tan básicas como quiénes somos y cómo nos sentimos» (Macaya Ruiz y Assier-Andrieu, 2016, p.28).

La praxis del ocio educativo, mediante actividades de expresión y creación artística, trabaja habitualmente ciertos aspectos relacionados con la *inteligencia emocional*. La mirada de los y las educadoras a las personas adolescentes ha sido desde un posicionamiento que concuerda con la teorización que concibe al ser humano como personas de *inteligencias múltiples* (Gardner, 1995). Aunque existen diversas aproximaciones teóricas a la Inteligencia Emocional, vamos a plantear la definición que concibe a ésta como la habilidad para: «percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; entender la emoción y el conocimiento emocional; y regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual» (Mayer y Salovey, 1997, p.10). Los cuatro conjuntos de habilidades, atendiendo al nivel de complejidad, se organizan en este orden de menor a mayor: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

Estudios actuales plantean que «las personas emocionalmente inteligentes no sólo poseen una mayor capacidad personal para percibir, comprender y regular sus emociones repercutiendo de forma positiva en su bienestar personal; sino que también son capaces de generalizar estas habilidades a las emociones de los demás, favoreciendo de este modo sus relaciones sociales, familiares e íntimas» (Salguero, Fernández-

Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo, y Palomera, 2011, p.145). Desde la praxis educativa actual, mientras en el contexto de la educación escolar, existe una línea activa de innovación educativa en relación a la implementación de programas de educación emocional; en el ámbito de la Educación Social, se pudiera decir que la educación emocional, aun estando presente, sigue sin dar un paso sustancial en la sistematización y conceptualización de esas prácticas educativas incluidas dentro de los modelos de promoción de la competencia emocional.

### 3.3.3 Espacios de acompañamiento socioeducativo individual y grupal.

En el año 2010, al publicarse el *Documento base para la definición del servicio polivalente para adolescentes*, se incluía como una de las seis áreas de acción de un Gazteleku el "acompañamiento" como estrategia de transición a la vida adulta. Específicamente se recogía la idea de acompañar desde la figura educativa como "estar accesible y disponible al lado de una persona para hacer juntos un recorrido. No hay acompañamiento sin referente, sin una figura profesional que cada persona identifica como especial y específicamente dedicada a trabajar, de manera concreta, con ella" (Gaztematika y Funes Artiaga, 2010:71) . Este acompañamiento se planteaba desde un trabajo en red con el resto de agentes educativos de la comunidad para lograr que «cualquier adolescente pueda contar, en algún momento complejo de su recorrido, con un adulto próximo y positivo, en un espacio de normalidad y cotidianidad» (Gaztematika y Funes Artiaga, 2010, p.72).

Si realizamos una mirada retrospectiva, el término de acompañamiento social se comenzó a utilizar, entre las personas profesionales que promovían la inclusión social de los colectivos desfavorecidos en Francia, a finales de los años ochenta. Sobre el colectivo adolescente, existe una primera referencia, a partir de un espacio dialógico que existió en Catalunya, a finales de los noventa, que trabajó sobre el *acompañamiento a la adolescencia* en espacios residenciales protegidos. Si nos adentramos en la semántica del acompañamiento social nos encontraremos con una diversidad conceptual amplia. Por lo tanto, la revisión teórica realizada por Planella será nuestro pilar para presentar las propuestas más relevantes, de las últimas décadas, sobre el concepto de acompañar (Planella Ribera, 2016, p.36-37): «a) Acompañar es una cuestión de dar y recibir (Annie Ratusis, 1991); b) Acompañar es dejarse interpelar por el otro, es aceptar ir hacia el otro sin proyecto y sin una idea preconcebida, es sin duda y antes que nada, aprender a quererlo, a respetarlo por él mismo (Susanne Bruyelles, 1996); c) Acompañar es recorrer una parte del camino con otro. (Beauvais, 2003); d) Acompañar es estar, caminar y hacer con esa persona un recorrido recíproco aceptado por las dos partes de modo paritario (Voisin, 2005); e) Acompañar es ayudar a las personas a resolver algunos de los problemas generados por su situación de exclusión o dificultad; y establecer entre el profesional y la persona una relación de escucha, apoyo, consejo y ayuda mutua (Planella Ribera, 2013)».

La estrategia educativa del acompañamiento se plantea desde un carácter transversal, aplicable a todos los ámbitos y espacios de la vida de la persona. Este proceso exige trabajo en red de las figuras profesionales referenciales que realizan el acompañamiento de cada persona en sus variados espacios de convivencia: residencial, educativo formal, educación social, ocio, comunitario...

Se pueden diferenciar tres tipos de acompañamiento al referirse a las acciones que desempeñamos como educadores sociales: a) **El acompañamiento social**. Se trata del ámbito de más tradición teórica y práctica, es forma básica de trabajar con las personas y los grupos con dificultades para conseguir su incorporación a la sociedad; b) **El acompañamiento educativo**. Se sitúa en el ámbito de la orientación sociopersonal

donde el educador/a juega el rol de tutor de su trayectoria personal. Se relaciona con el concepto de “mentor”, que aplicado a personas adolescentes, se entiende que la manera de educar es acompañar para incidir en su proceso de emancipación; c) **El acompañamiento terapéutico**. Se basa en el principio de que cualquier tipo de patología conlleva un proceso de cambio que exige de un acompañamiento profesional (Alonso Sáez y Funes Artiaga, 2009).

Tras haber visualizado los posibles espacios de acción educativa existentes en un Gazteku, debemos avanzar presentando los recursos personales disponibles en estos servicios: educadoras y educadores sociales.

### 3.4 Recursos personales: educadoras y educadores sociales.

La definición del Gazteku o Servicio Adolescente contemplaba que su estructura estaba construida sobre tres pilares básicos: el equipamiento, un conjunto de actuaciones y un grupo de profesionales (Gaztematika y Funes Artiaga, 2010). Hasta el momento actual, hemos hablado sobre todo de los dos primeros pilares; de ahí que ahora toca el turno al pilar que trata de profundizar sobre la naturaleza académica, profesional, institucional y socio laboral de ese grupo de educadoras/es profesionales.

El adjetivo *profesional* se refiere a ese conjunto de personas que son parte activa del quehacer educativo del Gazteku y realizan un desempeño profesional con sus deberes y obligaciones; de esta forma superan un pasado no muy lejano donde este tipo de tareas eran concebidas únicamente como una actividad social propia del voluntariado. Estas prácticas educativas son definidas como actividad profesional, en la medida que presta un *servicio público*, que se caracteriza por dar respuesta a las necesidades y demandas propias de un colectivo social diferenciado (adolescencia). Asimismo, su prestación es llevada a cabo por personas competentes para esa ocupación laboral, al cumplir esta serie de condiciones: una formación académica especializada, competencias adquiridas en procesos teóricos y prácticos, asumir responsabilidades ocupacionales diferenciadas, adhesión a un código ético y deontológico, reconocimiento social para recibir un salario en contraprestación por su actividad laboral... (Caride, 2002).

El origen de la profesión no se puede entender sin mirar a las prácticas profesionales desarrolladas en contextos locales, tanto del ámbito internacional como estatal. El reconocimiento de la Educación Social como resultado de la confluencia de tres corrientes históricas de acción pedagógica (francófona, alemana y anglosajona) es un buen punto de partida para entender la realidad profesional de los y las educadores en nuestro contexto actual (Ortega Esteban, Caride Gómez, y Úcar Martínez, 2013). Particularmente, en el ámbito del ocio educativo, la influencia de la corriente francófona ha tenido un peso mayoritario con respecto a las otras dos corrientes; siendo testigo de esta incidencia, las diversas prácticas en el ámbito sociocomunitario y la educación especializada con infancia y adolescencia con problemas de inclusión social (Chamseddine, 2013).

Dentro de la sociología de las profesiones existen diferentes modelos de análisis para abordar la conceptualización teórica de una profesión. En este estudio, hemos optado por el modelo dialéctico de análisis de la profesionalización de la Educación Social que utiliza como criterio organizador la identificación de los actores claves que intervienen en la configuración del perfil profesional de los y las Educadoras Sociales. La revisión de la literatura específica ha identificado cuatro actores principales: 1.- Universidad, 2.- Colegios Profesionales, 3.- Instituciones públicas y 4.- Mercado laboral (Sáez Carreras, 2005). La adaptación de la propuesta de este modelo a nuestra realidad, se muestra en la



Figura 15 que recoge la distribución de actores y recursos en el proceso de configuración de la profesión de Educación Social.

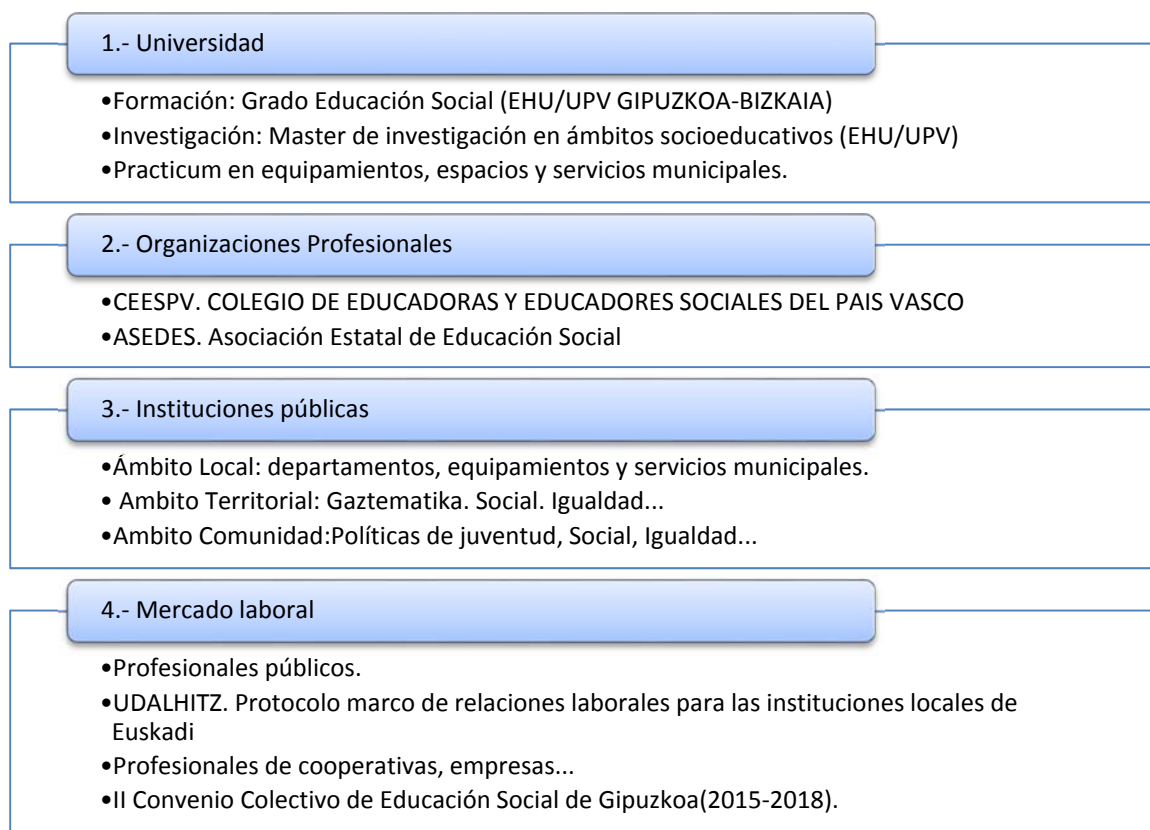


Figura 15. Actores y recursos que configuran la profesión de Educación Social en la CAPV.

**1. Universidad.** Una de las funciones genéricas de la Universidad es cualificar personas para que se conviertan en futuros profesionales y sean competentes en la ejecución de las diversas tareas que exige un puesto de trabajo específico. Aunque en el devenir histórico han existido diversas formaciones técnicas en el ámbito de la formación profesional (educador especializado, animador sociocultural...), hemos tenido que esperar a la publicación del RD 1420/1991, para ver reconocida la diplomatura de Educación Social en el Estado Español. Posteriormente, las universidades en el año 2007, al adaptar los planes de estudio al Espacio Europeo de Educación Superior, mediante el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre; y su posterior modificación en el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio; provocó redefinir la profesión y plantear nuevos planes de estudio en los grados adaptados a esas nuevas exigencias formativas (Losada-Puente, Muñoz-Cantero, y Espiñeira-Bellón, 2015b).

Uno de los cambios realizados fue el diseño de las titulaciones por competencias como base fundamental de la profesionalización. Este nuevo diseño se creó por el impulso de actores principales: primero, las organizaciones profesionales, representadas en estas plataformas: la Asociación Estatal de Educadores Sociales (ASEDES), la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales de España (CGCEES); segundo, expertos/as universitarios del ámbito científico de la Pedagogía Social, algunos nombres pueden ser : Petrus (1997), Quintana (2002), Pérez (2004), Caride (2005) , Sáez y García (2006)... (Vallés Herrero y Pérez Juste, 2015).

Esta adaptación práctica al sistema de competencias se llevó adelante, en las diferentes Universidades que imparten el Grado de Educación Social, para lograr un currículo con mayor vinculación a las necesidades del mercado laboral en el ámbito de la profesión de la Educación Social. En este sentido, el esquema diseñado debía responder a una secuencia donde la base de los aprendizajes significativos son las tareas que necesitan desarrollar los y las educadoras en un servicio socioeducativo; y que son las que nos indican las competencias profesionales con las que debe contar una persona para afrontar el reto laboral en un contexto concreto. Este planteamiento sobre el proceso formativo básico de un profesional de la Educación Social es el que se presenta de modo gráfico en la Figura 16.



Figura 16. Ciclo del proceso formativo básico de un profesional de la Educación Social

A modo de ejemplo, vamos a presentar el concepto de Educación Social y el itinerario formativo del Grado de Educación Social de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco, ubicada en Donostia. Según se recoge en su web:

*«El graduado/a en Educación Social será un/a profesional de lo social y lo educativo que interviene generando procesos socioeducativos de cambio que promueven el desarrollo personal, social y comunitario en general. Diseñando y gestionando planes, programas y proyectos socioeducativos a nivel individual y colectivo. A partir de las herramientas propias de la profesión, su intencionalidad es la mejora de las condiciones de vida de las personas, grupos, colectivos y comunidad prestando especial atención a situaciones de mayor dificultad y desventaja social» (HEFA, 2017)*

El mapa del itinerario formativo que cursará el alumnado para lograr la titulación de educadora o educador social es el que se presenta en la Figura 17.

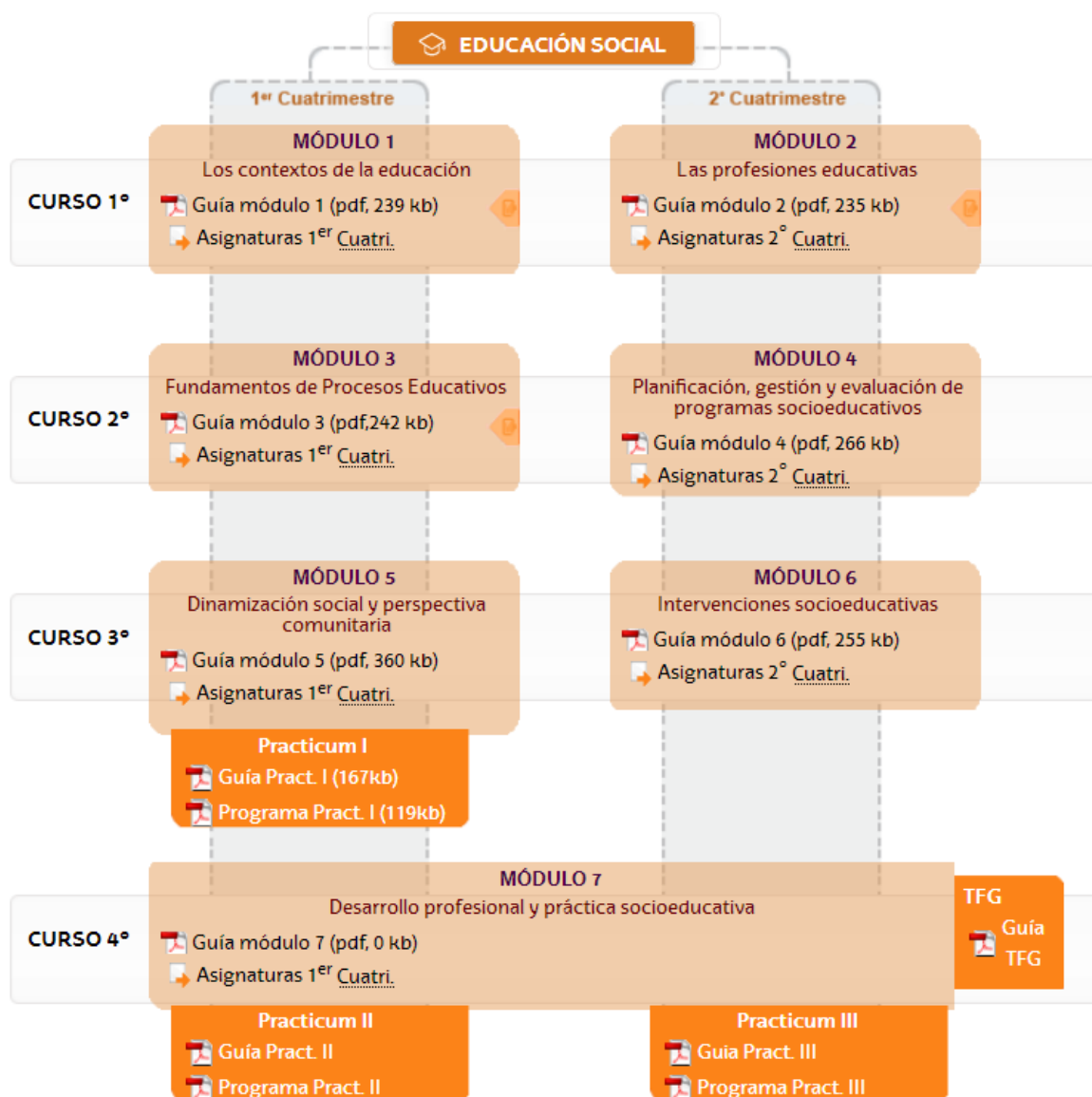


Figura 17. Itinerario formativo del Grado de Educación Social en la Facultad HEFA de EHU/UPV.

Por otro lado, el Practicum donde el alumnado desarrolla durante tercero y cuarto curso es el espacio de contacto directo con la profesión en los diversos ámbitos laborales, y encima, ese tiempo de prácticas es valorado como el espacio que permite al alumnado conocer diferentes salidas profesionales y mejorar su cualificación profesional (Pereira Domínguez y Solé Blanch, 2012).

**2.- Organizaciones profesionales.** La Educación Social, como profesión educativa emergente en construcción, estaba necesitada de un catálogo de funciones y competencias para poder legitimarse y hacerse socialmente visible en las distintas esferas políticas, institucionales, técnicas y académicas. Ante esta misma necesidad, compartida a nivel internacional, surge la iniciativa de Asociación Internacional de Educadores Sociales (2005), para crear el Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social (AIEJI). Dos años más tarde, se establece una comisión de especialistas, pertenecientes a Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) y el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadores Sociales (CGCEES), para consensuar un documento

que recogerá el *Código Deontológico del educador y la educadora social*, más el *Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social* (2007).

En esta publicación se recoge la definición que da ASEDES a la Educación Social. En concreto, dice que los y las educadoras sociales cumplen una doble función:

a) La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.

b) La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, económicas y culturales de la ciudadanía.

De esta conceptualización surgen las competencias básicas de una persona educadora (Esteban y Sáenz, 2008, p.13).

**Tabla 11. Funciones y competencias del Educador/a Social. ASEDES (2007:46).**

FUNCIÓN	COMPETENCIA
Transmisión, formación, desarrollo y promoción de la cultura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber reconocer los bienes culturales de valor social.</li> <li>▪ Dominio de las metodologías educativas y de formación.</li> <li>▪ Dominio de las metodologías de asesoramiento y orientación.</li> <li>▪ Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación.</li> <li>▪ Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural.</li> <li>▪ Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura.</li> </ul>
Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural.</li> <li>▪ Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones.</li> <li>▪ Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales.</li> <li>▪ Capacidad de crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados.</li> <li>▪ Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos.</li> <li>▪ Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural.</li> </ul>
Mediación social, cultural y educativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones.</li> <li>▪ Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación.</li> <li>▪ Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica.</li> <li>▪ Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones.</li> </ul>
Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado.</li> <li>▪ Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local.</li> <li>▪ Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos.</li> <li>▪ Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.).</li> <li>▪ Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del Educador y la Educadora Social.</li> <li>▪ Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad).</li> <li>▪ Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales.</li> </ul>

Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos en cualquier contexto educativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos.</li> <li>▪ Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos.</li> <li>▪ Capacidad de poner en marcha planes, programas, proyectos educativos y acciones docentes.</li> <li>▪ Conocimiento de las diversas técnicas/métodos de evaluación.</li> </ul>
Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos.</li> <li>▪ Destreza en gestión de proyectos, programas, centros y recursos educativos.</li> <li>▪ Capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones de carácter social y/o educativo.</li> <li>▪ Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados.</li> <li>▪ Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos.</li> </ul>

Otro paso importante dado, a la hora de clarificar la profesión, ha sido visualizar cuales son los puestos de trabajo y los perfiles específicos que se pueden esconder detrás de la denominación genérica de educador/a social. Para ello, el Libro de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005b), destinado a determinar las figuras profesionales de cada Grado, nos puede servir para ubicarnos sobre esta realidad; aunque siendo una profesión en construcción, los cambios serán continuos con el paso del tiempo, ya que dependemos de las necesidades sociales de cada momento histórico. En la tabla 12 aparecen los perfiles profesionales atribuidos a la titulación de Educación social, en el año 2005 (Losada-Puente et al., 2015b, p.69).

**Tabla 12. Perfiles profesionales recogidos en la titulación de Educación Social en las universidades españolas.**

Perfiles profesionales de la Educación social	
Formador/a de <b>personas adultas</b> y mayores	Mediador/a en procesos de <b>intervención familiar y socio-educativa</b>
Especialista en atención educativa a la <b>diversidad</b>	<b>Animador/a</b> y gestor/a socio-cultural
Educador/a <b>ambiental</b>	Educador/a de en servicios de <b>ocio educativo</b>
Educador/a <b>familiar</b> y de desarrollo <b>comunitario</b>	Educador/a de <b>instituciones de atención e inserción social</b>
Educador en procesos de <b>intervención social</b>	Educador/a en procesos de <b>acogida y adopción</b>

**3.- Instituciones públicas.** Ante la falta de una Ley de Juventud que pudiera determinar los perfiles profesionales para cada uno de los servicios de este ámbito de acción educativa en la CAPV, hemos tomado Gaztematika como marco referencial consensuado respecto a la profesionalización de este sector.

En el año 2012, se inició un proceso de debate para elaborar y consensuar los perfiles profesionales de los diversos servicios de Gaztematika. Tras varios meses de análisis y contraste se elaboró una propuesta donde se recogía la identificación de cada uno de los perfiles profesionales, según de tipo de servicio en el que desempeñaban su acción educativa (Gaztematika, Jimenez-Jimenez y Bergua-Jimenez, 2012).

Tabla 13. Perfil del educador y educadora. Gaztematika. Mesanotxean 13.

Denominación	Titulación	Nivel de del cualificación	Ocupación perfil
Educador/a de servicios y programas de promoción infantil, adolescente y juvenil.	1. opción. Grado en Educación social. 2. opción. Grado en Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía	4/5	• Educador/a de servicios polivalentes locales. • Educador/a de programas y actividades de promoción infantil y juvenil.

Durante estos últimos años, se han ido construyendo los perfiles de las personas profesionales de Gaztematika, y en el caso del Servicio Adolescente se ha materializado en una propuesta que reconoce al educador/a social como el profesional adecuado para este tipo de servicios (Gaztematika, 2015). Esta propuesta, recoge diferentes aspectos del perfil diseñado: descripción del puesto, funciones, competencias.... Esta propuesta se consideró dinámica y abierta, a revisar en un periodo trianual.

La persona educadora de un se conceptualiza como “la persona referente que junto con otros profesionales mediante la Educación Social ayuda al desarrollo personal y social de las personas adolescentes, y promueve su participación activa para lograr una inclusión comunitaria”. Esta persona trabajadora deberá tener en cuenta en su quehacer educativo estos valores y criterios: a) Ofrecer oportunidades educativas desde Gaztematika, b) Participar en servicios que tienen una responsabilidad pública, c) Garantizar Igualdad, la equidad y la diversidad, d) Realizar Educación Social desde la perspectiva de género, e) Promover el uso del euskera entre los Adolescentes, f) Proactividad, proximidad, personalización, seguimiento y prevención, g) Desarrollar trabajo en red.

Se interpreta que su trabajo se distribuye en tres ámbitos de trabajo, donde deberá cumplir estas funciones:

- **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:**
  - Identificar las necesidades de los adolescentes y responder a ellas.
  - Detectar las situaciones de peligro.
  - Acordar la metodología, el estilo y las características de la intervención.
  - Promoción de la participación activa de las personas adolescentes.
  - Diagnóstico permanente y formación continua.
- **LA ATENCIÓN DIRECTA:**
  - Trabajo personalizado con las personas adolescentes, tanto dentro como fuera del equipamiento.
  - La dinamización de los grupos.
  - Seguimiento de los grupos de adolescentes.
  - Realizar trabajo comunitario.
- **LA ATENCIÓN INDIRECTA**
  - La coordinación del grupo de trabajo.
  - La coordinación entre las instituciones.
  - La coordinación con otros profesionales.
  - Cumplir el sistema de planificación.

Después de un proceso de reflexión desde la práctica, las personas profesionales han creado una lista de competencias necesarias para ser un o una educadora de un

Gazteleku. Esta lista de competencias se ha configurado según el modelo Delors de las cuatro competencias básicas (Tabla 14).

Tabla 14. Lista de competencias del educador/a social de un Espacio Adolescente (Gaztematika, 2015).

Competencias	Descripción
Saber	Los conocimientos necesarios para desarrollar una intervención adecuada y profesional con las personas adolescentes. a) El conocimiento de la realidad de los adolescentes. b) El conocimiento teórico y metodológico de la educación social. c) El conocimiento del proyecto para gestionar el servicio. d) El conocimiento de técnicas de dinamización de grupos. e) El conocimiento para la gestión de las situaciones de riesgo. f) El conocimiento para investigar. g) El conocimiento de la tecnología digital. h) El conocimiento de los recursos locales y territoriales. i) El conocimiento de la legislación relacionada con el servicio y la intervención.
Saber hacer.	Las competencias que posibilitan una práctica educativa eficaz. a) La competencia para la observación. b) La competencia para aplicar las metodologías y procedimientos. c) La competencia para dinamizar los grupos. d) La competencia para trabajar en el grupo de trabajo. e) La competencia para crear y desarrollar proyectos socioeducativos. f) La competencia de planificar, programar y evaluar. g) La competencia para trabajar con otros agentes y profesionales. h) La competencia para gestionar recursos (económicos, espaciales, materiales y personales).
Saber estar.	Las competencias para la participación activa. a) La competencia de las relaciones. b) La competencia para comunicar. c) La competencia para crear vínculos. d) La competencia para constituir los procesos educativos. e) La competencia para la reflexión y la crítica. f) La competencia para el aprendizaje continuo.
Saber ser.	La competencia actitudinal que tiene como eje los valores éticos personales. a) La actitud para ayudar. b) La motivación y la iniciativa. c) La capacidad de la crítica. d) El deseo de transformar. e) La conciencia de responsabilidad para trabajar con las personas. f) La capacidad del compromiso ético.

**4.- Mercado laboral.** Las personas profesionales contratadas directamente por la administración tienen de referencia el Protocolo marco de relaciones laborales para las instituciones locales de Euskadi. UDALHITZ. Sin embargo, las personas profesionales de cooperativas, empresas... se tendrán que adherir al II Convenio Colectivo de Educación Social de Gipuzkoa-2015-2018.

A modo de colofón, si queremos una profesión de calidad deberíamos apoyar esa conceptualización que entiende la profesión de la Educación Social como una práctica reflexionada, esta debe ser escrita, siendo el relato uno de los caminos de compromiso de las personas educadoras con la profesión. Por ello, se debe pasar del anonimato profesional al compartir profesional (Planella, 2000).

### 3.5 Recursos espaciales: mapa actual de Gaztelekus en Gipuzkoa.

El territorio de Gipuzkoa cuenta con 44 Gaztelekus, distribuidos en 32 municipios correspondientes a todas las comarcas de la provincia. En el ámbito comarcal, se observa que todas las comarcas de Gipuzkoa tienen dotación de este tipo de equipamiento para adolescentes (Gaztematika, 2017). Los Gaztelekus tiene esta implantación comarcal en el territorio de Gipuzkoa. BIDASOA: Hondarribia e Irún; DEBA BARRENA (Bajo Deba): Deba, Mutriku, Elgoibar, Mendaro; Eibar; DEBAGOIENA (Alto Deba): Bergara, Aretxabaleta, Eskoriatza, Arrasate (4), Oñati; DONOSTIALDEA (Donostia): Errenteria (2), Pasaia (2); Donostia (8), Astigarraga, Andoain, Hernani, Urnieta, Usurbil; GOIERRI: Legazpi, Urretxu, Zumárraga, Alzaga, Arama, Ataun, Beasain, Zerain, Gaintza, Gabiria, Idiazábal, Itsasondo, Lazkao, Mutiloa, Olaberria, Ordizia, Ormaiztegi, Segura, Zaldibia, Zegama; TOLOSALDEA: Zumebatzarrea: Abaltzizketa, Albiztur, Alegia, Alkiza, Altzo, Amezketa, Anoeta, Baliarrain, Belauntza, Berastegi, Berrobi, Bidegoian, Elduain, Hernialde, Ibarra, Ikaztegieta, Irura, Leaburu, Gaztelu, Legorreta, Lizartza, Orea, Orendain, Tolosa; Herniobea: Aduna, Asteasu, Larraul, Villabona, Zizurkil. UROLA KOSTA: Zarautzaldea: Aia, Getaria, Orio, Zarautz; Zumaialdea: Aizarnazabal, Zestoa, Zumaia; Iraurgi: Azkoitia, Azpeitia, Beizama, Errezil

Tabla 15. Mapa de cobertura de Espacios Adolescentes en los municipios de Gipuzkoa.

Nº	Municipio	Equip.	Adoles.	Ratio	Nº	Municipio	Equip.	Adoles.	Ratio
1	Andoain	1	584	584	18	Legazpi	1	339	339
2	Aretxabaleta	1	293	293	19	Mendaro	1	89	89
3	Arrasate	4	810	202	20	Mutriku	1	220	220
4	Azkoitia	1	546	546	21	Oñati	1	508	508
5	Azpeitia	1	737	737	22	Ordizia	1	481	481
6	Beasain	1	609	609	23	Orio	1	253	253
7	Bergara	1	688	688	24	Pasaia	2	714	357
8	Deba	1	242	242	25	Soraluze	1	156	156
9	Donostia	8	7868	983	26	Tolosa	1	896	896
10	Eibar	1	998	998	27	Urnieta	1	388	388
11	Elgoibar	1	447	447	28	Usurbil	1	306	306
12	Errenteria	2	1727	863	29	Villabona	1	294	294
13	Eskoriatza	1	218	218	30	Zarautz	1	1226	1226
14	Hondarribia	1	812	812	31	Zumaia	1	486	486
15	Hernani	1	967	967	32	Zumarraga-Urretxu	1	803	422
16	Irun	1	2610	2610					
17	Lazkao	1	270	270	TOTAL	Gipuzkoa	44	27.585	613

En el territorio de Gipuzkoa la población adolescente entre 12-16 años asciende a 33.357 personas, siendo la tasa adolescente el 4,8% de la población total (700.482), y siendo chicas el 48,8% y chicos el 51,2% (Eustat, 01/01/2016). De esta población un total de 27.585 tiene algún equipamiento en su municipio, pero existe el caso de las poblaciones de más de 50.000 habitantes (Donostia, Irún, Errenteria, Eibar...) donde la implantación se da únicamente en algunos barrios, quedando el resto sin cobertura. Por otro lado, existe un número importante de municipios menores de 2.000 habitantes para los cuales se ha diseñado un equipamiento integral para infancia y adolescencia.



## 4 . CAPÍTULO. MIRADA DIDACTICA A LOS ESPACIOS Y MATERIALES EDUCATIVOS EN LOS GAZTELEKUS.

---

- 
- 4.1 Didáctica de la Educación Social.
  - 4.2 Mirada conceptual al espacio desde la interdisciplinariedad científica.
  - 4.3 El binomio arquitectura-educación: de recurso físico a medio educativo.
  - 4.4 El espacio como elemento didáctico en la historia de la educación.
  - 4.5 Diseño y gestión participativa del espacio educativo.
  - 4.6 El espacio: el tercer elemento educador.
-

Este **cuarto capítulo** busca realizar una mirada certera para descubrir el significado de ese concepto dual denominado *didáctica de los espacios*. Desde esta pretensión, la primera tarea ha sido recoger el significado que autores otorgan a la Didáctica de la Educación Social; seguido hemos querido descubrir el significado del espacio desde otras disciplinas: geología, sociología, psicología...; tras esto, llegó el momento de visualizar el vínculo conceptual existente entre el binomio que conforman arquitectura-educación, cuando se comprende el recurso físico como un medio educativo; entender el espacio desde esta perspectiva actual, nos motivó a indagar si el espacio se había considerado un elemento didáctico en la historia contemporánea de la educación; para terminar, nos propusimos hacer un tanteo rápido sobre la posición actual del mundo académico con respecto a considerar el espacio como el tercer agente educador.

#### 4.1 *Didáctica de la Educación Social:*

La propuesta realizada sobre la necesidad de reconceptualizar el término de didáctica y reubicar su ámbito de incidencia, nos ha parecido una gran aportación de futuro que contribuirá a la mejora de la acción en el ámbito del ocio educativo. Esa apuesta por una didáctica inclusiva, para todos los posibles contextos educativos, y no exclusiva para la educación escolar, nos ha ayudado a entender la didáctica, como «una disciplina científica que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en ambientes organizados de relación y comunicación intencional (tanto escolares como extraescolares) con la finalidad de orientar sobre cómo mejorar la calidad de estos procesos» (Parcerisa, 1999, p.40). Además, el concepto de enseñanza en la Educación Social se puede entender desde la base de la existencia de procesos de acción socioeducativa promotores de aprendizajes de todo tipo: valores, actitudes, habilidades... (Parcerisa, Giné, y Forés, 2010).

En el momento actual, las nuevas teorías, fruto de múltiples investigaciones, se encuentran en un proceso de reconceptualización del quehacer didáctico: dimensión teórica, tecnológica y práctica. Aparecen campos de investigación en torno a la interacción grupal, metodologías cooperativas, el clima, el espacio como medio educativo... unido a la aplicación de diseños de investigación como la investigación-acción, investigación participativa... donde los equipos educativos asumen el rol de investigadores. Las conclusiones de estas investigaciones van constatando la creencia que la enseñanza como objeto de la Didáctica no es suficiente, tomando un papel relevante el campo del aprendizaje como objeto formal de su estudio. En el ámbito de la educación formal, el alumnado ha pasado a ocupar el primer plano y las estrategias didácticas se están convirtiendo en el foco central de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para desempeñar un papel nuclear en el proceso todo lo vinculado a los medios, recursos y contextos educativos (Sevillano García, 2011). En el ámbito de la Educación Social, sería aplicable la misma reflexión, únicamente deberíamos cambiar las y los actores del escenario educativo, en nuestro estudio: adolescentes y educadoras/es.

La revisión de la interacción entre didáctica y Educación Social llevada a cabo por Calvo Sastre (Klafki, 1986; Candau, 1987; Zabalza 1990, Contreras 1990; Ruiz Ruiz, 1996; Parcerisa, 1999), ha sido de gran utilidad para descubrir tres puntos claves sobre la perspectiva didáctica de los procesos socioeducativos con adolescentes: « a) La Didáctica es una disciplina que estudia, describe, interpreta y explica los procesos de enseñanza-aprendizaje; b) Los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen lugar en contextos educativos organizados de relación y comunicación intencional (escolares y extraescolares); c) La Didáctica no sólo realiza propuestas teóricas, sino que también realiza propuestas prácticas, guía, orienta e interviene con el objetivo de optimizar tales procesos» (Calvo Sastre, 2001, p.178).

Un documento de trabajo del Ayuntamiento de Barcelona, elaborado por un grupo de educadores/as y otros/as profesionales del ámbito de la Educación Social, el año 2001, nos ha ayudado a superar las posibles resistencias que han existido sobre si era posible emplear el concepto de Didáctica en el ámbito de la Educación Social. En este documento, se recoge de una forma expresa el concepto de didáctica como «la función de enseñanza-aprendizaje hay que entenderla como un proceso constituido por dos componentes: la enseñanza o la acción facilitadora de aprendizajes y el aprendizaje. Estos dos componentes se encuentran íntimamente interrelacionados y pueden tener características muy diversas». Así mismo, se añade que «el proceso educativo sólo se puede considerar como tal, si conlleva una transformación o cambio en las capacidades de la persona que se educa. Si no se ha producido cambio, no se ha producido aprendizaje... El proceso socioeducativo es un proceso de construcción personal, pese a que también se puede hablar de procesos de construcción grupales y comunitarios» (Ajuntament de Barcelona, 2001, p.6-7).

Entonces la didáctica como disciplina práctica se va a centrar en crear conocimiento aplicado sobre cómo intervenir en los espacios construidos para promover procesos de acción educativa-aprendizaje. La didáctica es una disciplina que analiza e interpreta cuestiones como: la idoneidad de las estrategias y metodologías para alcanzar los objetivos educativos, cuáles son los recursos didácticos que más contribuyen al desarrollo de competencias básicas (saber, saber hacer, ser...), las metodologías más acordes a los proyectos educativos, las dinámicas que se pueden realizar para la cohesión grupal o la resolución de un conflicto, las herramientas y tipos de evaluación implementadas para valorar los logros, y posteriormente tomar decisiones para la mejora del proceso socioeducativo...

La didáctica en la Educación Social se puede considerar como esa disciplina que: a) ayude a comprender el conjunto y las fases del proceso educativo (diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación); b) facilita la interpretación de la práctica educativa; c) se reconstruye mediante un diálogo constante entre la teoría y la acción educativa d) propone cambios y mejoras sobre la acción educativa. Con la intención de cumplir estos retos, se considera prioritario implementar procesos de investigación sobre la práctica educativa, bajo el paraguas de paradigmas de tipo interpretativo o críticos, y mediante estas acciones de investigación: a) Análisis holístico: planificación, acciones, agentes, espacios, materiales... b) Interpretación sobre los procesos de acompañamiento c) Realización de propuestas de cambio para reforzar, orientar o innovar la acción educativa (Parcerisa Aran y Forés Miravalles, 2003). Por lo tanto, la didáctica puede proporcionar a las personas educadoras conocimientos que les ayuden a «analizar su propia práctica, a planificarla, a revisarla, a compartirla, a cuestionarla, en lo que se refiere al análisis de necesidades, a la determinación de los objetivos de aprendizaje, de los principios de acción, de las estrategias metodológicas y organizativas, al uso de recursos, etc.» (Parcerisa Aran y Forés Miravalles, 2003, p.78).

## 4.2 *Mirada conceptual al espacio desde la interdisciplinariedad científica.*

Una mirada retrospectiva pudiera ayudarnos a descubrir las diversas perspectivas que sobre el espacio han tenido disciplinas científicas tan variadas, como: Geología, Geometría, Filosofía, Sociología, Antropología, Psicología... En el breve recorrido que podemos realizar en este estudio, quisiéramos presentar una primera mirada desde las disciplinas correspondientes a las *ciencias naturales* que tienen por objeto el estudio de los objetos físicos y su fenómenos naturales aplicando el método experimental, y

posteriormente, desde la mirada de las *ciencias sociales* que es definida por National Science Foundation como las disciplinas intelectuales que estudian a la persona como ser social por medio del método científico (Gross, Messichk, Chapín, y Sutherland, 1983, p.85-86).

Desde esa primera mirada de las ciencias naturales-técnicas, hemos elegido tres disciplinas representativas de esa área de conocimiento que tiene en común considerar el espacio prioritariamente como un *medio físico*: geología y geometría.

**GEOLOGÍA:** Esta ciencia, a principios del siglo pasado, superó el concepto de medio "físico" para descubrir el constructo de "ambiente", al identificar dentro del medio no únicamente objetos materiales y seres vivos; sino que se identifican personas que interactúan y transforman el entorno de modo intencional. Desde esta perspectiva, se identifica el espacio natural como «un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores» (Raichvarg, 1994, p.21).

**GEOMETRIA.** Husserl, en el *Origen de la geometría* (1962), determina el origen social, histórico e intersubjetivo de esta disciplina. La conexión con el mundo de la educación se ha confirmado en estudios posteriores de Hillier, Ricoeur y Kaufmann. Sin embargo, todavía «muchos arquitectos y muchos profesores de primaria, piensan aún que la geometría es simplemente, solamente una técnica, e ignoran sus dimensiones teóricas, estéticas, históricas y ético-políticas» (Laaksonen y Räsänen, 2006, p.97).

Una segunda mirada, desde el área de las ciencias sociales nos coloca en el saber científico que entiende el espacio como un *medio social*. Ante la imposibilidad de profundizar en el tema, hemos optado por presentar ciertas referencias relevantes en la historia que nos ayudarán a descubrir la incidencia del espacio dentro del proceso de socialización y construcción de la personalidad: psicología, antropología y sociología.

**PSICOLOGÍA AMBIENTAL.** La teoría bioecológica del desarrollo humano desarrollada por Bronfenbrenner, basada en el desarrollo del concepto de *ambiente psicológico* (Lewin, 1951), sostiene que el comportamiento del individuo depende tanto de factores personales como de una serie de factores ambientales. Por lo tanto, todas las personas tienen su «desarrollo dentro de un contexto» que incide directamente en su proceso psicológico (Bronfenbrenner, 1987, p.32). En este contexto natural de cada persona, encontraremos 4 tipos de ambientes diferenciados que se organizan según este esquema ordinal: 1.- El *microsistema*, son las acciones que una persona realiza en su contexto más próximo (vivienda familiar, aula...); 2.- El *mesosistema*, es el sistema que vincula dos o más microsistemas (familia-escuela, familia-Gaztelekua, escuela-Grupo de baile...), 3.- El *exosistema*, es el sistema que conforman un conjunto de ambientes a los que no pertenece la persona directamente pero inciden en su persona de forma sustancial (centros de trabajo -madre y padre- inciden en el espacio familiar). 4.- El *macrosistema*, es el sistema más lejano de la persona en desarrollo (adolescente), pero tiene una influencia como la cultura, política, ideología, religión... (Bronfenbrenner, 1987). Es por ello, que podemos decir que la psicología ambiental se centra en analizar las relaciones que se establecen, en los ambientes construidos o naturales, entre la conducta y la experiencia (Bell, Greene, Fisher, y Baum, 2001).

**PSICOLOGÍA CULTURAL.** El estudio del grado en que «la cultura y sus prácticas sociales regulan, expresan y transforman la conducta humana» es otro elemento que debemos tener en cuenta si queremos entender el espacio como medio social (Shweder, 1990, p.1). De ahí que la psicología cultural busca «relacionar formas psicológicas particulares (emociones, percepciones, recuerdos) con factores culturales particulares, entendiendo que la cultura supone un nexo entre lo que hemos llamado aproximación micro

(individuo, relaciones interpersonales) y macro-cultural (instituciones sociales, artefactos, conceptos culturales)» (Esteban Guitart y Ratner, 2010b, p.132).

**ANTROPOLOGÍA.** Hace ya más de medio siglo que desde esta disciplina científica se comenzó a interpretar la interacción de las personas con el espacio, en esos primeros momentos, Hall definió esta relación como un modo de habitar silencioso (1959). Su objetivo era dar un toque de atención sobre la relación inconsciente que tenemos al habitar un espacio. De ahí, que su planteamiento incidía en remarcar que ese lenguaje no verbal y corporal que hablamos al colocarnos en un sitio concreto: al movernos de un punto a otro, al mantener la distancia interpersonal, al usarlo para un tipo de actividad especializada o diversificar los usos... son los elementos que configuran el significado de ese lenguaje oculto. Este primer trabajo pionero, abrió un nuevo campo de investigación denominado Antropología del Espacio que actualmente se mantiene vigente. En el momento actual, no es difícil identificar en la práctica educativa educadores que tienen la creencia de que el uso del espacio provoca diversas situaciones que comunican grandes cosas. Si trasladamos la reflexión de Romaña (2014), sobre la aportación de Hall respecto al lenguaje del espacio, al ámbito de la Educación Social, pudiéramos destacar dos elementos básicos que definen la interacción del espacio en el proceso educativo: a) La distancia interpersonal en los espacios de aprendizaje de los equipamientos educativos será flexible dependiendo de factores emocionales, culturales, grupales... Ese eje de proximidad-distancia (entre las personas de una cuadrilla, adolescentes de centros educativos diferentes, de culturas autóctonas o migrantes...) puede actuar de manera variable, y provoca habitualmente la existencia de cuatro posibles distancias interpersonales: íntima, personal, social y pública. b) La especialización funcional de los espacios fijos puede ser determinante sobre el eje de permisividad-promoción de usos (acciones). Los espacios de un Gazteleku, según su grado de especialización y rigidez, pueden provocar la exclusividad con respecto a los usos y comportamientos que se desarrollan en ese lugar. La distribución flexible y la diversidad funcional de los materiales con que se ha dotado a un espacio, contribuye, en mayor o menor medida, a crear estructuras básicas tipo: sociófuga, al promover la comunicación, y sociópeta, al dificultar la comunicación (Romaña, 2014a).

**SOCIOLOGÍA.** A finales de los setenta, surge una propuesta novedosa respecto a los tipos de pedagogía, al aplicar el criterio de organización del espacio en las instalaciones educativas que se concreta en la existencia de prácticas pedagógicas visibles e invisibles (Bernstein, 1977). Al introducir el espacio como elemento didáctico, en el ámbito de la organización escolar, la pedagogía visible tiene su mayor representatividad en el diseño y usos del aula tradicional: «sus objetos están fuertemente clasificados (cada cosa en su sitio y un sitio para cada cosa; el espacio y mobiliario son fijos, no varían); las reglas de utilización son claras, explícitas y específicas, fáciles de entender por el alumno; la normatividad espacial, el control y la vigilancia son evidentes, estando en manos de la institución y su representante el profesor» (Romaña, 2014b, p.2). Por otro lado, en las pedagogías invisibles, los objetos y el espacio están relativamente clasificados. Esto va a contribuir a una mayor opcionalidad, movilidad de las personas y más cambios en el uso de los objetos. Para implementar este tipo de metodología es necesario contar con más recursos y espacios que en otras metodologías. El papel de la persona educadora será más indirecto, y menos presencial; por lo que las personas participantes tendrán mayor autonomía de movimiento de un espacio a otro, un grado mayor para decidir el tipo de material a usar y gestionar los tiempos de uso.

### 4.3 El binomio arquitectura-educación: de recurso físico a medio educativo.

Una vez revisada la significación otorgada al espacio por varias disciplinas científicas, nos vamos adentrar en la descripción de cuáles son los aspectos que provocan ese binomio inseparable en el transcurrir histórico entre espacio construido y educación; será una forma efectiva para descubrir las señas de identidad de ese *campo emergente de innovación e investigación* que se está creando entre las personas profesionales, tanto de la educación como de la arquitectura; donde estas dos disciplinas científicas interactúan de una forma dinámica (Romañá, 2016b). La comunidad científica ha sido capaz de fabricar una terminología diversa para reflejar ese proceso dialéctico interdisciplinar existente entre educación y arquitectura: *equipamientos educativos, instalaciones educativas, infraestructuras educativas, espacios educativos, ambientes de aprendizaje, recursos educativos...*

El medio arquitectónico creado para fines educativos se puede estudiar desde dos modelos diferenciados: el primero, como un *medio-recurso* que proporciona los elementos necesarios para la satisfacción de necesidades físicas, psicológicas o sociales básicas de las personas utilitarias (adolescentes); segundo, como *medio-educativo* facilitador de acciones y proyectos para personas adolescentes y educadoras. Si además es modificable, en función de las demandas educativas de una determinada metodología pedagógica, hablaremos de medio arquitectónico como *campo de aplicación pedagógica* (Romañá, 2016b).

Aunque la incidencia de los factores (luz, temperatura, calidad del aire, ratio espacial personal...) que configuran el medio-recurso o espacio físico sobre los aprendizajes, se han convertido en objeto de investigación en los últimos años dentro del contexto escolar. Todavía es un campo de investigación sin gran desarrollo y no se ha analizado en profundidad sus implicaciones en la práctica educativa.

En nuestro estudio, nos vamos a centrar en esa segunda dimensión referida al espacio como medio educativo. Esa interpretación que entiende que nuestra vida se “construye” en una “sincronía” entre objetos y sujetos en un “medio físico y social (un background) sobre el cual se pueden realizar un sinfín de acciones como reflexionar, experimentar, compartir, valorar, emocionarse, enamorarse... Por lo tanto, la arquitectura nos ayuda (o nos impide) a realizar estas acciones «a un nivel inter-individual en el que no es posible separar del todo lo individual y lo social, porque es justamente su articulación lo que les otorga su sentido más profundo» (Muntañola i Thornberg y Muntañola, 2011, p.143). En este sentido, aparecen investigaciones donde se observa como «el feedback entre ordenar el espacio, a partir de la red de acciones sociales y ordenar dichas acciones a partir del lugar en el que se realizan, no tiene como resultado un punto neutro; sino más bien una estructura que facilita, o no, un conocimiento y una acción inter-subjetiva o individual» (Muntañola i Thornberg y Muntañola, 2011, p.143). Entonces, el conjunto de materiales y personas que cohabitan un espacio específico establecen una intercomunicación y una acción (cooperación-competencia) que determinarán la funcionalidad y naturaleza del espacio.

Hasta el momento actual, existen una serie de elementos que inciden de forma directa en que el lenguaje del espacio no haya sido entendido, en el mundo educativo y arquitectónico (Pallasmaa, Holl, y Puente, 2006). Sobre la incompreensión del valor educativo del espacio en el mundo occidental se atribuye a tres motivos: «el primero de ellos, entender la comunicación de manera solo lingüística, y como consecuencia la tendencia a obviar la significatividad de los entornos arquitectónicos; el segundo, la realidad de la regulación inconsciente de las relaciones espaciales de las personas y por tanto la dificultad para su investigación; y por último, la larga tradición de dualismo

mente-cuerpo en nuestra cultura » (Romañá, 2016a, p.31). Otra perspectiva de análisis que refuerza la vinculación entre diseño espacial y el ámbito emocional es la aportación desde el campo de la neurociencia, al indicarnos la «íntima relación entre sensaciones, emociones, incluso la construcción de la propia identidad, inseparable de los diversos entornos arquitectónicos en que habitamos» (Eberhard, 2009; Sternberg y Wilson, 2006).

Este ámbito de investigación busca encontrar qué tipo de vinculación existe entre el diseño y uso del espacio con aspectos psicosociales como la memoria, percepción, orientación espacial, estrés... Existen conclusiones de investigaciones sobre cómo la persona guarda en su memoria los lugares vividos que bien pudieran servir una referencia de reflexión sobre la incidencia de los variados lugares de acción educativa que se utilizan en el ocio (entornos naturales en campamentos, excursiones al mar, paisaje urbano, viajes, actividades de aventura, la calle, la plaza, el sofá del Gazteleku...). La memoria se presenta en varias formas (Fuchs, 2012): «*procedimental* (patrones de movimiento y percepción), *situacional* (lugares vividos), *intercorporal* (relación de comunicación no verbal con otros), *incorporativa* (adquisiciones por imitación o identificación) y también una memoria del dolor y traumática. Por eso, la memoria se fragua mediante esa relación entre el cuerpo y el lugar, al experimentar momentos vivenciales que provocan centrifugar emociones y sensaciones duraderas» (Romañá, 2016a, p.31).

Hasta el momento actual, el uso de los espacios educativos responde básicamente al ámbito cognitivo en el contexto escolar y al ámbito procedimental en el contexto social. De ahí que sería relevante asumir el espíritu crítico planteado por el arquitecto catalán Muntañola (1980), y recogida en Saura et al, y plantearse dos retos con respecto al espacio como medio-educativo. Por un lado, desde el ámbito de la arquitectura optar por qué en un futuro no muy lejano, la arquitectura y el urbanismo dejen de ser un puro instrumento técnico y financiero (un coche o un Smartphone), y pasen a ser un instrumento de educación y de transmisión cultural. (Saura, Muntañola, Méndez-Rodríguez, y Beltran, 2016) . Por otro lado, la educación asuma que el espacio educativo no es un objeto al servicio del currículo, sino un elemento didáctico mediador para alcanzar las competencias de las personas adolescentes, tan interesante como la relación educativa entre educador/a y educando.

#### 4.4 El espacio como elemento didáctico en la historia de la educación.

A pesar de que anterior a esta fecha ya se usaban diferentes edificaciones para uso escolar, el siglo XIV se puede identificar como la época donde aparecen los edificios diseñados específicamente para alojar escuelas primarias. Las instalaciones escolares se desarrollaron, a partir del avance de la democracia a finales del siglo XVIII y durante el XIX, cuando se reconoce el derecho al voto y a la alfabetización universal. Aparecen referencias, del tipo de aula convencional, donde cientos de niños se sientan en un salón a escuchar al profesor, en Inglaterra y en Estados Unidos —en Filadelfia y Nueva York—, recogidas en 1809 por Lancaster (Abbagnano y Visalberghi, 1982). A finales del siglo XIX y comienzos del XX, mientras sociólogos y psicólogos centran su atención en la infancia como un colectivo social con necesidades específicas diferentes de la población adulta, muchos pedagogos apostaban por entender la escuela como un equipamiento que integrara educación y entorno físico, siendo los dos elementos principales de los procesos formativos dirigidos a la infancia. Estamos hablando de la época donde el higienismo toma vital importancia en el diseño de los procesos didácticos y en la dotación de recursos para llevarlos adelante.

Aunque la realidad es que pasadas unas cuantas décadas, en una revisión bibliográfica realizada por Viñao Frago, hablaba de «los escasos artículos o libros encontrados» que han tratado el tema del uso del espacio y su concepción como lugar educativo. Aún y todo, apuntaba que la tendencia podía cambiar, y cada vez más empezaba a ser un campo de reflexión e investigación todo lo relacionado con «cuestiones organizativas, curriculares y didácticas, y en concreto, quienes, desde las ciencias sociales, analizan los tipos de organización y distribución espacial que ofrecen las instituciones educativas» (1993, p.12).

Si asumimos el principio del espacio como medio educativo, nos encontraremos con dos roles recíprocos: primero, el *arquitecto educador* (Mesmin y Balladur, 1973) al cumplir su función proyectiva-constructiva de espacios posibilitadores de una acción didáctica que dé respuesta a las necesidades de los participantes principales (adolescentes y educadoras/es) del proceso socioeducativo; segundo, el *educador/a arquitecto/a* que participa en el plan de usos en la fase previa de proyección y además, es organizador/a del espacio construido, por omisión (si lo deja tal como estaba), o acción (decide modificar) durante el proceso educativo. Es por ello que sería complicado aceptar la premisa de la existencia de un rol neutro al proyectar y organizar el espacio; de hecho, se puede considerar más idóneo hablar de roles activos en las diferentes fases de creación de los equipamientos; en ellas cada agente participante tomará su rol dependiendo de diversos factores: paradigma, metodología, valores...

Aunque el espacio es una variable que se ha tenido en cuenta en educación, el problema puede ser que ha sido atendida de forma marginal y ha sido infravalorada en su dimensión material (Errázuriz-Larraín, 2015). En la comunicación que se establece en los procesos socioeducativos parece ser que el uso de la palabra ha sido el canal protagonista, obviando otros lenguajes educativos; situando la capacidad intelectual como el eje central del proceso, y de esta manera ha prevalecido así una práctica educativa excesivamente personalista y no muy creativa (Boys, 2011).

Aún y todo, desde nuestra certeza de considerar el espacio como un agente mediador educativo, nos ha parecido relevante realizar una pequeña inmersión histórica sobre el papel del espacio en la práctica educativa del último siglo. La estrategia de aproximación, para presentar el proceso dialéctico (espacio y educación) acontecido históricamente en el siglo XX y XXI, ha sido remarcar algunas corrientes pedagógicas que han convertido la variable espacio en un elemento diferenciador y determinante del proceso didáctico.

En los últimos años del siglo XIX, aparece como precursor de la Educación Social *Pestalozzi* (Suiza.1746 - 1827), su pedagogía buscaba promover la *educación del pueblo* como medio para superar las desiguales sociales, creando diversos centros educativos para personas con necesidades especiales (funcionales, sociales...) en el medio rural. Este medio natural es considerado como espacio idóneo para la reeducación social de diversos colectivos. Una primera iniciativa fue adquirir la finca Neuhof, en los años 1770, para crear una escuela profesional de hilado de algodón, con los jóvenes pobres de la ciudad aristócrata de Argovia. Otro ejemplo, sería la experiencia piloto al crear el *Instituto de Sordomudos de Yverdón* (Suiza) con personas de disfunción auditiva. En esta pedagogía el método se basa en «aplicar una práctica específica que no se conforme con transmitir a las jóvenes generaciones las experiencias de la civilización sino que se organice de tal manera que los interesados puedan construir su libertad autónoma» y en «crear un medio favorable para ese desarrollo, tomar en cuenta explícitamente la dimensión social de la relación educativa, dar eficacia a la capacidad de acción del niño...» (Soëtard, 1994, p.5).



En los primeros años del siglo XX, la educación comienza a tomar como referencia los principios metodológicos de la pedagogía experimental, como consecuencia de las influencias de la Escuela Nueva que promovieron figuras como María Montessori (1870-1952), Édouard Claparède (1873-1940), Ovide Decroly (1871-1932) y John Dewey (1859-1952).

**María Montessori. (Italia 1870-1952).** La pedagogía de Montessori realiza una propuesta en la que ofrece espacios educativos planificados posibilitadores de un proceso de aprendizaje individualizado, adaptado al ritmo y necesidades de cada persona, y donde cada persona piensa por ella misma, elige, decide y realiza las actividades que considera más apropiadas para adquirir las competencias necesarias para ser una persona autónoma. Para lograr estos fines educativos se debe «proporcionar al alumnado un espacio estructurado, atractivo y estimulador para que la actividad autónoma de los y las niñas pueda desarrollarse en un ambiente de aprendizaje libre y seguro basado en un profundo respeto, comprensión y amor entre docentes y alumnado» (Pla, Cano García, y Lorenzo Ramírez, 2001, p.69); Asimismo, plantean la necesidad de trabajar al detalle «elementos como el mobiliario y los materiales, creando espacios cómodos, acogedores, cálidos y estéticos» (Riera Jaume, Ferrer Ribot, y Ribas Mas, 2014b, p.23). Además, las personas educadoras construyen materiales lúdicos que se ubicarán en los espacios preparados para tener la función de mediadores en los procesos de aprendizaje; un ejemplo clarificador será el juego de la escalera de Brown (prismas de 20cm y espesor entre 1-10cm), mediante el cual se trabajan contenidos de geometría y matemáticas (Atrio, Raedó, y Navarro, 2016, p.135).

**Édouard Claparède (Suiza, 1873-1940).** De toda su amplia trayectoria de publicaciones enmarcadas en el movimiento Escuela Nueva, *La educación funcional* es la obra donde mejor podemos visualizar el espacio como elemento provocador de dinámicas de aprendizaje: «En el ecosistema de su entorno, el individuo experimenta necesidades que le hacen volverse hacia el medio externo y se transforman en interés, transformado a su vez en intereses evolutivos que los intercambios con el medio hacen cada vez más complejos...» (Hameline, 1993, p.7). Su planteamiento didáctico se sustenta en una doble concepción: por un lado, la escuela en sí misma, constituye ya un medio social válido para educarse; y por otro, el educador o la educadora van a ser un estimulador del interés propio del niño/a adolescente.

**Ovide Decroly (Bélgica, 1871-1932).** La apertura de «Ecole de l'Ermitage» en un paraje semirural de Bruselas (1907), junto al bosque de Soignes y pegado a un barrio popular (agricultores y artesanos), fue una nueva apuesta decidida para utilizar este medio natural y social como recurso educativo. Esta escuela se rige bajo el principio: «escuela por y para la vida», aportará el concepto del aprendizaje globalizado mediante la práctica de un método propio basado en los centros de interés. Esta metodología defiende que se debe partir los intereses y necesidades básicas de los y las niñas para conseguir que estén motivados y logren aprendizajes válidos para su vida real. Su acción educativa busca combatir la rutina y plantear sorpresas que promuevan la creación de proyectos de jardinería, cocina, juegos, maquetas, excursiones... que ayuden al alumnado a entender la realidad desde su perspectiva holística conformada por un conjunto de partes vinculadas entre sí. Este método Decroly de los proyectos creados sobre centros de interés en el devenir histórico del ocio educativo ha fraguado en prácticas tan reconocidas como las colonias temáticas, los albergues temáticos, los campos de trabajo, o los proyectos de dinamización comunitaria.

**John Dewey. (EEUU, 1859-1952).** Dewey remarcó la idea de que en un proceso de enseñanza-aprendizaje «instruyen el maestro, el libro, las manos, los ojos, los oídos, todo el cuerpo del aprendiz relacionándose con su entorno», y desde su *pedagogía de la experiencia*, pensaba que era vital aprender haciendo en todos los espacios del edificio

escolar y aprovechando al máximo los materiales disponibles en cada uno de ellos. Por esto, apostó por otorgar un papel activo a alumnos y alumnas como «constructores materiales de diversos equipamientos de la escuela: talleres de carpintería, costura, sastrería, zapatería» (Romaña, 2016b, p.32).

De forma contemporánea al movimiento de la Escuela Nueva, surgen diversas prácticas innovadoras con respecto a la utilización del juego como herramienta educativa. Esto provocara en cierta medida, la apertura al uso de espacios exteriores fuera del edificio escolar y la introducción de materiales educativos complementarios al libro de texto. Además, se diseñan algunos espacios con un alto grado de especialización, pudiéramos estar identificando los antecedentes de los rincones de actividad educativa de la etapa de educación infantil. Algunos referentes de esta metodología pueden ser Rudolf Steiner (Alemania, 1861-1925), Jean Piaget (Suiza, 1896-1980) y Célestin Freinet (Francia 1896-1966).

**Rudolf Steiner (Alemania, 1861-1925).** La pedagogía Waldorf, cuya primera escuela se abrió en septiembre de 1919 en Stuttgart (Alemania), en la etapa de la educación infantil (1 a 7 años) da un protagonismo especial al aprendizaje a través del juego libre en espacios naturales y con materiales no manipulados para responder a los objetivos cognitivos del mundo adulto, ya que «si se fuerzan las capacidades intelectuales del niño, se detiene su desarrollo corporal innato» (Steiner, 1923, p.30).

**Jean Piaget (Suiza, 1896-1980).** Actualmente, los usos y aportes de la teoría de Piaget en la educación se enmarcan dentro de lo que ya es común denominar como perspectiva constructivista. Esta teoría ha tenido una gran incidencia en propuestas relacionadas con estrategias didácticas de innovación: por un lado, el logro del hábito de un pensamiento independiente y creativo al practicar una serie de *juegos de pensar* (Furth y Wachs); y por otro, la valoración altamente positiva (Fundación Highscope) al lograr *experiencias clave* entre los niños y niñas mediante las *actividades de la vida diaria*, los *juegos colectivos (tablero o de mesa)* y las *áreas o rincones de actividad de construcción, ciencias...* (Trilla, 2001).

**Célestin Freinet (Francia, 1896-1966).** La pedagogía institucional promovida por el movimiento pedagógico francés entorno a la figura de Freinet, en los años 50 y 60, busca una transformación radical del medio institucional para promover espacios de creatividad y autogestión como la imprenta, el texto libre o la asamblea de clase. El rol de los y las educadoras como guías de la acción educativa supone limitar su poder como profesor/a, y mantener una actitud proactiva en el proceso de autogestión. Por añadidura el o la educadora será competente para una interacción pedagógica que garantice tener:« a) La capacidad para presentar la experiencia; b) La capacidad para mantenerse en silencio cuando el grupo le pide que recupere el poder y le salve de la angustia; c) La capacidad para esperar hasta que las demandas del grupo no sean fruto del miedo sino de la búsqueda de informaciones que le ayuden en su proceso creativo; d) La capacidad de iluminar el proceso del grupo mediante análisis no directivos que le devuelvan su imagen en ámbitos como la organización, el trabajo o las relaciones» (Trilla, 2001, p.171).

A partir de 1960, aparece el referente contemporáneo pedagógico más significativo con respecto a la conceptualización del espacio como medio educativo. Loris Malaguzzi (Italia, 1920-1994) construye un proyecto de innovación pedagógica en Reggio Emilia, donde ofrece espacios o ambientes para que cada persona, según su momento y edad, pueda determinar el itinerario de actividad que le interesa realizar cada día que acude a la escuela.

**Loris Malaguzzi. (Italia, 1920-1994).** A partir del año 1960 existe constancia de que Malaguzzi participó en las colonias de verano organizadas, tanto por el Centro Médico-

Psicopedagógico, el ayuntamiento de Reggio Emilia y el ayuntamiento de Corregio. Estas colonias se convirtieron en el laboratorio para experimentar algunas de sus ideas pedagógicas innovadoras relacionadas con crear ambientes de exploración donde se desarrollan competencias de interacción social, organización, autonomía personal... la experiencia educativa implementada en Regio Emilia, supuso superar el planteamiento mayoritario marcado por la psicología evolutiva por etapas que de forma universal determinaba cual era el momento evolutivo de cada niña o niño sin conocerlo ni observarlo. Para pasar a defender la propuesta pedagógica que asume que el niño o la niña puede actuar y tener un acercamiento propio al entorno, distinto en cada momento o etapa. De esta forma se va entender como un «espacio dinámico, interrelacional, cualificado y abierto a las posibilidades múltiples de las actuaciones humanas, a las cuales da un sentido existencial (...) Una habitabilidad espacial que -para Malaguzzi- realiza una arquitectura cultural que decide la cualidad del trabajo de los adultos y la cualidad de la vida de los niños» (Hoyuelos Planillo, 2006, p.76).

Desde el ámbito de la psicología hemos encontrado dos referentes que han incidido de forma notoria en la didáctica del espacio: el primero, será la teoría del socioconstructivismo creada por Vygotsky (1896-1934), donde plantea la necesidad de interactuar en el entorno sociocultural como proceso válido para transitar de lo personal a lo colectivo, en un proceso continuo de autonomía y emancipación.

**Vygotsky. (1896-1934, Bielorrusia, Rusia).** De esta manera el constructivismo socio-cultural propone a una persona que construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional. El procedimiento que facilita el paso de lo interpsicológico (colectivo) a lo intrapsicológico (individual) es la educación. Esto se concreta mediante la creación de "zonas de desarrollo próximo" (Vygotsky, 1995), para que una persona considerada aprendiz, gracias a la ayuda de una persona competente en el manejo de un determinado artefacto cultural, se apropie progresivamente del instrumento y sea capaz de manejarlo autónomamente. Esta primera zona de aprendizaje es denominada por Vygotsky como *zona de desarrollo potencial*, donde necesitamos de ayuda para ejecutar la acción; y la segunda zona será la denominada *zona de desarrollo real* o lo que uno o una es capaz de hacer sin la ayuda directa de otra persona (Esteban Guitart y Ratner, 2010a).

**Paul Goodman (1911-1972, Nueva York).** Paul Goodman es un precursor de la desescolarización, ya que considera que la evolución de la educación formal no contribuye a una educación para la ciudadanía en comunidad, y genera unas necesidades académicas ficticias (necesidades del sistema establecido) que no siempre coinciden con las necesidades reales para la vida de las personas. Por esto, es necesario una educación que genere un conocimiento útil y real que se consigue fuera del equipamiento escolar. La propuesta de Goodman se basa en abrir la escuela y asumir la ciudad como espacio educativo (museos, plazas, cafeterías, tiendas...). Entonces las escuelas se organizan en grupos de escolares (50 personas) de diversas edades distribuidos en la ciudad, y atendidos por maestros pero también por otros adultos no profesionales de la educación (madres, estudiantes universitarios, etc.). Por último, plantea que no debe ser obligatorio acudir a la escuela, sino más bien un acto voluntario.

En la Figura 18 se representan las corrientes pedagógicas más representativas en el tratamiento del espacio como elemento didáctico en sus procesos metodológicos.



Figura 18. Línea del tiempo del espacio como elemento didáctico en las corrientes pedagógicas del siglo XIX y XX.

No quisiera finalizar este apartado sin hacer referencia a algunas experiencias educativas actuales de nuestro contexto más cercano que han vinculado de forma sustancial su quehacer educativo con un diseño específico de los espacios educativos. Algunos ejemplos referenciales han tomado como guía experiencias internacionales (Delft Montessori, Reggio Emilia...) como estatales (El Martinet, El Chaparral) para ser aplicadas y adecuadas a nuestro entorno: Red de Escuelas Infantiles de Iruña inspirada en el modelo Reggio Emilia de Montessori, los centros públicos de Amara Berri (Donostia) con su trabajo por txokos, los edificios de diseño innovador de las Haur ikastolak promovidas por la cooperativa Arizmendi (Aretxabaleta, Arrasate y Eskoriatza) para aplicar la pedagogía de la confianza (Cristobal, 2010), Centro Aiurri Montessori (Gasteiz), Escuela Infantil Municipal de Berriozar diseñada sobre los planteamientos educativos de Loris Malaguzzi, Reggio Emilia y de Emmi Pikler ...

La etapa educativa más sensible respecto al planteamiento didáctico por considerar el espacio como un elemento importante dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje ha sido la Educación Infantil. Las investigaciones llevadas a cabo sobre la incidencia del espacio, tanto interior como exterior, indican que el espacio tiene un valor especial para enriquecer los procesos evolutivos y educativos de niñas y niños; y en concreto el espacio exterior aun siendo considerado «un espacio físico óptimo y potencialmente facilitador de interacciones sociales. Todavía, el espacio exterior no es considerado como un recurso pedagógico que integra el desarrollo, preparado para maximizar las oportunidades de aprendizaje» (Franco, Hermida y Aparicio, 2014, p. 73).

Para finalizar, quisiéramos recoger la propuesta de Jauregi (2012) como línea de trabajo, donde defiende como conclusión de su tesis (2009) que es necesario adaptar las condiciones arquitectónicas espaciales para mejorar las condiciones de trabajo del profesional de la educación y mejorar los procesos de aprendizaje de niños y niñas.

#### **4.5 Diseño y gestión participativa del espacio educativo:**

En investigaciones desarrolladas, en estos últimos 10 años, se ha llegado a la conclusión de que el diseño de los equipamientos educativos no debe imponerse, sino que más bien debe ser el resultado de una colaboración y covisión articulada de todas las personas implicadas (arquitectas/os, técnicas/os, educadoras/es, adolescentes y familias) en la fase proyectiva de esos espacios funcionalmente creados para responder a las necesidades de los dos grupos de personas usuarias (grupo educativo y adolescentes). Además, estos estudios revelan que un diseño arquitectónico adaptado a las necesidades reales para el aprendizaje, mejora el clima emocional y genera sinergias positivas entre la comunidad del centro (Mokhtar Noriega, Jiménez Rodríguez, Heppell, y Segovia Bonet, 2016). Por ello, la necesidad de la participación de niños, niñas, adolescentes o jóvenes en los procesos de creación o renovación de sus entornos educativos es una conclusión fuertemente mostrada a través de varios estudios ejecutados desde disciplinas académicas diversas como la arquitectura participativa, la pedagogía del espacio o la psicología ambiental.

La participación infantil es un ámbito de estudio de gran transcendencia en nuestros tiempos, ante la abundancia literaria, hemos elegido la teorización desarrollada por R. Hart, codirector del Grupo de Investigación de Ambientes Infantiles, difundida a nivel mundial a través de su estudio publicado por UNICEF. La metáfora de escalera diseñada, por Hart en 1993, como una tipología para identificar los “niveles de participación” que se dan en un proyecto socioeducativo ha sido la base teórica empleada para la reflexión y análisis sobre diversas experiencias socioeducativas. Su idea original es analizar en qué medida las personas educadoras adultas comparten ese poder inicial de decisión en la

actividad educativa, y promocionan dinámicas participativas que se pueden ubicar en uno de los 5 peldaños de la *escalera de participación genuina* (Hart, 1993).

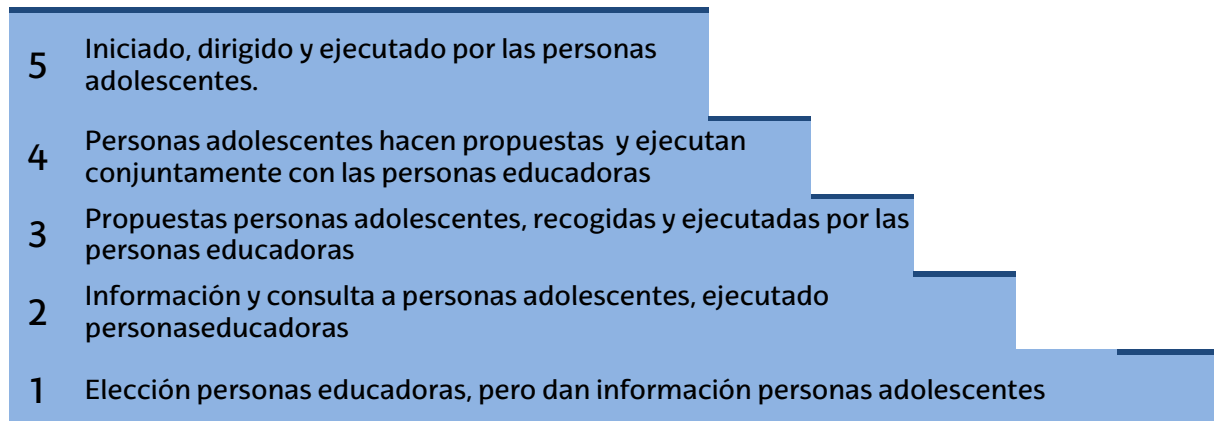


Figura. 19. Escalera de la participación auténtica de Hart (1993)

Tomando esta herramienta como modelo metodológico, el equipo educativo juega un papel fundamental a la hora de favorecer un aprendizaje gradual de la participación e implementar estrategias de participación en los procesos de educación social. De forma simbólica la escala de participación se distribuye en 2 dimensiones: los 3 niveles de no-participación (manipulación, decoración y simbolismo) y los 5 niveles de participación (información, consulta, propuesta-ejecución, propuesta y ejecución colaborativa, ejecución autónoma); de modo sintético esta escala de participación se puede presentar de la siguiente manera (CJE, 1999:36):

1.- Manipulación: En este "escalón" se les empuja a los y las niñas a realizar una acción concreta, sobre las que no se les ha informado, y por lo tanto difícilmente van a comprender la razón de participar en ella; de ahí que estamos hablando de manipulación. Un ejemplo de ello puede ser hacer que participen en una manifestación a un grupo de niños y niñas, sin haberles explicado el motivo ni pedir su opinión.

2.- Decoración: Los niños y niñas participan en un acto "como escaparate", por el interés de las personas adultas para engordar el evento o colaborar con la actividad. Para ello se ofrece un beneficio material para participar. Un buen ejemplo es la participación en un taller artístico para recoger una camiseta de una marca de refrescos o de telefonía.

3.- Simbolismo: Es cuando se ofrecen espacios de participación para que den su opinión sobre temas que les afectan, aunque desde un principio se sepa de la baja incidencia que puede tener en ese foro público y además, esas personas con su discurso no representan verdaderamente al grupo de representado, ya que no han consultado con ellos o ellas que información trasladar. Por ejemplo, una niña haciendo una declaración sobre la paz en el mundo para un acto oficial de un ministerio, en representación de todas las niñas y niños de una ciudad.

Los niveles participativos de esta escalera son:

4.- Información: Cuando se les informa del significado de un proyecto o acción, y al compartirlo muestran su voluntad de participar en algo que han decidido las personas adultas. Un ejemplo puede ser tomar parte en la reivindicación de una calle peatonal organizado por una asociación de vecinas/os de un barrio.

5.- Consulta e información: Un proyecto dirigido a las personas adolescentes donde van a tener en cuenta su opinión y serán incorporadas sus propuestas al proyecto, aunque

sean gestionadas por las personas adultas. Una muestra de este nivel de participación serían las consultas a adolescentes sobre el diseño de una zona deportiva en la plaza de un barrio, promovida por las personas técnicas de participación del Ayuntamiento.

6.- Iniciativa adulta y organizada con las personas adolescentes. Se da un paso más en la escalera de la participación, ya que se involucra a la infancia en el proceso de toma de decisiones, que son compartidas con las personas adultas. Se trataría de incorporar en la metodología del servicio espacios de participación, como la asamblea. Un buen ejemplo sería un Gazteleku donde expresen y decidan, conjuntamente con el equipo educativo, los videojuegos a comprar y los talleres a realizar.

7.- Iniciativa de las personas adolescentes y ejecutado por las personas adultas. Este sería un nivel de participación bastante alto, donde las personas participantes de un servicio o programa tienen la idea y la organizan, siendo llevada a cabo por las personas adultas. Un ejemplo claro, las personas adolescentes proponen comprar un billar para el Gazteleku y las personas educadoras ejecutan la acción.

8.- Iniciada y ejecutada por las personas adolescentes, aceptado por las personas adultas. Aquí es donde realmente se cree en la potencialidad de la adolescencia. Un ejemplo pudiera ser preparar una salida de fin de semana y las personas adolescentes piensan en el sitio, alquilan el albergue y pagan la factura.

Asumiendo el lema de a participar se aprende participando. La participación es un derecho reconocido en la CDN, aunque su aplicación práctica exija crear las condiciones para poder ejercerlo. La estrategia más adecuada para lograr el objetivo de la participación sería implementar procesos experimentales de participación en los diversos contextos educativos en los que las personas adolescentes se encuentran vinculadas. No se puede pretender que primero aprendamos qué es participar y que después, un buen día, pasemos a ejercer la participación, porque no se puede educar teóricamente en y para la participación (Miguel Martínez y Bretones Hernández, 2005).

#### **4.6 El espacio: el tercer elemento didáctico.**

Aunque existe algunas disciplinas científicas concretas, como «la Didáctica y la Organización educativa, la Sociología de la Educación, la Pedagogía Urbana, la Educación Ambiental, la Arquitectura Escolar, la Pedagogía Comunitaria o la Historia de la Educación que sí han venido trabajando sobre los espacios y materiales educativos» (García del Dujo y Muñoz Rodríguez, 2004, p.266); no parece haber tenido una gran incidencia en la construcción de un corpus teórico significativo sobre el espacio como tercer elemento didáctico. Esto se visualiza de manera nítida, a través del balance realizado por Sureda y Colom, a finales de los ochenta, cuando dicen que «la influencia del ambiente físico ha sido considerada de manera absolutamente marginal» (1989, p.186), y más recientemente, también hemos encontrado otra valoración en esta misma línea: « El espacio y el tiempo son los dos factores que componen y señalan los márgenes plausibles histórica y contextualmente de las utopías educacionales. Si bien los procesos psicológicos son atendidos en las teorías educacionales y en las propuestas de intervención pedagógica... el espacio y el contexto histórico no han sido suficientemente tenidos en cuenta... No aparece en las teorías de la educación el espacio en el puesto de privilegio que merece» (García Carrasco, 1992, p.58).

Si tuviéramos que enumerar los recursos o elementos educadores (didácticos) prioritarios, en un proceso socioeducativo de acción-aprendizaje, teniendo en cuenta la propuesta metodológica de Malaguzzi, la lista confeccionada englobaría tres recursos educadores: el primer educador, el grupo de iguales (adolescentes) con el que mediante una interacción paritaria logras coeducarte; el segundo educador, el grupo de agentes

educativos adultos (educadoras/es sociales, profesoras/es, monitoras/es deportivos...) con los que se establece una relación educador-educando; el tercer educador, los espacios de aprendizaje (personal y colectivo) dotados de una serie de materiales educativos como mediadores y creadores de *situaciones educativas*.

El objeto de este estudio, al centrarse en el espacio como tercer educador (elemento didáctico), nos obliga de una forma u otra a describir mínimamente la concepción de este elemento en el contexto educativo actual. A finales de la década de los 90, desde el ámbito de la educación formal, el espacio de aprendizaje se entendía como un lugar organizado dotado de diversos elementos y articulador de relaciones válidas para alcanzar objetivos educativos; y además, se caracteriza por ser un escenario dinámico que es sensible y flexible a las necesidades del educando (Coll y Onrubia, 1996).

En ese mismo período, se crea un constructo teórico que identifica el espacio educativo con una estructura de cuatro dimensiones interrelacionadas: *dimensión física* (qué hay en el espacio y cómo se organiza), *dimensión temporal* (cuándo y cómo se utiliza), *dimensión funcional* (cómo se utiliza y para qué) y *dimensión relacional* (quiénes y en qué circunstancias) (Iglesias, 1996). Actualmente, se va configurando una concepción, más inclusiva y no tan diferenciadora, que interpreta el espacio como un lugar propicio para convivir, construir, intercambiar, reflexionar, sentir, emocionarse, aprender... entre todas las personas que lo cohabitan. Además, es difícil concebir un espacio educativo sin recurrir a materiales o apoyarse en alguno de ellos para implementar la actividad pedagógica, y se considera inadecuado otras visiones. Por esto, se puede afirmar que, difícilmente hoy en día, sin materiales didácticos sería posible llevar a la práctica un programa o proyecto de innovación educativa (Area Moreira, 1999).

La demanda para que la comunidad educativa abandone el concepto del edificio como mero contenedor, y trate el espacio como verdadero instrumento educativo sería la línea discursiva que ha intentado descubrir el marco teórico de este estudio. Esta perspectiva entiende que el diseño de los espacios de aprendizaje debe tener en cuenta las dimensiones culturales y emocionales, junto con la dimensión física (Mokhtar Noriega et al., 2016).

Desde ahí es donde la didáctica del espacio, en los Gaztelekus, se pudiera concretar en posibilitar espacios de aprendizaje significativos para las personas adolescentes que han convertido el Gazteleku su hábitat vital. Un espacio educativo resulta significativo cuando «genera un conjunto de situaciones relacionadas entre sí, que favorecen la construcción de nuevo conocimiento y permiten el crecimiento de formas de pensamiento más avanzadas y modalidades más complejas de interacción» (Otálora Sevilla, 2010, p.77). Según esta autora, un espacio educativo significativo es aquel que cumple cinco criterios para crear una situación: « 1) Estructurada, alrededor de objetivos centrales y metas específicas. 2) Intensiva, que exija la resolución de problemas relacionados con metas de la cultura. 3) Extensiva, que permita manipular la complejidad de las metas en el tiempo. 4) Que favorezca contextos complejos de interacción y, 5) Generativa, que exija el uso de variadas competencias». Así pues, los espacios educativos significativos «son ambientes de aprendizaje que favorecen no sólo la adquisición de múltiples 'saberes', sino que fortalecen las competencias afectivas, sociales y cognitivas necesarias para enfrentar de manera creativa las demandas crecientes del entorno» (Otálora Sevilla, 2010, p.80).

Desde el ámbito de la arquitectura escolar, se plantea que el aula como espacio esencial de la acción didáctica debe ser sustituido por el concepto de *paisaje de aprendizaje* (*learning landscape*), este modelo arquitectónico pedagógico, garantiza la diversidad espacial para diferentes usos, creando para ello escenarios para la socialización y para la intimidad personal, construyendo áreas de trabajo especializadas por tipos de actividad.



Así, Hertzberger y De Swan (2009) proponen «un entorno de aprendizaje en el que se pueden realizar una amplia gama de actividades simultáneamente por diferentes grupos e individuos, múltiples lugares, protegidos entre sí, para que cada estudiante pueda permanecer concentrado en su trabajo pero, al mismo tiempo, con posibilidad de acceder visualmente al resto de los espacios para estimular la curiosidad y el intercambio mutuo. Es un espacio en el que todo tiene su lugar y cada uno se siente a gusto y a la vez pertenece a un conjunto, un espacio abierto, una red de calles y plazas donde todo está preparado para favorecer las interacciones y experiencias diversas» (Riera Jaume, Ferrer Ribot, y Ribas Mas, 2014a, p.25).

A modo de resumen, estos arquitectos nos indica una serie de criterios para construir espacios educativos de aprendizaje: «a) Ayuden a crear conexiones entre las experiencias y conocimientos; b) Inviten a actuar; c) Satisfacer las necesidades de desarrollo; d) Sentir seguridad y autonomía; e) Ser utilizados y transformados; f) Sean estructurados y estimulantes; g) Sean complejos y dinámicos; h) favorecen la construcción de nuevos conocimientos y superar nuevos retos; i) Dividirse en escenarios y subescenarios distintos; j) Tener diferentes valores comunicativos, funcionales y semánticos» (Riera Jaume et al., 2014, p.26). Si en el ámbito escolar se está planteando la importancia de gestionar ese tercer elemento educativo, no estaría demás profundizar en el mismo camino en el ámbito de la Educación Social. Por lo tanto, a modo de pregunta general de la investigación, podemos asumir la realizada por García del Dujo y Muñoz Rodríguez: **“Si el espacio, es la situación en la que se producen las relaciones y comunicaciones humanas y personales y, por ende, los fenómenos educativos, cabe pensar que existen unas variables, magnitudes o parámetros, plurales y diversos, que en conjunto dimensionan, caracterizan y explican ese espacio educativamente hablando y cuya manipulación permitiría optimizar los espacios en sentido educativo”** (2004, p.268).

Una vez realizada una primera fase de aproximación, mediante la revisión bibliográfica conceptual-experimental, y una primera aproximación al contexto de investigación mediante el contacto directo con diversos técnicos y educadores; nos encontramos en una situación idónea para confirmar como objeto de investigación: «la Didáctica del espacio en los equipamientos de ocio educativo para adolescentes en la red municipal de Donostia». Además, de planificar la metodología necesaria a implementar en el trabajo de campo que realizaremos a partir de este momento.





## PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO



## 5 . CAPÍTULO. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

---

- 
- 5.1. Objetivos de la investigación
  - 5.2. Diseño de la investigación
  - 5.3. Personas informantes
  - 5.4. Procedimientos para la obtención y producción de información
  - 5.5. El proceso de análisis de información
  - 5.6. Cronograma: fases y temporalización
  - 5.7. Criterios de calidad de la investigación
  - 5.8. Limitaciones e incidencias de la investigación
-

En este quinto capítulo, presentamos una descripción detallada sobre las acciones necesarias, y el proceso seguido, para obtener la información pertinente que nos conduzca a un conocimiento profundo de la realidad educativa elegida para esta investigación. En concreto, hacemos referencia a los ingredientes básicos que configuran el enfoque metodológico aplicado: los objetivos, los participantes, los procedimientos de recogida y análisis de la información, los criterios de calidad, y las limitaciones del proceso de investigación.

La estrategia de comunicación empleada ha sido responder a una batería de preguntas estímulo convertidas en guía de esta fase metodológica: ¿Cuál es la naturaleza de la investigación? ¿Qué diseño metodológico se ha aplicado? ¿Qué tipo de metodologías se han empleado? ¿Cómo se ha realizado del proceso de investigación? ¿Qué tipo de herramientas y procedimientos se han utilizado para obtener información? ¿Cuáles han sido los sistemas de análisis y categorización de los datos? ¿Cuándo se han realizado las actividades de investigación? ¿Con qué obstáculos y limitaciones se ha encontrado el proceso?

### 5.1 *Objetivos de la investigación*

Las nuevas propuestas desde el ámbito didáctico que consideran el espacio educativo como campo emergente de estudio, avala en cierta medida el interés por este estudio. Por otra parte, la gran significación que está recibiendo el colectivo adolescente como grupo social diferenciado, se ha convertido en otro elemento motivador. Desde este punto de partida, la fusión de estos dos elementos, nos ha ayudado a definir como **objetivo general** de esta investigación: *“analizar la didáctica de los espacios y materiales educativos en los Gazteleku”*. Esta pretensión global, se vehiculizará mediante varios **objetivos específicos** que servirán de guía en el proceso inductivo implementado para lograr describir de modo profundo esa realidad holística y dinámica de esos equipamientos de ocio educativo para adolescentes.

1. Recopilar y priorizar los **objetivos y competencias**, la **metodología**, las **acciones** educativas, y las herramientas de **evaluación** del Gazteleku.
2. Identificar los **espacios y materiales educativos** existentes en el Gazteleku.
3. Analizar los **usos** de espacios y materiales educativos por parte de las personas usuarias del Gazteleku.
  - 3.1. Las **razones** por las que acuden al Gazteleku.
  - 3.2. El **grado de asistencia y días de uso** del Gazteleku.
  - 3.3. La **preferencia de uso de los** espacios y materiales del Gazteleku.
  - 3.4. El **grado de uso** de espacios y materiales educativos.
4. Conocer la **atribución** que las personas educadoras **dan a los espacios y materiales** educativos en el **logro de los objetivos educativos** de los Gaztelekus.
5. Analizar el grado de participación de las personas adolescentes en la gestión de espacios y materiales educativos del Gazteleku.
6. Recoger **propuestas de cambio** sobre espacios y materiales educativos

### 5.2 *Diseño de la investigación*

El objetivo general de esta investigación, indica que el campo científico del estudio es la *investigación educativa*; esta se puede definir como la actividad que se ocupa del análisis de cuestiones relativas a la naturaleza, epistemología y metodología del ámbito educativo que persigue crear conocimiento en esa área científica (Arnal, Del Rincon, y Latorre, 1992), y es el procedimiento más formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo

un análisis científico de un problema educativo, teórico o práctico, de interés para las personas educadoras. A la hora de conceptualizar el tipo de investigación, deberemos concretar cuál será nuestro posicionamiento, con respecto a los dos elementos que configuran las características del estudio, «la construcción del conocimiento teórico y la solución de los problemas prácticos» (Santiago y Lukas, 2004:21).

El primer elemento se refiere al marco desde el que parte el investigador, técnicamente hablamos del «paradigma», ese conjunto de asunciones interrelacionadas que proporciona un marco conceptual para el estudio organizado del mundo social (Kuhn, 1982) y recoge las creencias ontológicas, epistemológicas y metodológicas (Nirenberg, Brawerman, y Ruiz, 2000). La mayoría de la comunidad científica asume la existencia de tres paradigmas: paradigma positivista (cuantitativo, empírico-analítico, tecnológico...), paradigma interpretativo (humanista, etnográfico, cualitativo...) y paradigma crítico (emancipador, investigación-acción...). De estos tres marcos referenciales teóricos, creemos que el diseño metodológico elaborado, entendido de una forma flexible, se ubica en el paradigma interpretativo, ya que este tiene como principal finalidad interpretar y comprender los significados del fenómeno educativo de los Gaztelekus desde la información aportada por los propios protagonistas del contexto de intervención socioeducativa (personas adolescentes, educadores/as y técnicos/as). La síntesis de los elementos que configuran pertenecer al paradigma interpretativo, aportada por los autores Santiago y Lukas (2004), nos ayudará a visualizar las reglas de juego (teóricas y metodológicas) admitidas en este proceso de investigación.

Tabla 16. Paradigmas de investigación educativa. Características metodológicas

	Positivista	Interpretativo	Crítico
<b>Metodología general</b>	Cuantitativa	Cualitativa	Cualitativa
<b>Métodos</b>	Experimental Correlacional De encuestas	<b>Etnográfico</b> <b>Estudio de casos</b> <b>Fenomenología</b>	Investigación- Acción Participativo Cooperativo
<b>Problema de investigación</b>	Teóricos Cerrados	<b>Percepciones y</b> <b>Sensaciones</b> <b>Abiertos</b>	Vivenciales
<b>Diseño</b>	Estructurado Predeterminado	<b>Emergente Abierto</b> <b>Flexible</b>	Dialéctico Negociado
<b>Muestra</b>	Procedimientos estadísticos	<b>No determinada</b> <b>Informante</b>	El grupo de investigación
<b>Recogida de datos</b>	Instrumentos válidos y fiables Pruebas objetivas Cuestionarios Entrevistas estructuradas Observación sistemática	<b>Técnicas cualitativas</b> <b>Cuestionarios abiertos y entrevistas informales</b> <b>Diarios</b> <b>Observación participante</b> <b>Descriptivas</b> <b>Investigador principal instrumento</b>	Comunicación personal Técnicas dialécticas Estudios de casos Diarios de campo
<b>Análisis de datos</b>	Cuantitativo Técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales	<b>Cualitativo</b> <b>Inducción analítica</b> <b>Triangulación</b>	Cualitativo Dialéctica

<b>Conclusiones</b>	Descripciones superficiales Explicaciones Predicciones Leyes	<b>Descripciones en profundidad Hipótesis</b>	Decisiones Valoraciones
<b>Criterios de calidad</b>	Validez interna Validez externa Fiabilidad Objetividad	<b>Credibilidad Transferibilidad Dependencia Confirmabilidad Veracidad Autenticidad</b>	Validez consensuada Intersubjetividad Contextual Estimula la acción

Una vez hemos expuesto nuestra opción epistemológica (paradigma interpretativo), ahora toca mostrar cual nos parece la estrategia metodológica más adecuada a implementar en el proceso de investigación. De acuerdo con la corriente científica que propugna superar posiciones históricas antónimas sobre paradigmas entorno a la estrategia metodológica (cuantitativa vs cualitativa); hemos tomado posición a favor de la línea metodológica que asume el planteamiento *incluyente o integrador* defendidos por Cook y Reichardt (1986) en los años ochenta, el «pluralismo integrador» de Dendaluce (1995) y la «complementariedad metodológica» de Bericat (1998) en los noventa.

La opción por esta metodología se sostiene sobre las buenas prácticas que pueden aportar cada una de las metodologías (cuantitativa y cualitativa). De hecho podemos mencionar algunas de estas razones: la naturaleza compleja de los fenómenos educativos, la diversidad de objetivos de la investigación, las aportaciones exclusivas que pueden ofrecer cada una de ellas, el tipo de limitaciones de cada una se pueden superar con las aportaciones de la otra metodología y la necesidad de recoger diversos puntos de vista de las personas implicadas. Sin embargo, en este proceso tendremos muy en cuenta las posibles dificultades que surgen al aplicar este tipo de estrategia metodológica: la baja experiencia en el manejo de dos metodologías en paralelo, la gran dedicación temporal para utilizar diferentes instrumentos o técnicas, la dificultad para fusionar resultados de diversa naturaleza, y las dificultades derivadas de las limitaciones de recursos personales y económicos (Pérez Juste, 2006).

La estrategia de *complementariedad* de metodologías cuantitativa y cualitativa a aplicar en esta investigación, ha tomado como fundamentos teóricos las buenas prácticas implementadas con este tipo de estrategia metodológica por autores de reconocido prestigio en el momento actual (Bericat, 1998; Greene, Caracelli, y Gram, 1989; Morgan, 1997). Bericat consigue sintetizar este enfoque metodológico en tres estrategias básicas de integración metodológica: complementación, combinación y triangulación. La aplicación de estas tres estrategias, en esta investigación, servirá para conseguir una convivencia inclusiva de métodos que promueven conseguir resultados y conclusiones de una mayor significación respecto al objeto de estudio. En concreto, se aplicarán estas estrategias básicas de complementariedad (Bericat, 1998:111):

**1. Complementación.** «La estrategia de complementación se da cuando en el marco de una misma investigación se obtienen dos imágenes: una procedente de métodos de orientación cualitativa y otra de métodos de orientación cuantitativa» (Martín et al., 2006:69). En nuestro caso, se pretende realizar un estudio simultáneo, donde se utilizaría, en el mismo tiempo y espacio, instrumentos o técnicas de naturaleza cuantitativa (cuestionarios cerrados) y cualitativa (entrevistas, grupos de discusión, observación cualitativa...). El producto final será un informe, que recoja la convergencia de los



resultados obtenidos en la aplicación de los respectivos métodos, y combine ambos resultados en una única síntesis interpretativa que integre los resultados obtenidos mediante los dos tipos de método aplicados.

2. *Combinación*. La estrategia de combinación, también denominada «desarrollo» por Greene, Caracelli y Grahan (1989), se trata de «integrar subsidiariamente un método en el otro método con el objeto de fortalecer la validez de los resultados obtenidos por medio de este último método. En este proceso de combinación, se intentan compensar las posibles debilidades del segundo de los métodos mediante la incorporación de datos o información procedente del primer método» (Santiago y Lukas, 2004:251). En nuestro caso, se empleará esta estrategia de combinación, cuando a partir de la observación audiovisual realizada por adolescentes y personas educadoras, se les planteen realizar una interpretación en profundidad sobre esos mismos resultados en un grupo de discusión (adolescentes) y en entrevistas en profundidad (personas educadoras). Esta estrategia se desarrollará de forma sucesiva, primero la observación y a continuación, las otras técnicas.

3. *Triangulación*. «La triangulación se distingue de las dos anteriores porque en este caso, los métodos triangulados se encaminan a un mismo objetivo en la investigación. En esta estrategia se pretende obtener una visión más completa de la realidad, no a través de dos miradas, sino utilizando diferentes orientaciones en el estudio de una única dimensión de la realidad. La triangulación refuerza la validez y la credibilidad de los resultados obtenidos al incrementarse la confianza en veracidad de la imagen y los resultados obtenidos » (Santiago y Lukas, 2004:251).

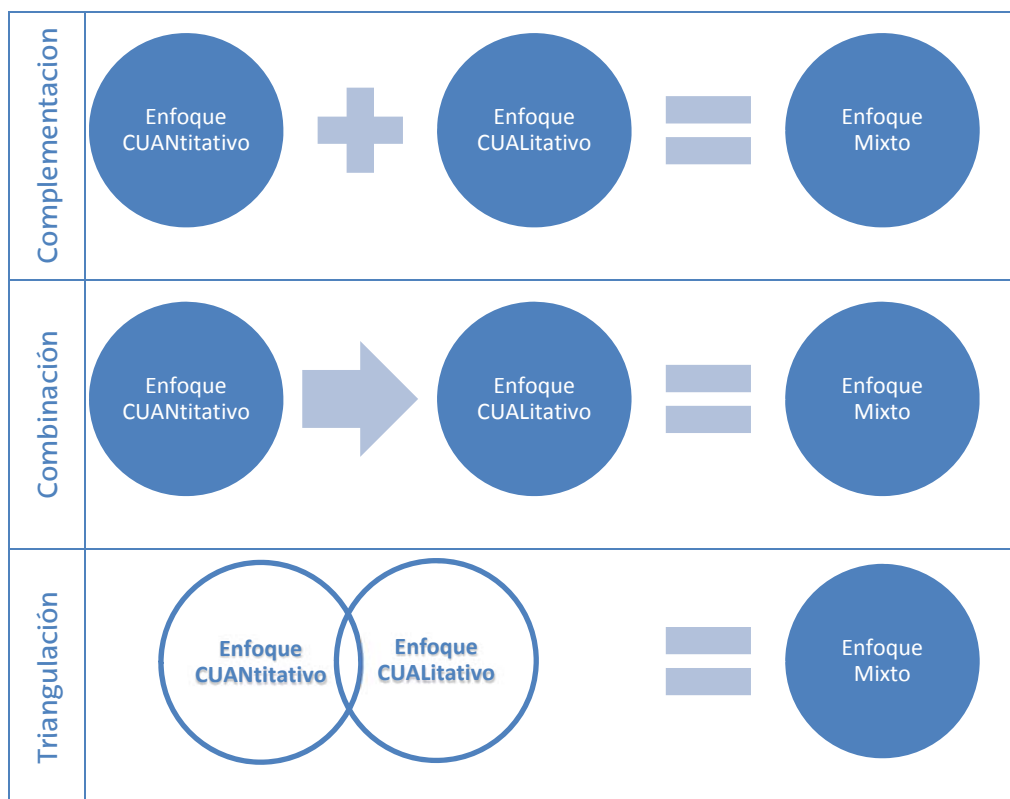


Figura 20. Estrategias básicas del enfoque metodológico complementario (Bericat, 1998; Santiago y Lukas, 2004)

Durante un proceso de investigación se pueden aplicar diversos tipos de triangulación, según la revisión realizada por Hernández, Fernández y Baptista (2010, p.790), de diversos autores en esta última década (Denzin y Lincoln, 2000; Todd, Nerlich y McKeown, 2004; Hernández Sampieri, 2004; Rodríguez, 2005; Creswell, 2005; Mertens, 2005), se pueden concretar en estos cinco tipos: 1.- Triangulación de métodos: a) Entre métodos: diseños de dos o más etapas (enfoque principal o paralelo; b) Diseño mixto complejo (cuantitativo y cualitativo); 2.- Triangulación de fuentes de datos: a) De distinta naturaleza (cuantitativos-cualitativos), b) De distintas fuentes (archivos, cuestionarios, observación, etcétera), c) De distintos tiempos (pre prueba/pos prueba, series de tiempos, experimentos cronológicos) y d) De informadores diferentes; 3.- Triangulación de investigadores: a) Mismo método (auditoría); b) Distintos métodos (colaboración en equipo); 4.- Triangulación de teorías: a) Construir una nueva teoría que aglutine principios de otras; b) Desarrollar una perspectiva teórica para una investigación en particular; c) Consolidar y ampliar el entendimiento de un fenómeno o problema de estudio; 5.- Triangulación de ciencias y/o disciplinas: Enfocar el problema desde varias disciplinas.

El enfoque mixto de investigación defiende su posicionamiento al alza en las investigaciones educativas por diversas cuestiones, según la lectura realizada por Sánchez Gómez de varios autores (Greene, 2008; Tashakkori y Teddlie, 2008; Hernández Sampieri y Mendoza, 2008; Bryman, 2008; Delgado Álvarez, 2014; Sánchez, 2015): «*Triangulación*: corroboración entre cuantitativo/cualitativo; *Complementación*: clarificación de los resultados de un método sobre la base de los del otro; *Visión holística*: abordaje completo e integral; *Desarrollo*: los resultados de un método como soporte de procesos del otro (muestreo, recolección, análisis de datos, nuevas hipótesis, etc.); *Iniciación*: descubrir contradicciones, nuevos marcos de referencia, modificar planteamientos originales con los resultados del otro método; *Expansión*: un método puede ampliar el conocimiento obtenido por el otro; *Compensación*: las debilidades de un método pueden ser subsanadas por el otro; *Diversidad*: distintas visiones del problema; *Claridad*: visualizar elementos no detectados por un solo método, y, *Credibilidad y mejora*: reforzar argumentaciones, resultados y procedimientos provenientes de ambos métodos» (Sánchez Gómez, 2015, p.28-29).

La opción tomada en este estudio por aplicar un enfoque metodológico mixto se ha visto avalada recientemente, en una revisión sistemática de la base de datos SCOPUS en 2014. En este estudio «la tendencia de los trabajos de investigación en Ciencias Sociales desde 1990 hasta 2014, constata que de 32.890 investigaciones, 19.422 utilizan metodología cualitativa, 8.408 cuantitativa y 5.060 modelos mixtos, lo que supone un 59% de estudios cualitativos, 26% *diseño etnográfico educativo y estudio de caso*» (Sánchez Gómez, 2015:29).

Seguramente la etnografía es el diseño metodológico más utilizado en los últimos tiempos para comprender en el contexto educativo una realidad específica (metodologías, motivación, cultura profesional, acciones educativas, competencias...). La investigación etnográfica se preocupa por estudiar la cultura de un grupo social y pretende «recoger y entender de la forma más fiel posible las percepciones, acciones y normas de juicio de esa unidad social» (Lukas y Santiago, 2004, p.203). El resultado de ese proceso es «una gran fotografía de la realidad, nutrida de múltiples fuentes de datos a los que se añan referentes teóricos para ir bordando explicaciones de los escenarios objeto de estudio» (Sabariego Puig, 2010, p.427).

En las investigaciones de naturaleza cualitativa, el mismo estudio se caracteriza por no poder aislarse de las circunstancias profesionales y personales del investigador (Rodríguez Gómez, Gil Flores, y García Jiménez, 1996). Habitualmente, el problema a investigar surge del vínculo relacional del investigador con esa praxis educativa, como se

ha explicado en la introducción del estudio. En nuestro caso concreto, pudiéramos hablar de un diseño metodológico considerado como una aplicación de una investigación etnográfica a una unidad de análisis particular (Stake, 1998), y es por esto que hemos optado por considerarla como "estudio de caso". El estudio de caso tiene un itinerario común a la investigación etnográfica, pero se le añade un rasgo diferenciador que es el gran empeño por conocer en que contribuyen y como interaccionan los agentes y materiales que configuran ese caso *propio o particular*, en la configuración de conocimientos teóricos útiles para comprender un contexto natural específico en un proceso determinado.

Las cinco cuestiones favorables que promueve el uso del estudio de caso propuestas por Latorre, del Rincón y Arnal (1996, p.237) han sido una de las razones que ha contribuido a elegir este tipo de diseño metodológico. Se pueden decir que el estudio de caso:

- Es una estrategia para conseguir una mayor comprensión de una realidad estudiada de forma más superficial.
- Es apropiado para investigaciones a pequeña escala (tiempo, espacio y recursos).
- Es un método abierto a definir nuevos roles de investigación e integra la dimensión social de las personas en el escenario educativo.
- Es de gran utilidad para las personas profesionales que participan en el proceso: a) favorecedor del trabajo cooperativo e interdisciplinar. b) contribuye al desarrollo profesional a través de la reflexión práctica.
- Es una herramienta idónea para la toma de decisiones sobre la práctica educativa.

Desde el plano procesual, nos guiaremos según la propuesta de Montero y León (2002) que se puede descubrir en la Figura 21.

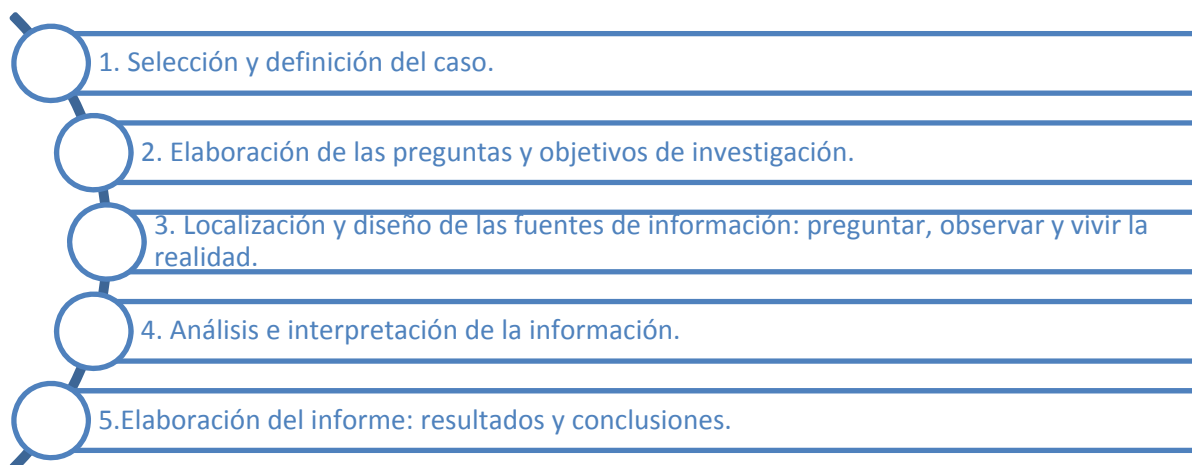


Figura 21. Etapas del proceso en un estudio de caso educativo (León y Montero, 2002).

Para elegir el caso *único o simple* (Yin, 2003) de estudio, hemos tenido en cuenta tres criterios para elegir el caso a investigar: el tamaño poblacional del municipio, la trayectoria histórica y la pertenencia al sistema de Gaztematika. El primero, optar por un caso único (Donostia), basándonos en el criterio de elegir la población que agrupa al mayor número (8) de Gaztelekus en una misma localidad del territorio de Gipuzkoa; segundo, la antigüedad de estos equipamientos en la ciudad desde el año 1993; tercero, ser miembro activo en la arquitectura técnica y política del sistema de Gaztematika.

A estos tres criterios metodológicos, debemos sumar otros dos de tipo operativo: por una parte, la cercanía geográfica; por otra, la existencia de un canal de comunicación

estable con la técnica municipal de juventud, responsable de estos equipamientos en el Ayuntamiento de Donostia.

La unidad municipal del Ayuntamiento de Donostia define a los Gaztelekus como « los espacios para el disfrute y el aprendizaje durante el tiempo de ocio de la infancia y la juventud de Donostia. La Red de Gaztelekus pretende ser un proyecto de educación en valores basado en el respeto, la tolerancia, la libertad, la igualdad, la riqueza de la diversidad, la solidaridad y la defensa de los derechos humanos para todas las personas. Estos equipamientos, mediante una «metodología participativa, activa, directa de las personas usuarias, tiene como fin potenciar y favorecer su madurez personal y un mayor compromiso individual y comunitario» (Ayuntamiento de Donostia, 2013, p.3).

La red está formada por 8 Gaztelekus distribuidos en los siguientes barrios: Aiete, Amara, Antiguo, Bidebieta, Egia, Gros, Martutene e Intxaurreondo. Cada uno de los Gaztelekus ofrece, según publicita la web municipal, «espacios de ocio alternativo, lugares de encuentro para jóvenes, donde podrás ir con tus amigos y amigas y conocer a mucha gente con la que podrás disfrutar y compartir tu tiempo libre. Los Gaztelekus son espacios para jóvenes de entre 13 y 17 años donde encontrarás una zona de lectura con las revistas que más te interesan y los cómics que más te gustan; otra con juegos de mesa; una audiovisual con ordenadores para que navegues, TV y PS2; y otra zona con fútbolín y ping-pong. Los educadores y las educadoras programarán una agenda repleta de actividades y podrás participar en las que más te gusten» (Ayuntamiento de Donostia, 2017/05/22). Son centros que están abiertos de las 17:00 - 20:30 de martes a viernes y los sábados de 17:00 - 21:00. Su actividad es de dos tipos: Espacios de aprendizaje permanentes (lectura, juegos de mesa, juegos de movimiento, espacio digital, artístico...) y programa de actividades mensual (actividades variadas de una hora de duración).

Figura 22. Web municipal de Donostia Gaztea: Gaztelekus.

En la Tabla 17, se registra el número de usuarios/as de la Red Municipal de Gaztelekus de Donostia en el curso 2014-15, distribuido cada equipamiento por barrios.

Tabla 17. Número de usuarios/as de la de los Gaztelekus de la RMGD (Año: 2014-15)

GAZTELEKUA	Usuarias		Total
	Chicas	Chicos	
AIETEKO GAZTELEKUA	71	127	198
AMARAKO GAZTELEKUA	116	284	400
ANTIGUOKO GAZTELEKUA	40	101	141
BIDEBIETAKO GAZTELEKUA	92	116	208
EGIAKO GAZTELEKUA	46	81	127
GROSEKO GAZTELEKU	118	225	343
INTXAURRONDOKO GAZTELEKUA	45	97	142
MARTUTENEO GAZTELEKUA	52	51	103
	580	1082	1662

### 5.3 Personas informantes

En el proyecto de estudio de caso hemos identificado claramente cuatro agentes participantes en la dinámica del Gazteleku: **Adolescentes, Educadoras/es, Coordinadoras/es y Técnicas/os municipales**. Cada uno de estos agentes, tendrá un nivel diferente de vinculación, y una función diferenciada, con respecto a la actividad que se desarrolla en el equipamiento socioeducativo para adolescentes. Por ello, nos parece interesante plantearse la adecuación de los procedimientos según lo que se negocie con los participantes de la investigación (Contreras, 1999).

En los Gaztelekus, **las personas adolescentes** son los educandos, el grupo social a quien va dirigida la acción educativa (Funes Artiaga, 2005). El concepto de adolescencia ha sido construido por estas personas desde un diálogo activo en el proceso de investigación-acción llevado a cabo durante los años 2002-2004 en Gaztematika en la definición del Servicio para Adolescentes.

**Educadoras/es sociales** son las personas responsables del proceso educativo desarrollado en los Gaztelekus. Para cumplir con esta función de responsabilidad o dinamización, es necesario ser sensible a lo que nos rodea, a lo que nos apela, viviendo con intensidad la interacción entre nuestros deseos y propósitos y las posibilidades y resistencias del contexto (Pérez Gómez, 2010). Desde esta posición, creemos que las personas educadoras tendrán la opción de llevar adelante la *teorización práctica* (Contreras, 1999), donde a través de la reflexión como personas educadoras de su propia práctica educativa se conviertan en activos imprescindibles para otorgar consistencia al proceso de construcción de resultados y conclusiones. Por lo tanto, el diseño de investigación buscará implicar a las personas profesionales en teorizaciones prácticas, disciplinadas e informadas sobre su propia práctica profesional (Elliott, 2004).

La función primaria de **las personas Coordinadores/as de la RMGD**, es desempeñar la coordinación de los equipos técnicos de los Gaztelekus que se encuentran en su zona de intervención socioeducativa. Por ello, se convierten en personas nodo, ya que aseguran la comunicación entre los diversos agentes de la red: Equipos socioeducativos, Técnicas/os municipales y Responsables de las empresas gestoras. **Las personas técnicas**, dentro de sus responsabilidad como profesional de la unidad municipal de

promoción de Infancia, Adolescencia y Juventud, tienen como tarea principal la gestión de los recursos (económicos, materiales, humanos, información) y los equipamientos que el ayuntamiento destina a la promoción de Infancia, Adolescencia y Juventud.

Una vez identificadas los y las participantes, hemos querido profundizar en las características principales de los dos participantes claves del estudio: el grupo de adolescentes y el equipo educativo de la RMGD. La información proviene de la explotación de los datos obtenidos mediante los cuestionarios pasados a cada uno de estos dos grupos sociales. En concreto, hemos descrito las características más referenciales de los dos colectivos: el primero, sobre las personas adolescentes se han recogido seis variables: *sexo, edad, edad de comienzo como persona usuaria, centro educativo, nivel educativo y nivel de conocimiento del euskara e uso del idioma*; segundo, sobre el grupo educativo siete variables: *sexo, edad, formación académica, formación complementaria, formación continua, antigüedad puesto en el Gazteleku y antigüedad laboral en ocio educativo*.

### 5.3.1 Perfil de la muestra de personas adolescentes usuarias.

Las personas que han participado en la investigación, responden a un perfil concreto, que ha sido elaborado sobre las respuestas ofrecidas al cuestionario 04. [GAZTELEKU\\_GAZTETXOAK GALDERA SORTA 2014 \(GGS2014\)](#). La encuesta se ha pasado a las personas adolescentes que acuden habitualmente al Gazteleku, en concreto durante el mes de abril del año 2013 (prueba piloto) y de 2014 (investigación principal). Se han recogido un total de 136 cuestionarios distribuidos en 8 barrios de Donostia. Esta distribución se puede observar en la Tabla 18 que aparece a continuación:

**Tabla 18. Distribución de frecuencias y porcentajes de las personas participantes en la investigación según Gazteleku**

Gazteleku	Frecuencia	Porcentaje	Gazteleku	Frecuencia	Porcentaje
Aiete	8	5,9	Martutene	9	6,6
Amara	9	6,6	Gros	11	8,1
Antiguo	10	7,4	Bidebieta	23	16,9
Egia	54	39,7	Intxaurreondo	12	8,8
			Total	136	100,0

Los datos recogidos nos aportan información sobre las características de estas personas, respecto a: sexo, edad, año de inscripción, centro educativo, medio de transporte y distancia temporal desde su casa.

#### 5.3.1.1 Sexo

De la muestra de adolescentes, 81 (59,60%) corresponden a hombres, mientras que 55 (40,40%) pertenecen a mujeres. No existiendo ningún cuestionario sin identificar.

#### 5.3.1.2 Edad

Las personas encuestadas establecieron su edad de acuerdo a cada una de las edades distribuidas en la franja de edad del servicio municipal: 12 a 17 años. Se distribuye la muestra de esta forma, el grupo con mayor representación entorno al 27% tiene 13 años, en segunda posición se sitúan las personas de 16 años (19%), la tercera son las de 14 y 15 años (14,7%) y los dos menores son personas de 17 (9,6%) y 18 años (2,9%).

Al analizar la edad, mediante el agrupamiento en tres intervalos de edad: 12-13 años, 14-15 y 16 o más. La distribución es bastante proporcional entre las tres franjas, aunque la primera franja concentra al mayor número de personas usuarias (39%), seguido del grupo de 16-18 años (31,6%), y con menor número se sitúan los que cuentan con entre 14-15 años (29,4%).

**Tabla 19. Distribución de personas adolescentes de la muestra por intervalo de edad.**

GRUPOS DE EDAD	Frecuencia	%
12-13	53	39,0
14-15	40	29,4
16-18	43	31,6
Total	136	100,0

### 5.3.1.3 Edad de comienzo como persona usuaria del equipamiento

Los 12 años es la edad en la cual el 47,1% de la muestra ha comenzado a usar el Gazteleku por primera vez, seguido de las personas de 13 años que suponen el 25,7 %. Estas dos edades acumulan cerca del 78%, mientras que las edades superiores solo suman algo más del 22%. El número de adolescentes que no han respondido es de 2,2%. Se puede concretar que la edad de inscripción en el equipamiento es mayoritariamente cuando se encuentran cursando primero o segundo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

### 5.3.1.4 Centro Educativo

Los datos extraídos de la muestra indican que las personas adolescentes usuarias de la red de Gaztelekus cursan sus estudios en 20 centros diferentes de la ciudad, y en 2 de localidades periféricas. La mayoría de las personas usuarias habituales de la muestra cursan sus estudios en la red de centros públicos (60%), mientras que los que pertenecen a la red de centros concertados es más baja (40%).

### 5.3.1.5 Nivel educativo

El nivel educativo de la muestra de personas adolescentes que han participado en la investigación se concentra mayoritariamente en los cursos de ESO1 Y ESO 2, en más de un 50%. El tercer grupo más representativo es el que cursa Bachiller que alcanza el 18,4%, siendo los dos grupos con menor representación los de ESO 3(18,4%) Y ESO 4 (12,5%).

### 5.3.1.6 Nivel de conocimiento del Euskara.

La mayoría del grupo tiene un buen conocimiento del idioma (62%), seguido de otro grupo importante que tiene un conocimiento medio (35%), y solo un pequeño resto se sitúa en poco conocimiento (3%).

## 5.3.2 Perfil del grupo educativo.

En esta investigación el grupo de educadoras/es del Gazteleku se convierte en un agente investigador activo, ya que ha participado en diversos momentos (diseño, recogida de datos...) y ha jugado diversos roles (informante e investigador) en este proceso de investigación. De ahí, la necesidad de presentar algunas características de las personas que conformaban el grupo educativo de la RMGD mientras se realizó la investigación.

### 5.3.2.1 Sexo

En cuanto al sexo, como criterio técnico se plantea una representación paritaria entre hombres y mujeres. La distribución paritaria responder a una de las prácticas habituales, en el ámbito de ocio educativo, de intentar conformar equipos educativos paritarios, para reforzar la referencialidad de ambos sexos. La representatividad por sexos en este caso será mayoritaria entre las mujeres (62,5%) y entre los hombres un 37,5%. En la red de Gaztelekus de Gipuzkoa, el 66% son mujeres y 44% corresponde a hombres (Gaztematika, 2013).

### 5.3.2.2 Edad

Una mayoría, diez personas tiene una edad menor 30 años; mientras que el resto, seis personas, tienen entre 30 y 35 años. La edad media de las personas se sitúa en torno a los 30 años de edad y coincide con la edad media de las personas educadoras de los equipamientos de Gipuzkoa (Gaztematika, 2013).

### 5.3.2.3 Formación académica y complementaria

La formación académica de las dieciséis personas educadoras que componen la plantilla de los 8 Gaztelekus de la RMGD, se concreta en que 14 personas (87,5%) tiene una cualificación de Grado Universitario, y 2 personas (12,5%) poseen titulación de Técnico/a Superior de Formación Profesional.

Entre las personas que poseen titulación universitaria del equipo educativo, hemos encontrado: ocho con Grado de *Educación Social* (37,5%), cuatro con Grado de Educación infantil o primaria (25%), dos con Grado de *Psicología* (12,5%) y una persona con Grado de *Educación física-deportiva* (6,25%) y otra con Grado de *Trabajo Social* (6,25%).

En este equipo educativo cuentan con 2 personas que se han adquirido un perfil académico de Grado Superior en la familia de los Servicios Socioculturales y a la comunidad. En concreto, el primer perfil de *Animación sociocultural y turística* tiene una relación directa con el perfil profesional a ocupar (Técnica/o Superior en Animación Sociocultural) y el segundo, está relacionado con el ámbito de la educación formal (*Técnica/o Superior en Educación Infantil*).

Al preguntarles sobre su segunda opción formativa, hemos encontrado que existen otras dos personas que se han formado como segunda opción en el Grado Universitario de Educación Social. Además, de encontrar otra persona que posee el título de Técnico/a Superior en Animación Sociocultural y otra el Grado de Psicopedagogía.

La formación complementaria de ocio educativo que tiene el equipo educativo de la RMGD se concreta, en 9 personas (56%) con el Diploma de *educador/a de actividades educativas en tiempo libre infantil y juvenil*, y en 3 personas con el *Diploma de director/a de actividades educativas de tiempo libre infantil y juvenil*.

### 5.3.2.4 Formación continua

La formación continua ofrecida desde el Ayuntamiento, directamente o mediante los profesionales de la empresa adjudicataria, debería responder a esa preocupación manifestada en los últimos años por diversos autores sobre la proliferación de un debate sobre el estado de la formación de los educadores sociales, de la aplicación práctica de tales conocimientos y su movilización en los diversos contextos y circunstancias y, sobre todo, del modo en que ambos aspectos se complementan y permiten la reflexión sobre la práctica, sobre las dificultades, sobre los valores propios y sociales, y sobre las necesidades de mejora y crecimiento profesional" (Losada-Puente, Muñoz-Cantero, y Espiñeira-Bellón, 2015a, p.61). La formación surge desde dos agentes principales: por un



lado, el interés municipal por implementar algún principio, metodología (participación) o protocolo laboral; o por otro, por las demandas surgidas en la intervención directa y planteadas por las personas educadoras.

De las respuestas obtenidas, en el ítem sobre la formación continua 1 y 2 de los y las profesionales de los Gaztelekus, hemos encontrado diversas formaciones que se pueden organizar en 3 de los factores identificados en el estudio: *Las funciones del educador social: validación del cuestionario CFES-r*, realizado por Josep Vallés Herrero y Ramón Pérez Juste (2015), configurados según el tipo de función profesional que se desarrolla: Factor 2/optimización de la intervención grupal: resolución de conflictos (12,5%), migración (6,25%), igualdad (18,8%), drogodependencias(12,5%); Factor 3/estrategias de intervención individualizada: "Balora" sistema (12,5%), Prevención precoz (18,8%), psicología evolutiva (6,25%) y malos tratos (6,3%); Factor 4/orientación institucional: riesgos laborales(6,25%), nuevas tecnologías (6,25%), manipulador de alimentos (12,5%). Sin embargo, no hemos podido identificar formaciones relacionadas con otros 4 factores definidos en este estudio: Factor 1/estrategias de intervención en la comunidad, Factor 5/función de apoyo o terapéutica, Factor 6/coordinación con otros profesionales, y Factor 7/ optimización del trabajo comunitario.

#### 5.3.2.5 Antigüedad como personas educadoras en el ocio.

La pregunta realizada sobre desde cuando una persona es Educador/a Social, es ciertamente complicada responderla, sin embargo se ha realizado desde la perspectiva planteada por Nemiña en sus tesis *Desarrollo docente profesional*; donde «se asume que la biografía personal, las experiencias de vida, los contextos formativos y profesionales se van conformando en conocimiento y capacitación profesional del educador/a" (2011, p.2).

La antigüedad laboral en el ocio educativo del equipo educativo es alta, siendo mayor de 5 años un 82,25%. Únicamente 2 personas (6,25%) se pueden considerar como persona educadora novel. Esto nos indica que anteriormente a participar en los Gaztelekus como profesionales, cuentan con una trayectoria educativa en actividades de ocio educativo (campamentos, colonias, grupos de tiempo libre...). Por otro lado, la antigüedad en puesto de educador/a del Gazteleku se distribuye de la siguiente manera: 3 personas educadoras (18,75%) tienen una experiencia menor a 1 año, con 1-2 años tenemos una única persona (6,25%), con 3-4 años alcanzamos la mayor frecuencia de 7 personas (43,75%), y finalmente con experiencia mayor a 5 años encontramos otro grupo importante de 5 personas (31,25%). Es revelador que la frecuencia acumulada de los dos intervalos de mayor experiencia agrupe al 75%, 12 personas Educadoras. Siendo conscientes de la corta vida laboral, en muchos casos, de las personas educadoras en el mismo puesto de trabajo. Este resultado nos situaría ante un grupo educativo de con una experiencia profesional media-alta (12 personas).

A modo de cierre quisiéramos remarcar la importancia de contar con un grupo de profesionales experimentados, para conseguir formar profesionales de calidad. Según apuntan ciertas investigaciones sobre la configuración del profesional en el ámbito educativo, está surgiendo una nueva tendencia que apoya la creencia de tener experiencias de calidad o personas tutoras dispuestas a asesorar y entender emocionalmente a los y las profesionales *noveles* (en los procesos de practicum o en las primeras etapas laborales) es un factor determinante para adquirir las competencias de conocimiento, instrumentales y actitudinales necesarias para el desarrollo profesional en los primeros años de ocupación laboral.

#### 5.4 Procedimientos para la obtención y producción de información.

En este apartado vamos a describir las técnicas, las estrategias y los instrumentos a utilizar para la obtención de datos o evidencias sobre la realidad socioeducativa de la RMGD. En sentido etimológico se dice que se tiene evidencia de algo «cuando la información que disponemos nos ofrece certidumbre manifiesta y perceptible» (Miguel Díaz, 2000, p.297). De hecho, en la mayoría de las posibles definiciones que pudiéramos analizar sobre que es una investigación, encontraríamos de una forma directa o indirecta la referencia a este elemento imprescindible en todo proceso de investigación: el logro de *información* sobre el objeto a investigar.

Ahora bien, en los procesos de investigación se diferencian dos tipos de información: una, con un alto grado de certidumbre extraída a través de procedimientos sistemáticos —más o menos rigurosos— que nos aportan informaciones precisas sobre diversos aspectos del objeto de investigación; otra, más relacionada con las opiniones (percepciones, expectativas, valoraciones, emociones, etc...) que manifiestan el concepto o juicio que formulan las audiencias sobre los diversos aspectos del servicio o programa investigado (Miguel Díaz, 2000).

Los procedimientos utilizados, en un proceso de investigación, se convierten en canales mediadores de la construcción de una comunicación esencial, entre investigador/a y participantes, para cultivar y producir información de un alto grado de fiabilidad y validez. El concepto de *fiabilidad* y *validez* son dependientes del proceso a aplicar, así como de las características de la posición epistemológica desde la que se aborde. Por ello, nuestra creencia *constructivista* (paradigma interpretativo), unida a la *complementariedad metodológica* aplicada a las tareas de recogida y análisis de información, van a ser los dos elementos previos desde los que nos aproximaremos a la *fiabilidad* y la *validez*. La *fiabilidad* hace referencia «a la ausencia de errores de medida y a la consistencia de la información obtenida», en sí la fiabilidad es «una condición necesaria pero no suficiente para asegurar la validez». Esta se define como «el grado en que las mediciones obtenidas realmente describen lo que pretendían describir» (Santiago y Lukas, 2004, p.218).

Los datos de esta investigación se recogerán a través de los siguientes procedimientos e instrumentos: 1. Análisis documental, 2. Observación de espacios y materiales del equipamiento, 3. Entrevista (semiestructuradas) Técnicas/os Municipales de la Unidad Municipal de Promoción Infantil y Juvenil, 4. Cuestionario a Personas Adolescentes Participantes de la RMGD, 5. Cuestionario Educadoras/es de la RMGD, 6. Grupo de discusión a Técnicas/os de la Red Municipal de Gazteleku de Donostia, 7. Registro Visual de usos de espacios y materiales del Gazteleku, y 8. Entrevistas (semiestructuradas) a Educadoras/es de la RMGD. En la Tabla 20 presentamos la secuencial real del conjunto de procedimientos utilizados para obtener información sobre las categorías y subcategorías dependientes de los objetivos de investigación.

Tabla 20. Objetivos, herramientas e informantes del proceso de investigación.

Objetivos	Categorías	Subcategorías		1. Análisis Documental	2. Observación de espacios y materiales	3. Entrevista Técnicas municipales	4. Cuestionario Adolescentes	5. Cuestionario Educadores/as	6. Grupo de discusión Técnicas/os red	7. Registro Visual uso espacios	8. Entrevista Educadoras/es	
1. Recopilar y priorizar los objetivos y competencias, metodología, acciones educativas, y la evaluación del Gazteleku.	1.Marco didáctico	Objetivos y competencias		◆		◆		◆	◆	◆	◆	
		Metodología		◆		◆			◆	◆	◆	
		Acciones Evaluación		◆		◆			◆	◆	◆	
2. Identificar los espacios y materiales educativos existentes en el Gazteleku.	2. Equipamiento	Edificio	Ubicación	◆	◆	◆			◆	◆	◆	
			Tipo de edificio	◆	◆							
		Espacios	Distribución espacial	◆	◆	◆				◆	◆	◆
			Función de espacios	◆	◆	◆				◆		
			Tipo de materiales	◆	◆	◆				◆		
		Materiales educativos:	Inventario	◆	◆	◆				◆	◆	◆
Tipos de material	◆		◆	◆				◆				
3. Analizar los usos de espacios y materiales educativos por parte de las personas usuarias del Gazteleku.	3. Usos del equipamiento	Asistencia	Razones				◆	◆		◆	◆	
			Días y Grado de uso				◆	◆		◆	◆	
		Preferencia usos	Espacios				◆	◆		◆	◆	
			Materiales				◆	◆		◆	◆	
		Usos y función	Espacios				◆	◆		◆	◆	
			Materiales				◆	◆		◆	◆	
4. Conocer la atribución que las personas educadoras dan a los espacios y materiales educativos en el logro de los objetivos educativos de los Gaztelekus.	4. Logro de objetivos	Competencias Objetivos	Espacios					◆		◆	◆	
			Materiales					◆		◆	◆	
5. Analizar el sistema de gestión participativa de espacios y materiales educativos en los Gaztelekus.	5. Método pedagógico	Metodología cooperativa	Espacios			◆	◆	◆	◆	◆	◆	
			Materiales			◆	◆	◆	◆	◆	◆	
6. Recoger propuestas de cambio sobre espacios y materiales educativos	6. Propuesta		Espacios				◆			◆	◆	
			Materiales				◆			◆	◆	
			Gestión				◆			◆	◆	

La primera fuente de información son los documentos producidos o trabajados por el servicio (proyecto educativo, programaciones mensuales, trípticos, etc.) que producen datos de tipo descriptivo (Taylor y Bogdan, 1987/2015). Mediante este material, identificaremos los objetivos educativos, las acciones educativas y las actividades del Gazteleku de esa localidad. Para ello, la estrategia empleada será el Análisis Documental, llevado a cabo por el investigador de los soportes escritos (formato papel y digital). Para llevar adelante esta tarea, hemos partido de la elaboración de un registro de documentos según el tipo de soporte (papel, digital, gráfico...). El vaciado documental ha posibilitado crear un índice de objetivos y actividades, y un inventario de recursos (espacios, materiales y materiales didácticos). Entre otros, por su trascendencia informativa, nos gustaría enumerar algunos documentos: D1. Pliego de condiciones técnicas de gestión de la Red de Gaztelekus. 2014; D2. Ciudad Educadora; D3. Plan joven de Donostia 2011-2015; D4. Diagnóstico de niños/as, adolescentes y jóvenes de Donostia-San Sebastián 2014...

Tras ese análisis de fuentes primarias de información, se han utilizado dos tipos de **Observación** como estrategia para la recogida de información. La primera se refiere a la **Observación no participante** llevada a cabo por el investigador en los mismos equipamientos, donde se consiguió construir una herramienta de soporte gráfico para identificar los espacios y materiales disponibles en cada uno de los cuatro equipamientos de la muestra: **Registro Visual de espacios y materiales del Gazteleku (Anexo 1)**. A la información proporcionada por las fotografías realizadas, se les sumó el registro de los materiales didácticos existentes en los equipamientos; De esta forma, se consiguió construir un *inventario de recursos didácticos* que recoge las características de cada recurso y su identificación visual. En la observación no participante, que hemos desarrollado no ha existido una relación entre observador y observado (adolescentes) durante el funcionamiento del Gazteleku, sino que de manera indirecta a través de las personas educadoras se logra inventariar los espacios y materiales usados por las personas adolescentes, y se mantiene un rol de investigador como agente externo.

La segunda **participación-observación**, practicada por las personas educadoras, ha sido aplicada por ser considerada como una intensificación de la observación participante que pudiera haber sido ejecutada por un investigador externo al equipamiento (Lincoln y Guba, 1985); además de ser posible únicamente cuando una persona perteneciente a un grupo social adquiere la cualidad de observador de otro(s) perteneciente(s) a ese mismo grupo natural como diada (educadora-adolescentes, madre-hijo, profesora-alumno...); y aunque, implica un posible sesgo de expectativa, lo importante es que disminuye el de reactividad y aumenta la accesibilidad al grupo social estudiado (Anguera et al., 1995). Aparecen diferencias esenciales entre el papel del observador participante y del participante-observador (Babchuk, 1962), que en nuestro caso concreto, ha determinado apostar por atribuir el rol de participante-observador a las personas educadoras. De este modo, al tener una mayor libertad de movimientos como observador-participante, han conseguido situarse con respecto al colectivo adolescente en su propio nivel y relacionarse de modo horizontal. Además, han logrado evitar la incomprensión del significado de ciertos comportamientos o actitudes que nos hubiera podido ocurrir al ser un observador externo; mientras que la observación desde el propio grupo ha provocado una mayor posibilidad de acceso a la intercomunicación y ha garantizado un mayor volumen de información.

La recogida de las notas en el **cuaderno de campo** que han realizado las personas educadoras, han mostrado los hábitos de uso de los espacios de aprendizaje y de los materiales concretos de cada uno de ellos. A esos registros anecdóticos se les unieron una serie de fotografías como material complementario que nos ayudó a recoger evidencias y profundizar sobre los usos de los espacios anotados en el cuaderno de

campo. Este tipo de información visual nos ha brindado información más cualificada debido a su diversidad lingüística.

**Tabla 21. Observación Participante de la Red de Gaztelekus de Donostia**

Observación Participante de la Red de Gaztelekus de Donostia					
	GAZTELEKUA	OBSERVACION		GAZTELEKUA	OBSERVACION
AI	AIETEKO GAZTELEKUA	<input checked="" type="checkbox"/>	EG	EGIAKO GAZTELEKUA	<input checked="" type="checkbox"/>
AM	AMARAKO GAZTELEKUA		GR	GROSEKO GAZTELEKU	<input checked="" type="checkbox"/>
AN	ANTIGUOKO GAZTELEKUA		IN	INTXAURRONDOKO GAZTELEKUA	
BI	BIDEBIETAKO GAZTELEKUA		MA	MARTUTENEO GAZTELEKUA	<input checked="" type="checkbox"/>

En un siguiente paso, intentaremos analizar **los usos** que se les da a espacios, recursos materiales didácticos en la dinámica educativa del equipamiento. Para ello, como instrumento principal hemos utilizado dos **técnicas de encuesta**: primera, **la entrevista semiestructurada** (Flick, 1998) realizada a los y las Técnicas de la Unidad Municipal de Promoción Infantil y Juvenil del Ayuntamiento de Donostia; segunda, el **cuestionario** dirigido a las personas adolescentes usuarias y a todas las personas educadoras de la RMGD. La técnicas de encuesta se basan en *interrogar o preguntar* a un grupo de personas con la intención de que a través de sus respuestas podamos *saber y conocer* sus ideas, pensamientos, emociones, acciones, valoraciones, opiniones, creencias, actitudes... sobre una serie de situaciones (actuales, pasadas o futuros) contextualizadas. Una de las características diferenciadoras, con respecto a otras técnicas, es que el canal prioritario de comunicación es el lenguaje oral y escrito.

#### Entrevista (semiestructuradas) a Técnicas/os Municipales de Unidad municipal de Gaztematika.

Desde esa concepción de la entrevista como una conversación, verbal y no verbal, con el propósito de cumplir un objetivo previamente definido (Matarazzo, 1965; Padilla Carmona, 2002); realizamos esas primeras entrevistas a personas de la unidad técnica municipal de Gaztematika del Ayuntamiento de Donostia. Nuestra intención era lograr una confrontación interpersonal, en la cual a través de una serie de preguntas pudiéramos conseguir respuestas relacionadas con los propósitos de la investigación. De forma estándar una entrevista se caracteriza por: a) constituirse una relación entre dos personas; b) ser una vía de comunicación simbólica (verbal y no verbal); c) provocar una interacción personal; d) crear una relación asimétrica donde el rol de entrevistador controla la situación; e) operativizar contenidos teóricos para estudiar situaciones; f) tener diversas fases (Santiago y Lukas, 2004).

Por esto, la opción de utilizar la entrevista, como complemento de la observación realizada en los equipamientos, nos parecía el paso más idóneo para lograr ese primer contraste sobre el objeto de investigación. En concreto, aplicando la modalidad de **entrevista semiestructurada** (Groeben, citado en Flick, 1998), se buscaba reconstruir la *teoría subjetiva*, asumiendo la premisa que considera al entrevistado como una persona poseedora de un caudal complejo de conocimientos sobre el objeto de estudio que se podrá expresar espontáneamente al responder a cualquiera de las preguntas abiertas formuladas (Flick, 1998).

La entrevista se elaboró específicamente sobre las necesidades informativas relacionadas con los dos primeros objetivos de investigación. La planificación del proceso de la entrevista se ha desarrollado en cinco fases principales:

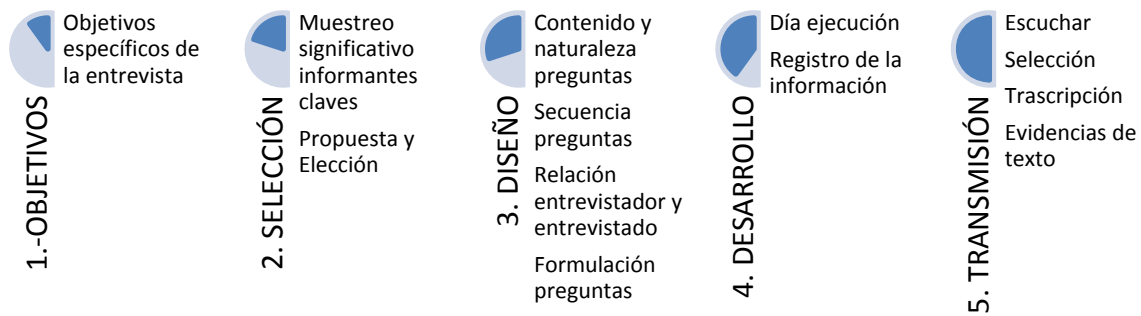


Figura 23. Fases del proceso de planificación de la entrevista.

**1.-FASE: OBJETIVOS DE LA ENTREVISTA.** Cada técnica empleada en el proceso de investigación ha respondido a varios de los objetivos diseñados. Por lo tanto, el contacto directo interpersonal con las personas técnicas ha buscado recabar información sobre las dos primeras categorías del estudio: 1.Marco didáctico: Objetivos y competencias, metodología, acciones de aprendizaje y evaluación; 2. Equipamiento: edificio, espacios y materiales educativos.

**2. SELECCIÓN DE LAS PERSONAS A ENTREVISTAR.** En esta fase la tarea prioritaria ha sido seleccionar las personas susceptibles de ser entrevistadas. Se empleó el muestreo significativo (Santos Guerra, 1990) u opinático (Del Rincón, Arnal, Latorre, y Sans, 1995) mediante el cual elegimos las personas claves en la arquitectura de la RMGD para realizar las entrevistas en profundidad. En esta primera entrevista en profundidad han sido los y las técnicas de la unidad municipal municipales las personas elegidas para opinar y valorar tanto sobre el proceso histórico de la RMGD, como del momento actual.

**3. DISEÑO DE LA ENTREVISTA.** En esta etapa el investigador tuvo que dar cuatro pasos determinantes para construir la técnica de la entrevista: a) Contenido y naturaleza de las preguntas: el entrevistador definió las preguntas y las cotejó con la información necesaria a extraer; b) Secuencia preguntas y organización: las preguntas se ordenaron en una secuencia temporal según criterios de confianza y efectividad; c) Relación entrevistador y entrevistado: se prepararon las condiciones para crear un clima amistoso y de empatía hacia el informante; d) Formulación de preguntas: el diseño de la pregunta asumió el criterio básico de que la calidad de la respuesta está condicionada por la calidad de la pregunta. Por consiguiente se tuvieron en cuenta aspectos tales como: hacer preguntas ciertamente abiertas, claras, únicas, neutrales, de apoyo a su realidad, contextualizadas, profundas...

**4. DESARROLLO.** Las tareas principales fueron estar preparado para afrontar ese espacio temporal concreto en el que se va a dar ese cara a cara entre entrevistador y entrevistado. Además, de contar con todos los medios técnicos idóneos para registrar de forma audio las voces de los y las entrevistadas.

**5. TRASMISIÓN DE LA INFORMACIÓN.** La trasmisión de la información oral al texto es una operación, en gran medida, responsable de la calidad de la información con la que vamos a contar para el proceso de análisis. La transcripción se realizó desde la escucha del

discurso recogido por una grabadora de voz digital y apoyada por las notas tomadas durante la entrevista. Nos han servido de guía los principios formulados por Lavrie (Lavrie, 1982, p.104-105) para la transcripción de documentos orales: a) El documento transcrito debe ser fiel a lo que dijeron los interlocutores y debe ser realizado con el respeto de las personas a las que concierne; b) En la transcripción, el documento debe presentar una experiencia oral directa; c) El documento transcrito debe reproducir el testimonio oral lo más fielmente posible; d) El transcriptor debe sujetarse al sentido transmitido y quitar toda ambigüedad creada por el pasaje a lo escrito; e) Una primera transcripción debe ser generosa y proporcionar amplias informaciones.

En definitiva, se trata de convertir a lenguaje escrito las voces (lenguaje oral) expresadas por los diversos informantes que participan en las entrevistas, de manera más fehaciente posible y trasladando al discurso otros tipos de lenguajes no verbales (corporal, emocional...) acontecidos en el contexto y durante el tiempo de la entrevista. La opción por la transcripción selectiva se ha fundamentado para responder a esa primera fase del análisis de tipo naturalista, la cual tiene como objetivo reducir esa gran cantidad de información producida muchas veces por un no tan numeroso grupo de personas. La transcripción selectiva se realizó acorde a las categorías preconfiguradas durante el proceso de diseño y a las emergentes en el desarrollo de la investigación.

El siguiente paso fue diseñar e implementar la técnica de encuesta más utilizada en la mayoría de los procesos de investigación: el cuestionario. Al ser considerado el cuestionario, como «la formulación de un conjunto de preguntas a un número determinado de personas que representan a un colectivo más amplio en la búsqueda de informaciones que sean generalizables para un colectivo» (Hernández López, 1996, p.127), nos pareció adecuado crear dos modelos de cuestionario: el primero, [GAZTELEKU\\_GAZTETXOAK GALDERA SORTA 2014 \(GGS2014\)](#) dirigido a las personas adolescentes usuarias de la RMGD; segundo, [GAZTELEKU\\_HEZITZAILEAK GALDERA SORTA 2014 \(HGS2014\)](#) dirigido a los equipos educativos de la RMGD. De manera compartida, el objetivo general de esta herramienta ha sido crear una batería de preguntas que de forma sistemática y ordenada permita recoger información sobre las percepciones, actitudes y opiniones de estas personas (adolescentes y educadoras/es) sobre el uso de los espacios y materiales educativos en el Gazteleku (Cabrera, 2000).

El proceso de construcción y utilización de los cuestionarios ha tenido su base teórica en la propuesta de dos autoras referenciales en el ámbito metodológico (Cabrera Rodríguez, 2000; Padilla-Carmona, 2002), y queda reflejado en los diez pasos siguientes:

1. Contextualizar el uso de esta técnica en el conjunto de procedimientos determinando de forma específica sus objetivos.
2. Explicitar el marco teórico conceptual, a través de tres pasos: a) Definición del constructo de información; b) Definición de las dimensiones del constructo; c) Enumerar y definir los indicadores que operativizan el significado de cada dimensión.
3. Redactar posibles preguntas desde cada indicador.
4. Seleccionar las preguntas atendiendo al criterio de calidad.
5. Confeccionar el primer borrador.
6. Estudio piloto del cuestionario en tres pasos: a) Revisión de especialista. b) Revisión de iguales. c) Aplicación piloto.
7. Elaboración del cuestionario definitivo.
8. Aplicación del cuestionario a la muestra.
9. Análisis de las respuestas.
10. Redacción de resultados y conclusiones.

Aunque los dos cuestionarios parten de un propósito común, al estar dirigidos a grupos sociales con un rol diferenciado en el funcionamiento del Gazteleku, las preguntas diseñadas: unas veces comparten las dimensiones o categorías, y otras, serán específicas para cada tipo de informante. Es por ello que en los dos siguientes puntos os presentaremos de una forma sintética las características de cada uno de los cuestionarios.

**Cuestionario a Adolescentes de la RMGD (Anexo III).** Este cuestionario ha sido diseñado, partiendo de la aproximación realizada mediante el análisis documental y la observación directa previa de los Gaztelekus. Este conocimiento nos ha facilitado la elaboración del cuestionario respecto a: dimensiones, contenidos, tipos de respuestas, secuencia, duración... El cuestionario **GAZTELEKU\_GAZTETXOAK GALDERA SORTA 2014 (GG2014)** creado consta de un total de 17 ítems: en la primera parte, las 7 primeras preguntas recogen información sobre las características sociodemográficas de las personas encuestadas (sexo, edad, curso escolar, centro educativo, edad de comienzo en el Gazteleku, conocimiento y uso del euskera); en la segunda parte, se sitúan las relacionadas con la 3ª dimensión *uso del equipamiento* (razones, grado/días de asistencia, preferencia/grado de uso de espacios y materiales); en la tercera parte, la 5ª dimensión sobre el método pedagógico cooperativo; y para finalizar, se formulan preguntas sobre la 6ª dimensión: *propuestas de mejora*.

La Tabla 22 recoge la lista de los ítems que configuran el cuestionario dirigido a las personas adolescentes, organizados por dimensiones y objetivos, y describiendo la naturaleza del ítem (tipo de pregunta y escala de respuesta).

**Tabla 22. Tabla resumen de los ítems del cuestionario a adolescentes por dimensiones y objetivos.**

Objetivos	Dimensiones	Subdimensiones		4. Cuestionario Adolescentes	Ítem	Escala respuesta
0. Identificar las características sociodemográficas de la muestra de adolescentes	0. Variables socio demográficas	Sexo		1	Abierta	Nominal
		Edad		2	Abierta	Cuantitativo
		Curso escolar		3	Abierta	Ordinal
		Centro educativo		4	Abierta	Nominal
		Antigüedad Gazteleku		5	Abierta	Cuantitativo
		Conocimiento euskera		6.1	Cerrada	Ordinal
		Uso del euskera		6.2	Cerrada	Nominal
3. Analizar los usos de espacios y materiales educativos por parte de las personas usuarias del Gazteleku.	3. Usos del equipamiento	Asistencia	Razones	7	Cerrada	Likert 1-5
			Días y Grado de uso	8	Abierta	Nominal
		Preferencia usos	Espacios	9	Cerrada	Likert 1-5
			Materiales	10	Cerrada	Likert 1-5
		Usos y función	Espacios	11	Cerrada	Likert 1-5
			Materiales	12	Cerrada	Likert 1-5
5. Analizar el sistema de gestión participativa de espacios y materiales educativos en los Gaztelekus.	5. Método pedagógico	Metodología cooperativa	Espacios	13	Cerrada	Likert 1-5
			Materiales	14	Cerrada	Likert 1-5
6. Recoger propuestas de cambio sobre espacios y materiales educativos	6. Propuesta		Espacios	15	Abierta	Nominal
			Materiales	16	Abierta	Nominal
			Gestión	17	Abierta	Nominal



Un diseño de calidad del cuestionario es la garantía que nos proporcionará la seguridad de obtener datos útiles y de significado con respecto a la temática a estudio. A ese primer paso dado de realizar una lista de preguntas y respuestas de diseño ad hoc, hemos aplicado dos de los principales criterios de calidad exigibles a un instrumento de investigación de esta naturaleza: la validez y la fiabilidad del cuestionario.

La estrategia empleada para saber el grado en que el cuestionario diseñado mide lo que se pretende medir, hemos realizado un análisis de validez de contenido para comprobar el grado de comprensión de los ítems de las que consta el instrumento de medida. El procedimiento utilizado para determinar la validez ha sido el juicio de expertos, mediante la valoración personal de personas vinculadas con el mundo académico y profesional. Se dio un acuerdo mayoritario sobre el conjunto de ítems y ciertos cambios propuestos fueron incluidos en algún ítem. En concreto, sobre los tipos de materiales existentes en los Gaztelekus.

La fiabilidad entendida como la precisión de los datos obtenidos a través de los ítems del cuestionario, ha sido lograda a través del análisis de la consistencia interna. Para ello, hemos calculado el coeficiente alfa de Cronbach de los ítems medidos en escala tipo Likert para saber si miden un mismo constructo y su grado de correlación. Este análisis fue realizado mediante el análisis de fiabilidad en el programa IBM SPSS, versión 22. Los valores de este coeficiente pueden oscilar entre 0 y 1, considerando como criterio general una alta consistencia cuando el valor es igual o superior a 0.70, en la Tabla 23 podemos observar los resultados del índice del alfa de Cronbach extraídos por dimensiones.

**Tabla 23. Índice del alfa de Cronbach por ítems agrupados en dimensiones.**

Dimensiones	Subdimensiones	Nº elementos	Alfa de Cronbach	Escala respuesta
<b>Asistencia</b>	Razones	10	.801	Likert 1-5
<b>Preferencia usos</b>	Espacios	12	.895	Likert 1-5
	Materiales	14	.875	Likert 1-5
<b>Usos y función</b>	Espacios	12	.840	Likert 1-5
	Materiales	14	.887	Likert 1-5
<b>Metodología cooperativa</b>	Espacios gestión	5	.779	Likert 1-5
	Espacios deseo	5	.915	Likert 1-5
	Materiales gestión	5	.805	Likert 1-5
	Materiales deseo	5	.874	Likert 1-5

El pase se realizó según el método *cara a cara* en los ocho centros de la RMGD, y fue respondido de modo voluntario por las personas que participan activamente en estos centros, tanto entre semana como en el fin de semana.

**5. Cuestionario a Educadoras/es de la RMGD (Anexo IV).** Este cuestionario ha sido diseñado basándonos en la información recogida en la fase de aproximación al campo de investigación y en el tipo de diseño elegido a implementar en este estudio. El cuestionario **05. GAZTELEKU\_HEZITZAILEAK GALDERA SORTA 2014 (GHGS20014)** creado ad hoc, recogerá información sobre las 6 dimensiones del estudio. Se han definido un total de 24 ítems: en la primera parte, las 7 primeras preguntas recogen información sobre las características sociodemográficas y laborales de las personas encuestadas (sexo, edad, formación académica, formación complementaria, formación continua, experiencia laboral y profesional); en la segunda parte, se recoge información sobre la 1ª dimensión *marco pedagógico* (referencias y prioridad en los objetivos); en la tercera, sobre el

*equipamiento* (valoración de los espacios); en la cuarta, las relacionadas con la 3ª dimensión *uso del equipamiento* (razones, Preferencia/Grado de uso de espacios y materiales); en la quinta parte, sobre la dimensión *logro de objetivos* (espacios y materiales educativos); en la sexta, la 5ª dimensión *método pedagógico cooperativo*; y para finalizar, se formulan preguntas sobre la 6ª dimensión *propuestas de mejora*.

La Tabla 24, recoge la lista de los ítems que configuran el cuestionario dirigido a las personas educadoras, organizados por dimensiones y objetivos, y describiendo la naturaleza del ítem (tipo de pregunta y escala de respuesta).

Tabla 24. Resumen de los ítems del cuestionario a educadoras/es por dimensiones y objetivos.

Objetivos	Dimensiones	Subdimensiones		4. Cuestionario Adolescentes	Ítem	Escala respuesta
0. Identificar las características sociodemográficas de la muestra de adolescentes	0. Variables socio demográficas	Sexo		1	Abierta	Nominal
		Edad		2	Abierta	Cuantitativo
		Formación académica		3	Abierta	Ordinal
		Formación complementaria		4	Abierta	Nominal
		Formación empresarial		5	Abierta	Cuantitativo
		Antigüedad en el puesto trabajo		6	Cerrada	Ordinal
		Antigüedad profesional		7	Cerrada	Nominal
1. Recopilar los objetivos y competencias, metodología, acciones educativas, y la evaluación del Gazteleku.	1.Marco didáctico	Objetivos y competencias		9 10	Cerrada Abierta	Likert 1-10
		Metodología		8	Abierta	Likert 1-10
		Espacios aprendizaje		11 12	Cerrada Abierta	Likert 1-10
3. Analizar los usos de espacios y materiales educativos por parte de las personas usuarias del Gazteleku.	3. Usos del equipamiento	Asistencia	Razones	13	Cerrada	Likert 1-5
			Días y Grado de uso	-		
		Preferencia usos	Espacios	14	Cerrada	Likert 1-5
			Materiales	15	Cerrada	Likert 1-5
		Usos y función	Espacios	16	Cerrada	Likert 1-5
			Materiales	17	Cerrada	Likert 1-5
4. Valorar la función didáctica de los espacios y materiales educativos en el logro de los objetivos educativos de los Gaztelexus.	4. Logro de objetivos	Competencias Objetivos	Espacios	18	Cerrada	Likert 1-10
			Materiales	19	Cerrada	Likert 1-10
5. Analizar el sistema de gestión participativa de espacios y materiales educativos en los Gaztelexus.	5. Método pedagógico	Metodología cooperativa	Espacios	20	Cerrada	Likert 1-5
			Materiales	21	Cerrada	Likert 1-5
6. Recoger propuestas de cambio sobre espacios y materiales educativos	6. Propuesta		Espacios	22	Abierta	Nominal
			Materiales	23	Abierta	Nominal
			Gestión	24	Abierta	Nominal

El pase se realizó de modo presencial en los ocho centros de la RMGD, y fue respondido por todas las personas educadoras de la RMGD, en activo en ese momento, siendo un total de 16 educadoras y educadores.

#### 6. Grupo de discusión a Técnicas/os de la RMGD.

El grupo de discusión nos pareció la “práctica cualitativa” (Ortí, 1986) de investigación más adecuada para reunir o poner cara a cara en un espacio físico a las personas coordinadoras para que puedan realizar una reconstrucción discursiva de la acción educativa implementada en cada uno de los Gaztelekus de la RMGD. Desde la especificidad de sus vivencias individuales se comparte un grupo que se rehace y deshace tras haber reconstruido un relato sobre la “normas de actuación” del grupo en su quehacer educativo. Entendiendo por “norma”, lo que cada persona educadora, como parte de ese grupo, considera que *debe ser* la situación educativa estudiada. El grupo de discusión es «una expresión de las diferencias colectivas con respecto a la norma de referencia, ya sea en su cumplimiento concreto (quejas), ya sea en su propia extensión normativa (demandas)» (Callejo Gallego, 2002, p.419).

La idoneidad de esta técnica se basa en activar un pensamiento crítico colaborativo, donde la función principal del investigador se concentra en provocar un flujo constante de discursos que reflejan, en un principio los discursos individuales de cada participante, para finalizar, en la construcción de la norma social del grupo. Por lo tanto, con este procedimiento no estamos, ni sacando la fotografía inmediata de la situación educativa (observación), ni recogiendo una valoración sobre la situación concreta de la situación (entrevista); sino más bien, nos ocupamos de crear «la representación simbólica del grupo frente al fenómeno estudiado y, por lo tanto, expresar la norma del grupo (ideal del grupo) ante ese fenómeno educativo» (Callejo Gallego, 2002, p.419).

A los y las educadoras, se les propuso analizar el tipo de recursos usados en las actividades, y en los diversos espacios de actividad (encuentro, información, talleres...) que componen el equipamiento. Además, se propuso como tema de debate descubrir la función didáctica que le otorgaban a los espacios y materiales en el logro de los objetivos educativos. La información extraída ha sido de gran calidad por estos motivos (Cabrera 2000, p.220) a) El haber creado un ambiente natural y agradable parecido a momentos de su vida laboral; b) La flexibilidad del formato ayudó a indagar y profundizar aspectos encubiertos en el discurso oficial; c) Reducido tiempo de dedicación.

#### 7. Registro de Fotografías de Educadores/as de la Red Municipal de Gaztelekus de Donostia.

Desde las precursoras Margaret Mead y Gregory Bateson en el uso de la etnografía visual en los años 50, donde utilizan unas 25.000 fotografías como registro de su estudio de antropología cultural en Bali (Baer y Schnettler, 2009, p.6); han sido varias las disciplinas que han recogido esta técnica dentro de sus procedimientos de investigación, entre ellas se encuentra la etnografía educativa (Ardévol, 2006; Pink, 2009; Van Leeuwen y Jewitt, 2008).

La aplicación de la etnografía audiovisual en este estudio ha sido a nivel bajo, donde sobre todo el registro fotográfico nos ha servido como recurso adecuado mediador para entablar una conversación fluida entre investigador y grupos de educativos. La visualización de las fotografías en la pantalla del ordenador, durante las entrevistas en profundidad realizadas por las personas educadoras sobre los espacios de actividad en el Gazteleku, fue el soporte audiovisual responsable de «provocar intersubjetividad» (Kushner, 2009, p.10) y dinamizar un intercambio de significados entre el investigador y

las personas educadoras sobre el contexto de acción educativa e interacción social (Bautista, 2009; Burn, 2010; Kushner, 2009)

### 8. Entrevistas (semiestructuradas) a Educadoras/es de la RMGD.

Las notas del cuaderno de campo y las fotografías han sido los soportes empleados para realizar un análisis en profundidad de cinco categorías de investigación: a) *El equipamiento* (valoración de los espacios); b) Las relacionadas con la 3ª dimensión *uso del equipamiento* (razones, Preferencia/Grado de uso de espacios y materiales); c) La dimensión del *logro de objetivos (Espacios y materiales educativos)*; d) *Método pedagógico cooperativo*; e) *Propuestas de mejora*.

Las entrevistas se realizaron en los Gaztelekus que aparecen en la Tabla 25:

**Tabla 25. Gaztelekus: entrevistas en profundidad a Educadoras/es**

8EED. Entrevistas (semiestructuradas) a Educadoras/es de la Red Municipal de Gaztelekus de Donostia		
GAZTELEKUA	CODIGO EDUCADORA	EDUCADOR
AIETEKO GAZTELEKUA - GAZTELEKU AIETE	EEDAI1	EEDAI2
EGIAKO GAZTELEKUA – GAZTELEKU EGIA	EEEDG3	EEDEG4
GROSEKO GAZTELEKU – GAZTELEKU GROS	EEDGR5	EEDGR6
MARTUTENEO GAZTELEKUA – GAZTELEKU MARTUTENE	EEDMA7	EEDMA8

### 5.5 El proceso de análisis de información.

El siguiente paso, tras haber recogido la información pertinente para el estudio mediante diversos procedimientos, ha sido implementar una estrategia de análisis complementaria de datos para producir un conjunto de resultados válidos que nos conduzcan hacia conclusiones que contribuyan a describir en profundidad el objeto de investigación: *la función didáctica de los espacios y los materiales en los Gaztelekus*.

Desde la mirada cuantitativa, el propósito del análisis de datos ejecutado ha sido reducir y sintetizar la información para que tomara sentido fuera de sí y pudiera en cierta medida generalizarse; o sobre todo, mediante la manipulación de esos datos numéricos se ha buscado «proporcionar evidencia suficiente o respuesta a las preguntas planteadas mediante técnicas analíticas (estadísticas en el paradigma cuantitativo) transformando los datos en resultados (Lizasoain Hernández y Joaristi Olariaga, 2000, p.358). Desde la mirada naturalista, el análisis lo hemos entendido como «el proceso a través del cual los datos brutos se convierten en datos manejables para ser interpretados» (Mayor Ruiz, 1998, p.376), y es el proceso de «examen e interpretación de informaciones diversas» (Gil-Flores y Perera-Rodríguez, 2001, p.13).

El diseño metodológico mixto en paralelo asumido y desarrollado en esta investigación, ha determinado el *modus operandi* de este análisis de datos cuantitativos y cualitativos. En práctico este proceso se ha caracterizado por (Hernández Sampieri et al., 2010, p.785) : a) Dinamizar simultáneamente un estudio mixto (cuantitativo y cualitativo); b) Recoger y analizar los datos (cuantitativos y cualitativos) de forma casi simultánea; c) Otorgar la misma importancia a ambos tipos de datos; d) Combinar las ventajas de cada tipo de proceso (por ejemplo: generalización de datos e informar con detalle sobre el contexto); e) Crear bases de datos comparables; f) Extraer datos complementarios.

Nuestro objetivo principal en el proceso de análisis será buscar «convergencia y resultados complementarios. Si los resultados de los dos métodos coinciden, se incrementa la confianza en tales resultados, tanto cuantitativos como cualitativos, y se confirman las conclusiones. Si se diera una «inconsistencia lógica entre los resultados

cuantitativos y cualitativos, es conveniente analizar en profundidad lo que ocurrió en la recolección y análisis de cada tipo de datos». Ante esta situación, aplicaremos la recomendación planteada por Creswell (2005) y Mertens (2005), intentando recoger datos complementarios y acudir a la revisión de la literatura para valorar el tipo de datos y resultados (cuantitativos o cualitativos) que coinciden más con estudios previos (Hernández Sampieri et al., 2010, p.779).

La secuencia de recogida y análisis de esta investigación en paralelo será combinar los datos cuantitativos y los cualitativos, mediante análisis múltiples que conlleve recoger en un mismo informe los resultados y conclusiones del estudio.



Figura 24. Proceso de hibridación de datos en el enfoque paralelo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010)

### 5.5.1 Análisis de datos cuantitativos

La tarea de analizar los datos cuantitativos, extraídos de los dos cuestionarios pasados a personas adolescentes y educadoras, tuvo como objetivo organizar y tratar esos datos para conseguir mediante procedimientos estadísticos extraer y visualizar toda la información pertinente para nuestro estudio. La estadística es un instrumento imprescindible para analizar datos numéricos y puede ser una herramienta adecuada para ayudarnos a conocer esa realidad estudiada. Su rol en el proceso de investigación se justifica por cumplir este doble rol instrumental: a) recogida, organización, descripción y resumen de los datos; b) generalización y contraste de hipótesis o preguntas (Etxeberria Murgiondo y Tejedor Tejedor, 2005).

Desde una clasificación básica, se ha usado la estadística descriptiva para mostrar de forma comprensiva el conjunto de variables del estudio (distribución de frecuencias, porcentajes e índices de tendencia central) mediante análisis univariable y bivariable. El análisis se ha realizado, en un principio sobre cada una de las variables; aunque en ciertos casos, se han creado *variables compuestas* para una mejor descripción del conjunto de variables de estas tres dimensiones a estudio: 1. Marco pedagógico, 2. Equipamiento, 3. Usos del equipamiento y 4. Logro de objetivos.

Los ítems de los cuestionarios han sido diseñados con diferentes escalas de medida: por una parte, las escalas de tipo nominal (sexo, formación académica centro educativo...) y ordinal (nivel académico, antigüedad profesional y ocupacional, conocimiento euskara...) para recoger datos entorno al perfil sociodemográfico de las personas participantes. Aunque la más utilizada en estas encuestas ha sido la escala de actitud tipo Likert en los ítems construidos para recibir información sobre el objeto a estudio. Este tipo de escalas son una serie de preguntas que se formulan al encuestado para

situarse dentro de un continuo de mayor o menor grado de favorabilidad con respecto a la actitud que se está midiendo (Cabrera Rodríguez, 2000); También buscamos mediante estas escalas que las personas educadoras o adolescentes «ofrezcan su valoración subjetiva, que nos va a proporcionar una imagen muy cercana a la realidad de la situación, y por lo tanto aprovechar la subjetividad para llegar a lo objetivo» (Herrera García, 2010, p.169).

Esta investigación presenta principalmente análisis cuantitativos de los resultados obtenidos, en los 2 cuestionarios, por medio de ítems de escala numérica tipo Likert (1-5). Estas escalas han posibilitado recoger el grado de acuerdo (1= Nada, 5=Totalmente) con respecto a una idea, una acción educativa, el uso de un material, el logro de objetivos al usar ciertos espacios y materiales. El objetivo de estas escalas era encontrar reactivos que provocaran diferentes respuestas en función de la actitud de estas personas hacia el objeto de análisis, observados los resultados podemos decir que han cumplido la función de discriminar las personas estudiadas y obtener diversas actitudes diferenciadoras.

El análisis de datos de naturaleza cuantitativa han sido tratados mediante Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), en su versión 22.0. El proceso de uso de este software especializado se ha concretado en dos fases principales: primera, construcción y gestión de la matriz de datos (definición variables, introducción de datos, edición datos, gestión y modificación datos, modificación variables, selección casos...); análisis estadístico básico (distribución de frecuencias, índices de tendencia central, medidas de dispersión, tablas de contingencia, correlación lineal, análisis de varianza...).

En concreto, en la parte correspondiente a los cálculos estadísticos, sabiendo que nuestra intencionalidad pivota sobre un análisis descriptivo que nos aproxime al conocimiento de la realidad de los Gaztelekus, y además, suponga el paso complementario en esa búsqueda de una comprensión más profunda de esa realidad que nos puede aportar los datos cualitativos; en concreto los análisis realizados han sido:

a) **Análisis de distribución de frecuencias** para descubrir su posición en el grupo con respecto a sus prácticas y opiniones. Las frecuencias se han presentado mediante tablas o gráficos (barras o sectores) de porcentajes de distribución. Las **escalas de Likert** están representadas visualmente a través de diagramas de barras horizontales o verticales.

c) **Medidas de tendencia central** para conocer las puntuaciones logradas en las escalas de valoración y comparar los resultados de dos o más grupos de sujetos diferentes. La media aritmética como centro de gravedad de la distribución (promedio de puntuaciones) y la amplitud entre las puntuaciones extremas (mínima y máxima), nos han ayudado a visualizar su posición con respecto a la curva normal de distribución.

d) **Medidas de dispersión** para conocer el grado de homogeneidad de los datos. La desviación típica al compararla con la media será mayor en la medida que las puntuaciones individuales se aparten más de la media, lo cual nos ayudará a describir la homogeneidad o heterogeneidad de un grupo con respecto a una variable específica.

e) **Medidas de relación** entre variables.

f) **Alfa de Cronbach** para medir la consistencia interna de las variables compuestas.

f) Prueba **Test-t y Análisis de varianza (ANOVA)** para determinar la influencia de un factor en una variable y el grado de significatividad entre medias aritméticas.

Con el propósito de aceptar o rechazar la existencia de correlación entre las variables (*sexo, edad y barrio*) y la variable *razón para participar*, hemos realizado dos pruebas paramétricas: el test t de Student y ANOVA; ya que las consideramos apropiadas para calcular el valor "p" (probabilidad) que indica si la asociación es estadísticamente significativa o si el azar es el responsable de dicha asociación. En el primer factor, para

evaluar la relación entre la variable cuantitativa *razón para participar* y la variable categórica dicotómica (*hombres-mujeres*), el procedimiento estadístico inferencial empleado ha sido la comparación de medias entre dos grupos independientes mediante el test t de Student. Al realizar esta prueba, si el valor que hemos obtenido se fija en un valor  $p < 0.05$ , vamos a afirmar, con una seguridad del 95% de los casos, que hay una asociación o una relación significativa; o sea que es muy poco probable que el azar haya sido el responsable de esa asociación. Asimismo, si la  $p$  es  $> 0.05$  aceptaremos que ambas variables no están asociadas o correlacionadas y atribuiremos al azar la explicación (Rubio Hurtado y Berlanga Silvente, 2012).

Los procedimientos de análisis más empleados en el proceso de la investigación han sido los siguientes:

- *Prueba test t entre sexo y la variable dependiente.* Prueba  $t$  para dos muestras independientes. Se ha utilizado para comparar las medias de dos poblaciones independientes determinadas por el género, en nuestro caso las chicas o chicos adolescentes o las educadoras y los educadores.
- *ANOVA de la edad/barrio y la variable dependiente.* Prueba ANOVA para más de dos muestras independientes: El análisis de la varianza (ANOVA de un factor) va a permitir no solo saber si hay diferencias en las medias en los diferentes grupos, sino explorar entre qué grupos concretos se dan esas diferencias (a través de los llamados “contrastos a posteriori”).

### 5.5.2 Análisis de datos cualitativos

Al llevar a cabo esta investigación bajo el paraguas del enfoque mixto, hemos obtenido un gran volumen de información cualitativa proveniente de varias técnicas como son el análisis documental, la observación, las entrevistas semiestructuradas, el grupo de discusión y el registro audiovisual. Estas técnicas han sido las herramientas de comunicación responsables de provocar una interacción entre investigador y participantes (adolescentes, técnicas/os, coordinadoras/es y educadoras/es) para producir una información relevante, así como ser garantes de credibilidad, consistencia y confirmabilidad.

El contenido informativo producido en esos espacios dialógicos, ha sido registrado por el investigador, en soportes físicos (cuaderno de campo) o tecnológicos (grabadora o cámara fotográfica) y expresado en un lenguaje audio o visual. De ahí que el dato cualitativo sea concebido como «una elaboración, de mayor o menor nivel, realizada por el investigador o por cualquier otro sujeto presente en el campo de estudio, en la que se recoge información acerca de la realidad externa o externa a los sujetos y que es utilizada con propósitos indagativos. Por esto, el dato «soporta una información sobre la realidad estudiada, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación» (Santiago y Lukas, 2004, p.257).

Antes del diseño y la puesta en marcha del análisis, asumimos una serie de principios claves a tener en cuenta para un buen desarrollo del proceso: a) Los estudios cualitativos se ocupan de procesos antes que de productos; b) Los estudios cualitativos estudian objetos acotados en el espacio; c) Los estudios cualitativos adoptan una visión holística de la realidad; d) en los estudios cualitativos se pretende penetrar en la subjetividad de los sujetos y de los grupos; e) en los estudios cualitativos se sigue una vía inductiva en la construcción del conocimiento; f) En los estudios cualitativos el evaluador trata de no alterar la realidad; la estudia y evalúa en el modo natural en que se manifiesta; g) En los estudios cualitativos se subraya el papel del investigador como instrumento de investigación (Santiago y Lukas, 2004).

Como aparece en ese último principio, el rol determinante del investigador, en esta parte del proceso, nos obligó a tener en cuenta ciertos aspectos: primero, el investigador es quien atribuye significados, elabora resultados y extrae conclusiones a partir de la información cualitativa; segundo, la información la recibirá de forma oral o visual y tendrá la responsabilidad de transcribirla de forma fehaciente a textos escritos para su posterior utilización; tercero, tendrá que gestionar un gran volumen de información y de caracterización muy heterogénea; cuarto, se debe gestionar la información de modo simultáneo e interactivo con respecto a métodos y fuentes; quinto, puede ser organizado el proceso siguiendo un esquema general de trabajo donde se vinculen tareas y agentes.

El análisis de la información recogida ha seguido el siguiente proceso presentado en la tabla: a) Reducción de la información, b) Organización y presentación de la información y c) Análisis e interpretación de los resultados (Cabrera Rodríguez, 2000; Gil-Flores y Perera-Rodríguez, 2001; Miles y Huberman, 1994):

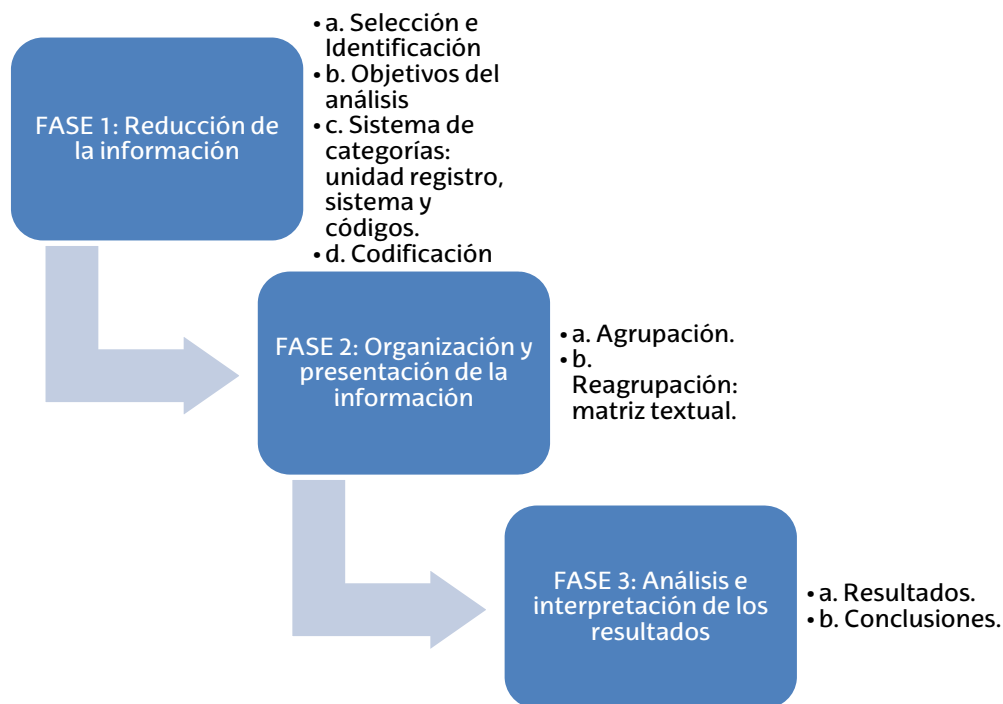


Figura 25. Fases del proceso de análisis de la información.

### FASE 1: REDUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN.

El objetivo de esta fase era seleccionar y simplificar la amplia información recogida para poder manipularla y categorizarla. Los pasos dados se han concretado de la siguiente manera:

- Selección e Identificación de todos los documentos a analizar (documentos técnicos, transcripciones, fotografías...).
- Definimos los objetivos a conseguir en este proceso de análisis cualitativo.



- c) Sistema de categorías: primero, se dividió la información atendiendo al criterio temático y se seleccionaron fragmentos del texto en unidades de registro por significado. Segundo, se construyó un sistema categorial a través de un procedimiento mixto (deductivo e inductivo), basado en las categorías a priori definidas por la revisión bibliográfica y la experiencia del investigador; para posteriormente ajustarlo según iban emergiendo nuevas categorías en el proceso de análisis (inductivo). Tercero, asignamos a cada categoría un código (alfanumérico) para cada categoría identificada.
- d) Codificación. Mediante la codificación asignamos a cada fragmento del texto un código o etiqueta que representa a una categoría para señalar la pertinencia de dicho fragmento a esa categoría.

## FASE 2: ORGANIZACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN.

El objetivo de esta fase ha sido organizar la información identificada en cada una de las categorías mediante una herramienta comunicativa que facilite su análisis e interpretación. Los pasos dados han sido:

- a) Agrupación. La forma más sencilla de organizar la información nos pareció elegir los fragmentos de texto que se refieren a una misma categoría; así lograr romper la estructura lineal del texto y reorganizar la información en función del significado o temática.
- b) Reagrupación. La manera elegida para reorganizar la información es mediante la utilización de una *matriz textual* (Gil-Flores y Perera-Rodríguez, 2001). Una matriz textual es una tabla de doble entrada en la que las filas las constituyen las diferentes categorías y las columnas, las diferentes personas. El cruce de cada fila y columna recoge la información correspondiente a la intersección entre ambas.

## FASE 3: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

Esta fase tuvo como objetivo descubrir los resultados finales y las conclusiones. En sí se puede hablar de tres pasos claros dados:

- a) Obtención resultados: se obtuvieron resultados principales mediante la comparación de filas y columnas de la matriz textual.
- b) Conclusiones. La construcción de las conclusiones ha sido un proceso continuo que comienza al empezar a escuchar las voces de esas personas entrevistadas, para ir reforzándose al categorizar los textos por tipo de significado y acabar verificando nuestros hallazgos en el contraste con los resultados de otras investigaciones.

A modo de resumen, presentamos la Figura 26 donde se exponen los diversos procedimientos productores de información, desde ese enfoque metodológico mixto en paralelo aplicado en nuestra investigación.

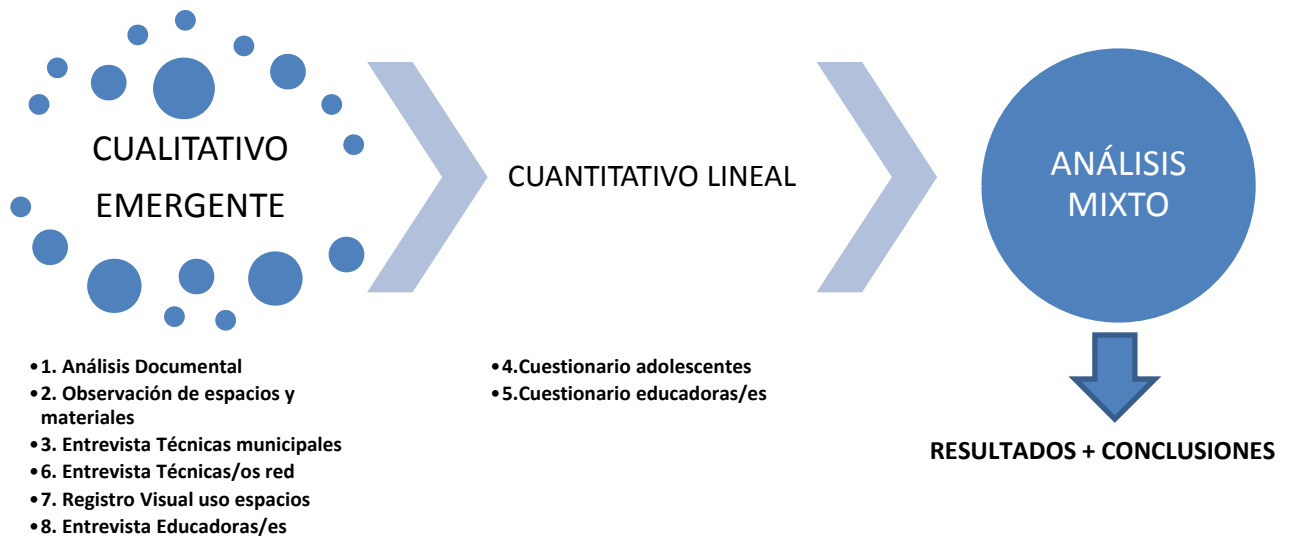


Figura 26. Procedimientos productores de información desde el enfoque metodológico mixto en paralelo.

En esta investigación hemos implementado varios tipos de triangulación, en concreto: a) Triangulación de métodos (cuantitativo y cualitativo); b) Triangulación de fuentes de datos: instrumentos y técnicas (cuestionarios cerrados y abiertos, observación, entrevistas semiestructuradas...), espacial (diferentes Gaztelekus), momentos, informadores (adolescentes, educadoras/es y técnicas/os); c) Triangulación de teorías; d) Triangulación de ciencias y/o disciplinas (pedagogía social, arquitectura, psicología...). Este proceso de triangulación nos ha ayudado a otorgar significado a las experiencias o acciones de esas personas en este estudio de caso (Cook y Reichardt, 1986, p.141).

El enfoque de análisis mixto aplicado, sin rechazar la posible transferibilidad de ciertos resultados obtenidos en los cuestionarios; debido a su mayor peso cualitativo, parece ser que el mayor logro obtenido ha sido «describir incidentes clave en términos descriptivos funcionalmente relevantes y situarlos en una cierta relación con el más amplio contexto social, empleando el incidente clave como un ejemplo concreto del funcionamiento de principios abstractos de organización social» (Erickson, 1977, p.61).

## 5.6 Cronograma: fases y temporalización.

Este estudio se ha desarrollado durante más de tres años, la forma más interesante para presentar las fases, las acciones principales y su temporalización ha sido realizar un cronograma dónde se recogen estos elementos (Tabla 26).

Tabla 26. Cronograma del proceso de investigación.

		2013	2014				2015				2016				2017		
		4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3
1. FASE	PREPARACION:																
01 PASO	Objeto de investigación																
02. PASO	Marco teórico																
03. PASO	Objetivos de Investigación																
04. PASO	Diseño metodológico																
05. PASO	Elección del Caso																
2. FASE	RECOGIDA DATOS SISTEMÁTICA																
06. PASO	Propuesta del proceso																
07 PASO	Recogida de Documentos																
08 PASO	Observación del equipamiento: Fotografías y ficha																
09 PASO	Entrevistas Técnicas/os																
10 PASO	Cuaderno de campo Registro visual Educadoras/es																
11 PASO	Cuestionario y grupo de discusión adolescentes																
12 PASO	Entrevista Educadoras/es																
3. FASE	ANALÍTICA																
13 PASO	Análisis estadístico																
14 PASO	Análisis cualitativo Categorización																
	Interpretación complementaria resultados																
15 PASO	Conclusiones																
16 PASO	Verificación de conclusiones																
17 PASO	Redacción de conclusiones																
4. FASE	PROPUESTA																
18 PASO	Informe definitivo: Tesis																
5. FASE	TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO																
19 PASO	C. Académica: tesis																
20 PASO	C. científica: artículo																

## 5.7 Criterios de calidad de la investigación.

La calidad de un estudio suele estar relacionada con «su rigor científico, fiabilidad, veracidad, confiabilidad, plausibilidad, adecuación metodológica, credibilidad,

congruencia, etc. Pero, quizá, el término más utilizado sea el de validez. La validez en la investigación educativa es sinónimo de verdad construida, interpretada y consensuada; es por ello que se convierte en «la línea divisoria, el criterio límite que establece la legitimidad, aceptación o confiabilidad de los trabajos de investigación» (Sandín, 2000, p.225).

En la actualidad, superados aquellos primeros momentos en los que el debate sobre la legitimidad de la investigación cualitativa en educación se estableció en términos de «una elección decidida, aunque vagamente descrita, entre una metodología bien pertrechada y un recién llegado sumamente sospechoso» (Howe y Eisenhart, 1993, p.174). De todas formas, la cuestión de la calidad para los diseños mixtos de investigación, tiene una mayor dificultad que para los diseños unimodales (positivista o naturalista). En este debate, la lectura realizada por Altuna (2010) sobre lo defendido por Dendaluze (2008) respecto al equilibrio entre lo cuantitativo y cualitativo en los enfoques complementarios, ha sido el soporte o razón para aclarar nuestra posición, ya que entendemos que «la calidad tiene que ser del conjunto de la investigación, pero dependerá de la particular combinación, sobre todo de lo cuantitativo o de lo cualitativo, según sea de igualdad o de mayor o menor preponderancia de uno u otro» (2010, p.235). Por lo tanto, en nuestra investigación podemos decir que ha prevalecido el enfoque cualitativo sobre el cuantitativo, aunque en el proceso hemos aplicado, para las acciones cualitativas (entrevista, triangulación...) criterios cualitativos (credibilidad, transferibilidad...) y para las acciones cuantitativas (cuestionarios, estadísticos...) criterios cuantitativos (validez, fiabilidad...).

La comparativa de los criterios de calidad, para el enfoque interpretativo con respecto al enfoque positivista, realizada por Denzin y Lincoln (1994), nos ha ayudado a descubrir los criterios a aplicar en este estudio de enfoque mixto. En la tabla 27 presentamos estos criterios pertenecientes a uno u otro enfoque metodológico.

**Tabla 27. Criterios de calidad desde la perspectiva positivista e interpretativa (Lincoln y Guba, 1985).**

Criterios Enfoque positivista	Criterios Enfoque interpretativo	Procedimientos de garantía
<b>VALIDEZ INTERNA</b>	<b>CREDIBILIDAD</b> Valor de la verdad: isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad	Observación persistente Presencia prolongada Triangulación Comprobación con los participantes Corroboración o coherencia estructural Adecuación referencial Juicio crítico de expertos
<b>VALIDEZ EXTERNA</b>	<b>TRANSFERIBILIDAD</b> Aplicabilidad: grado en que pueden aplicarse los resultados a otros sujetos y contextos	Muestreo teórico Recogida de abundantes datos descriptivos Descripciones copiosas
<b>FIABILIDAD</b>	<b>DEPENDENCIA</b> Consistencia: repetición de los resultados.	Métodos solapados Réplica paso a paso Pistas de revisión
<b>OBJETIVIDAD</b>	<b>CONFIRMABILIDAD</b> Neutralidad: garantía de resultados no sesgados.	Revisión de resultados por otros investigadores Triangulación Juicio crítico de expertos

En el devenir histórico, sobre el establecimiento de los criterios para evaluar la calidad de la investigación cualitativa, han existido diversas discusiones y posiciones teóricas con respecto a este tema. Nos ha parecido interesante remontarnos a unos años atrás, y referenciar una de las aportaciones más representativas sobre este debate, realizada por

los autores Guba y Lincoln (1985) sobre términos alternativos, y más tarde reformulada por Miles y Huberman (1994) sobre los criterios de rigor, para valorar los procesos de investigación desarrollados en el marco de la investigación naturalista o cualitativa. En el siguiente cuadro se recoge la aportación realizada por estos autores (Sandín, 2000, p.230):

**Tabla 28. Términos convencionales y alternativos de criterios de calidad en la investigación cualitativa según diferentes autores (Sandín, 2000, p.230)**

Términos convencionales y alternativos de criterios de calidad en la investigación cualitativa			
Aspecto	Término convencional	Guba y Lincoln (1985) Guba (1989)	Miles y Huberman (1994)
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad	Autenticidad
Aplicabilidad	Validez externa/Generalización	Transferibilidad	«Fittingness»
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia	«Auditability»
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad	Confirmabilidad

En este párrafo hemos intentado exponer, de una forma sintética, el significado que otorgan Guba y Lincoln (1990) a los términos: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Altuna, 2010).

- La credibilidad es un criterio relacionado con el valor de la verdad, se refieren a la capacidad de generar confianza los resultados obtenidos y la coherencia de los procedimientos utilizados y métodos para obtenerlos.
- La transferibilidad es la aplicabilidad de los resultados a otros sujetos u otros contextos de similares condiciones o características.
- La dependencia es la consistencia con la que se pueden repetir los mismos resultados o similares si se realiza el mismo estudio en las mismas condiciones.
- La confirmabilidad, o auditabilidad, es garantizar que los resultados no están sesgados y se exponen de una forma neutral.

Aun siendo estos criterios garantía de calidad del proceso de investigación, nos parece interesante atender al posicionamiento crítico de Hammersley (1992) que argumenta que uno de los errores más comunes es que no se realiza una clara distinción entre criterios y los medios a través de los cuales se juzga si aquéllos han sido logrados. Es por ello que asumiremos la idea de que debemos juzgar la validez de las afirmaciones a partir de la adecuación de la *evidencia* presentada para apoyarlas.

Los criterios antes expuestos serán puestos en tela de juicio en el momento en el que el investigador se encuentre en plena actividad investigadora, es cuando se demuestra si todas «esas teorías y metodologías son aplicadas, probadas, aceptadas, adaptadas o rechazadas» (Lecompte y Preissle, 1993, p.316).

Algunos de los procedimientos que han garantizado la operativización de los criterios de calidad, son los recopilados por Johnson (1997) y Creswell (1998). Estos autores, en una revisión de la lectura científica sobre el tema, identificaron procedimientos semejantes, los cuales los hemos presentado en la Tabla 29 que aparece a continuación (Sandín, 2000, p.238).

**Tabla 29. Procedimientos más utilizados en la operativización de criterios de rigor en la investigación cualitativa (Sandín, 2000, p.237).**

Procedimientos más utilizados en la operativización de criterios de rigor en la investigación cualitativa	
(Johnson, 1997)	(Creswell, 1998)
1. Investigador como «detective».	1. Trabajo prolongado y observación persistente
2. Trabajo de campo extenso	2. Triangulación
3. Utilización de descriptores de baja inferencia	3. Revisión jueces
4. Triangulación: de datos, de métodos, de jueces, teórica...	4. Análisis de casos negativos
5. Validación desde los participantes	5. Clarificación de los sesgos del investigador
6. Confirmación con los participantes	6. Confirmación con los participantes
6. Revisión jueces	7. Descripción gruesa
7. Búsqueda y análisis de casos negativos	8. Auditoría externa
8. Reflexividad	
9. Establecimiento de patrones	

A modo de reflexión final, además de los criterios expuestos anteriormente, se han aplicado dos perspectivas de análisis de la validez del proceso de investigación:

- Generación de conocimiento científico. La investigación cualitativa debe demostrar que es posible extraer conocimiento a nivel de interpretación y meta-análisis desde un enfoque etnográfico (Bartolomé y Anguera, 1990).
- La transformación de la realidad. La relación directa entre investigación e intervención, entre pensamiento y decisión. En los procesos de investigación se plantea la «cristalización del cambio» como indicador del nivel de incidencia e impacto del proceso (Tejedor, 1995).

Las recomendaciones propuestas por Elliot, a finales de los noventa, y recogidas por Sandín (2000, p.34), han sido la guía para chequear en detalle los criterios de calidad aplicados en este enfoque mixto:

### 1. Explicitación del objetivo y contexto científico.

Las preguntas de investigación surgen de una necesidad detectada por el investigador de su reciente trayectoria profesional en Gaztematika. De ahí que esta investigación desde un comienzo parte de unos objetivos avalados por la experiencia educativa de las personas profesionales de la promoción del colectivo adolescente. Asimismo, en la revisión conceptual y práctica, ha ido quedando latente el posicionamiento del autor ante la praxis educativa de los equipamientos de ocio educativo para adolescentes. Además, el haber sido participante activo en el devenir histórico de los Gaztelekus y haber tomado parte en la definición de estos equipamientos en el territorio a través de Gaztematika puede ser un plus que ayude a acotar la contextualización científica necesaria para el estudio.

### 2. Métodos apropiados.

- a) La aproximación al contexto se realizó mediante dos estrategias: primera, mediante una entrevista con la persona responsable de la RMGD trabajadora de la unidad técnica municipal del Ayuntamiento de Donostia pudimos contrastar elementos como la agenda, las dimensiones a estudio y la disponibilidad de informantes;

segunda, a través de un contacto con el coordinador técnico se posibilitó la entrevista con las personas educadoras del Gazteleku de Egia para poder conocer los espacios-materiales disponibles , y de paso contrastar diferentes aspectos sobre los procedimientos a implementar (cuestionarios piloto, entrevistas, observación, registro fotográfico...).

- b) La validación de los instrumentos utilizados en el proceso de investigación se ha realizado abordando dos estrategias: primera, el pase piloto del cuestionario a un grupo de adolescentes de características similares a la muestra y aun grupo de educadores en activo de una asociación gestora de Gaztelekus; segundo, un contraste con personas expertas técnicas pertenecientes a la Diputación y al Ayuntamiento. Este paso nos ayudó a recibir propuestas de mejora que fueron introducidas en los instrumentos y técnicas de investigación.

### 3. Respeto hacia las personas participantes.

- c) La multimodalidad de técnicas empleadas ha contribuido a cumplir el objetivo primordial en cualquier diseño de investigación, poder elegir para cada población destinataria el procedimiento más adecuado para establecer una comunicación efectiva que posibilite el logro de información válida para los objetivos definidos.
- d) Los cuestionarios a adolescentes han sido válidos para lograr, mediante una dedicación temporal baja del investigador, un volumen alto de personas usuarias que responden a variadas temáticas de estudio, difícilmente lograríamos juntar a tantas personas mediante técnicas más cualitativas como un grupo de discusión.
- e) Las técnicas de entrevista o grupo de discusión han aportado un discurso racional y un relato emocional de ciertas situaciones que sería imposible conseguir mediante un cuestionario e incluso una observación participante.
- f) El registro visual ha contribuido a cualificar el contexto real mediante el lenguaje visual a través de imágenes que recogen momentos reales de actividad captadas desde dentro por personas que son una parte de ese escenario dinámico.

### 4. Especificación sobre los métodos.

- g) La estadística descriptiva ha sido la herramienta utilizada para tratar los datos numéricos de los cuestionarios, y a través de ella hemos conseguido distribuir las opiniones del grupo en subgrupos (frecuencias) para descubrir las características de la muestra. El cálculo de la media nos ha posibilitado identificar al grupo mediante un único índice para ayudarnos a la comparativa entre informantes.
- h) La foto global que nos ofrece el análisis estadístico ha sido el origen para descubrir en detalle y profundidad esas opiniones al analizar la información (textual) mediante un procedimiento de análisis cualitativo de calidad: reducción de información, creación sistema categorías y obtención de resultados globales.
- i) La triangulación de datos e informantes nos ha ayudado a construir datos complementarios como resultado de ese proceso de hibridación de la información (cualitativa y cuantitativa) que nos ayude a comprender en profundidad la función del espacio como elemento didáctico en el proceso educativo de un Gazteleku.

### 5. Discusión apropiada.

Los resultados obtenidos han sido contrastados con conclusiones de investigaciones bastante recientes en el ámbito de las políticas educativas o de la promoción de la adolescencia, para conseguir validar nuestras conclusiones con respecto al conocimiento científico actual.

## 6. Claridad de la presentación.

El documento ha empleado al máximo herramientas de diseño gráfico para conseguir sintetizar y mostrar de una forma más clarificadora el significado verdadero del conjunto del texto. Además, hemos resumido en una lista final las conclusiones claves del proceso de investigación para que se pueda leer en cinco minutos la síntesis de más de 300 hojas del documento final.

## 7. Contribución al conocimiento de investigación.

En busca de descubrir si la programación por espacios pudiera ser una herramienta didáctica de interés en un futuro cercano hemos realizado un análisis exhaustivo de las variables que inciden en esa propuesta. Aunque hasta el momento actual, la contribución se ha ceñido a la publicación de un capítulo de libro, en fechas posteriores se prevé la publicación de varios artículos y la presentación pública del documento a profesionales del sector del ocio educativo.

### 5.8 Limitaciones e incidencias de la investigación

En esta investigación, como es habitual en la mayoría de los estudios, hemos contado con una serie de limitaciones; sin embargo, no las hemos valorado desde la perspectiva negativa, sino como un valor de ser una buena herramienta para la mejor comprensión de los resultados y conclusiones. La reflexión se ha centrado en cuatro aspectos: perspectiva asumida por el investigador, el objeto de estudio, el enfoque metodológico aplicado y los procedimientos utilizados para obtener información.

#### Perspectiva asumida por el investigador.

Aunque se ha realizado un exhaustivo estudio que sustenta en buena medida la fundamentación teórica del proceso empírico, hemos encontrado en esta fase dos obstáculos relevantes: por un lado, la experiencia profesional del investigador ha incidido en elegir un tipo de autores/as concretos; por otro lado, la falta de investigación aplicada sobre el espacio, como elemento educativo en el ámbito de la intervención socioeducativa con adolescentes, nos ha obligado a tomar referencias del contexto educativo escolar.

#### El objeto de estudio.

- a) La intencionalidad por elegir un objeto de estudio de un campo emergente como es la didáctica del espacio ha empujado a las personas educadoras y técnicas a analizar una cuestión no tan visible en su reflexión profesional habitual.
- b) La intencionalidad por emplear terminología actual educativa, ha provocado mantener un continuum de decisiones sobre el tipo de término adecuado a emplear en el relato de la descripción de la realidad educativa. Esta apuesta por utilizar una terminología común, independientemente del ámbito educativo (escolar o social) donde se aplique, ha provocado ciertos desajustes semánticos al emplear conceptos como didáctica (metodología), o plantear como función de la acción educativa el logro de competencias...

#### Enfoque metodológico aplicado.

- a) El enfoque de estudio de caso en la RMGD de la ciudad de Donostia, nos posibilita profundizar en el grado de comprensión, pero por otra parte ha descubierto la imposibilidad de hacer un contraste con otras prácticas educativas similares que se



dan en localidades cercanas (Gipuzkoa, Bizkaia, Araba...) o más lejanas (Cataluña, Quebec...).

- b) La revisión temática inicial para el diseño de los instrumentos de la parte cuantitativa (cuestionarios) creemos que ha tenido una incidencia conceptual en posteriores diseños de herramientas cualitativas.
- c) El considerar únicamente como informantes a las personas adolescentes que participan en los Gaztelekus nos ha proporcionado información interesante sobre sus prácticas y percepciones de esa realidad, pero deja fuera de juego la opinión de esa mayoría de adolescentes que no acuden a estos servicios municipales.

#### Procedimientos utilizados para obtener información.

- a) La especificidad de investigar a colectivos sensibles, como las personas adolescentes, ha provocado una mayor dificultad en el acceso hacia estas personas. Por esto, hemos optado por emplear en varios procedimientos la figura de los/as educadoras como mediador/a de la información. Incluso han existido impedimentos concretos como grabar sus voces.
- b) El anonimato de los cuestionarios no ha ayudado a profundizar en ciertos discursos de las personas adolescentes sobre los usos de los espacios y materiales educativos.



## 6 . CAPÍTULO. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

---

---

6.1. OBJETIVO 1. Recopilar y priorizar los objetivos y las competencias, la metodología, las acciones educativas, y las herramientas de evaluación del Gazteleku.

6.2. OBJETIVO 2. Identificar los espacios y materiales educativos del Gazteleku.

6.3. OBJETIVO 3: Analizar los usos de espacios y materiales educativos por parte de las personas usuarias del Gazteleku.

6.4. OBJETIVO 4: 4. Conocer la atribución que las personas educadoras dan a los espacios y materiales educativos en el logro de los objetivos educativos de los Gaztelekus.

6.5. OBJETIVO 5: Analizar el grado de participación de las personas adolescentes en la gestión de espacios y materiales educativos del Gazteleku.

6.6. OBJETIVO 6: Recoger propuestas de cambio sobre espacios y materiales educativos.

---

En este capítulo presentamos los resultados logrados del análisis descriptivo de los datos cuantitativos de los cuestionarios (Adolescentes y Educadores/as), y del análisis categorial de la información obtenida por medio de las diversas herramientas de carácter cualitativo (observación, entrevistas, grupos de discusión...). La opción tomada por aplicar un diseño de perspectiva metodológica mixta, nos ha llevado a realizar un sistema de análisis que contemple un tratamiento diferenciador y aglutinador de la información cuantitativa y cualitativa.

Los resultados presentados en este apartado, son fruto de la información recogida a través de los instrumentos que se presentan en la Tabla 30, donde presentamos la información referente a su nombre y código.

**Tabla 30. Códigos y nombre de los instrumentos de investigación.**

CODIGO	INSTRUMENTO DE INVESTIGACION	CODIGO	INSTRUMENTO DE INVESTIGACION
1AD	1. Análisis Documental	6CED	6. Cuestionario a Educadoras/es de la RMGD.
2OPI	2. Observación Participante Investigador	7RFED	7. Registro de Fotografías de Educadores/as de la RMGD.
3ETM	3. Entrevista (semiestructuradas) Técnicas/os Municipales de Promoción Infantil y Juvenil.	8EED	8. Entrevistas (semiestructuradas) a Educadoras/es de AIETE, EGIA, GROS y MARTUTENE.
4ETC	4. Entrevistas (semiestructuradas) a Técnicas/os de la RMGD.	9GDA	9. Grupo Discusión Adolescentes de la RMGD.
5CA	5. Cuestionario a Adolescentes de la RMGD.		

Una vez preparados los datos, extraídos mediante procedimientos cualitativos y técnicas cuantitativas, procedimos al análisis de tipo inclusivo, implementando un proceso de tratamiento de datos que combinando los dos métodos logre la doble tarea de descubrir el proceso y valorar el resultado. La secuencia para presentar los resultados no ha sido otra que aplicar una organización jerárquica de los objetivos, las dimensiones, y las variables a estudio.

### **6.1 OBJETIVO1. Recopilar y priorizar los objetivos y las competencias, la metodología, las acciones educativas, y las herramientas de evaluación del Gazteleku.**

En la primera parte de este apartado, hemos realizado una primera aproximación a los elementos básicos que configuran el marco pedagógico de la acción socioeducativa en los Gaztelekus. En la primera parte, por medio del diálogo establecido con las personas profesionales de la RMGD y el análisis de los documentos suministrados por las técnicas municipales, hemos podido conocer cuáles son las referencias teóricas fundamentales en su práctica educativa. En la segunda parte, hemos identificado los objetivos educativos y el grado de prioridad que adjudican a cada uno de ellos los equipos educativos. En la tercera, hemos mostrado el sistema organizativo del personal de la RMGD obtenida en las conversaciones con el personal técnico municipal y desde la documentación técnica. En cuarta parte, hemos identificado los dos tipos de planificación que se realizan de modo permanente (la planificación por espacios de

aprendizaje y la programación mensual de actividades) mediante tres procedimientos: a) Análisis documental de la web del Ayuntamiento de Donostia, b) La observación directa de programaciones mensuales y c) Entrevistas en profundidad con el personal educador.

En la Tabla 31 visualizamos de forma sintética las variables analizadas en la dimensión correspondiente al primer objetivo.

**Tabla 31. Dimensión y variables del Objetivo 1.**

OBJETIVO 1.- RECOPIRAR LAS REFERENCIAS PSICOPEDAGÓGICAS, LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS, EL SISTEMA ORGANIZATIVO Y EL PROGRAMA DE ACTIVIDADES DEL GAZTELEKU.		
DIMENSION	VARIABLES	DIMENSIONES
1.Marco pedagógico	Objetivos educativos RMGD Referencias metodológicas Acciones educativas Evaluación	Importancia objetivos por competencias

La herramienta que define la propuesta metodológica del proceso socioeducativo de un Gazteleku, asumida actualmente por los equipos educativos, es aquella que consta de estas cuatro fases concretas: 1.- Análisis del contexto, 2.- Planificación, 3.- Desarrollo y 4.- Evaluación (Franch y Martinell, 1995; Cembranos, Montesinos, y Bustelo, 1988). Esta propuesta metodológica es llevada a cabo a partir de un trabajo coordinado entre los diversos agentes de la RMGD: personal técnico municipal, personal técnico coordinador y equipos educativos de los Gaztelekus.

Esa primera *fase de análisis del contexto de intervención socioeducativa* es realizada por la empresa adjudicataria al diseñar el proyecto de gestión de la RMGD, como parte de la documentación necesaria que deben presentar para poder participar en el concurso público promovido desde el Ayuntamiento de Donostia.

«**PROYECTO:** Para cada uno de los servicios del lote al que opten que incluya la organización y funcionamiento de los servicios, con expresión de: **Adecuación del marco teórico:** Fundamentación del servicio y marcos teóricos en los que se basa el proyecto; **Conceptualización:** la Infancia, Adolescencia o Juventud; Conocimiento de las necesidades de las personas destinatarias del Servicio. **Contextualización:** Conocimiento del territorio y recursos y servicios del mismo. **Personas destinatarias:** Los niños/as, adolescentes, jóvenes y sus familias, otras gentes que intervienen con niños/as, adolescentes y/o jóvenes; la comunidad...»

La segunda fase se ocupa de la *Planificación* de los objetivos y las acciones educativas a desarrollar en los Gaztelekus. En un principio, los objetivos específicos anuales se definen al comienzo del curso escolar, mediante una serie de reuniones entre el personal técnico coordinador y la técnica municipal responsable de la RMGD:

«Proiektu horren zehaztapena egiten dugu eta urtero egokitu egiten dugu. Horrela zehazten ditugu helburu zehatzak esango nuke nik. Horrekin hasten gara martxan...»  
(4.ETCR, Técnico/a Coordinador/a 1)

A continuación, las acciones educativas del Gazteleku se diseñan mediante dos tipos de programación: programación libre de espacios de acción y la programación dirigida de actividades mensuales.

«Alde batetik espazioarekin eskaintzen dena, berez ekipamenduan dagoena... eta horrekin lortzen dena. Hau da, erabilpen librea. Gero, hezitzaileak programatzen dituzten jarduerak: Balioen inguruan jarduerak, hainbat programa ezberdinetan daudenak...»  
[3ETMPIJ, Técnica/o Municipal 01].

Por último, como cierre del proceso circular hemos recogido información específica sobre los momentos, agentes y herramientas utilizadas en el proceso de evaluación del servicio.

Una vez enunciadas las 4 fases principales de la propuesta metodológica con la que trabajan estos profesionales, vamos a desarrollar de forma más profunda ciertos elementos de este ciclo de acción socioeducativa: 1.- Objetivos y competencias, 2.- Referencias metodológicas, 3.- Acciones educativas, y 4.- Herramientas de evaluación.

### 6.1.1 Definición y priorización de los objetivos y competencias de la RMGD

El análisis documental realizado del *Pliego de condiciones técnicas para la gestión de la RMGD*, ha contribuido a identificar la lista actual de los objetivos generales. En concreto, la lista de objetivos para este servicio municipal es la que aparece a continuación:

1. Garantizar el disfrute del tiempo libre de manera educativa.
2. Tener oportunidad para relacionarse con otras personas adolescentes y con el entorno próximo.
3. Ser un espacio lúdico con intencionalidad educativa, basado en la cultura de la paz, el civismo, los derechos humanos, la diversidad y que garantice la integración y la convivencia.
4. Garantizar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y sectores desfavorecidos.
5. Ofrecer un espacio de convivencia e inclusivo
6. Fomentar el aprendizaje y el fortalecimiento de un compromiso social y comunitario
7. Fomentar la participación activa y la construcción de la responsabilidad.
8. Potenciar el desarrollo de habilidades en la resolución de conflictos.
9. Impulsar el desarrollo de los proyectos municipales de para los/las adolescentes.
10. Favorecer el conocimiento propio de los/as adolescentes, de sus iguales y su entorno.
11. Acercar los Gaztelekus al barrio y a la ciudad, poniéndolos a disposición del barrio y/o otros agentes.
12. Favorecer la adquisición de hábitos culturales.
13. Potenciar espacios para las relaciones intergeneracionales.
14. Favorecer la emancipación de la vida adolescente a la adulta.
15. Potenciar el desarrollo de habilidades plásticas, culturales, artísticas y sociales.
16. Colaborar con la población adulta en el conocimiento de la realidad de los y las jóvenes adolescentes y en la medida de lo posible, abrir vías para la comunicación
17. Acercar los Gaztelekus al barrio y a la ciudad, poniéndolos a disposición del barrio y/o otros agentes.

En la primera entrevista realizada a las Técnicas Municipales, han comentado que su **objetivo prioritario** es **crear espacios** para disfrutar de un **ocio educativo** que **eduque en valores y promueva la adquisición de la competencia social** en el colectivo adolescente, para conseguir una convivencia positiva entre *iguales* y entre las personas de su contexto vital próximo (barrio o ciudad).

*“Lo más importante sería conseguir **gozar de un ocio educativo**, y esto seguido de **crear unos espacios**, donde podamos **conseguir una serie de valores** que sean interesantes para su vida (...) por esto debemos de trabajar en los Gaztelekus en grupo, y de esta*

*manera, conseguiremos aprender a convivir con otras personas, tanto a nivel interno como a nivel de barrio o ciudad” [3ETMPIJ, Técnica/o Municipal 03].*

Al triangular la información ofrecida en varias entrevistas, tanto por el personal técnico municipal como el personal coordinador, hemos encontrado un consenso amplio al identificar como **objetivo prioritario la promoción de la ciudadanía activa** en las personas adolescentes. Esta intencionalidad educativa, manifestada por estos dos agentes, nos ha hecho visualizar o recordar uno de los principios teóricos claves de los procesos del ocio educativo.

*«Yo también coincido en elegir los dos que se refieren a garantizar la igualdad de oportunidades tanto entre chicos y chicas como en sectores desfavorecidos y el que se concreta en **fomentar la participación activa de estos jóvenes...** Luego me parece bastante difícil elegir pero he escogido dos, que está relacionado con **garantizar el ocio educativo**, y ofrecer un espacio lúdico con intencionalidad educativa y educar en valores... Por asegurar la posibilidad de disfrutar una inclusión social y por otro por asegurar la razón por la que intervenimos en el ocio...» (4.ETCR 10:34\_11:25, Técnico/a Coordinador/a 3)*

En la entrevista, la Técnica municipal ha concretado que el objetivo de promover la ciudadanía activa debe ser implementado desde las edades más tempranas para conseguir un mayor éxito. Esta intencionalidad, se asume mediante la creación de diversos servicios municipales que garanticen esa trayectoria de acción socioeducativa: Haurtxoko (infancia), Gazteleku (adolescencia) y Gaztegune (Juventud).

*«También he marcado el objetivo de la participación porque me parece muy importante que **desde pequeños aprendemos a esa participación activa a nivel social** o por lo menos ser capaces de reconocer que existe esta posibilidad..., y y otro objetivo importante es el **ser facilitadores de ese proceso pasar de la adolescencia a ser personas adultas**» [3ETMPIJ] 05:35\_08:00, Técnica/o Municipal 03].*

El Gazteleku como servicio público de proximidad, según narraron las personas Coordinadoras, debe caracterizarse por cumplir el derecho de igualdad de oportunidades de acceso y participación para todo el colectivo adolescente del barrio. De otra forma dicho, un Gazteleku debe ser un espacio de convivencia inclusivo para todas las personas adolescentes de una comunidad.

*«Yo he tenido que elegir 5 objetivos: el primero es el objetivo de garantizar la **igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y para sectores desfavorecidos**, el segundo es el de ofrecer un **espacio convivencia inclusivo** y fomentar en este el aprendizaje un compromiso social y comunitario...; los dos últimos están más relacionados con el conocimiento propio de los adolescentes en su entorno y favorecer su proceso de emancipación...» (4.ETCR 09:21\_10:31, Técnico/a Coordinador/a 1)*

Las afirmaciones pronunciadas, por personas técnicas municipales y coordinadoras, ha demostrado que se ha superado esa tensión entre “las denominadas políticas de transición, que trataban de facilitar la transición de las personas jóvenes hacia la vida adulta, y las denominadas políticas afirmativas, que se referían al refuerzo de la condición juvenil”. Las primeras parecían optar por “estrategias transversales”, mientras las segundas se sostenían sobre los “servicios específicos y especializados”. Las políticas de transición se asociaban a la noción de “espera pasiva”, mientras que las políticas positivas trataban de implantar la ciudadanía activa entre las personas jóvenes” (Comas, 2011: 25).

*« Yo coincido con los dos. Con uno... en **promover la participación activa y responsable; Con otro... en los tres objetivos marcados de ofrecer un ocio educativo dónde se eduquen con valores y de esta manera consigamos promover procesos de autonomía...**» (4.ETCR 11:25\_12:04, Técnico/a Coordinador/a 2)*

«Lo que se consigue es: **trabajar la socialización de las personas jóvenes en su entorno, y además trabajar el proceso personal de cada persona para convertirse en una persona adulta. Lo que intentaremos es aportar herramientas en su etapa evolutiva tan crítica como la adolescencia y facilitar ese proceso, para que sea lo más fácil...** » (4.ETCR 09:21\_10:31, Técnico/a Coordinador/a 1)

Esta primera interpretación, dada por personal técnico municipal y coordinador de RMGD, nos ha colocado en una buena disposición para dar un nuevo paso en el proceso de análisis, e intentar interpretar la opinión expresada sobre los objetivos por el colectivo de educadoras y educadores en el cuestionario; aunque en este caso sea mediante un instrumento de naturaleza cuantitativa.

En una primera aproximación al **análisis sobre la prioridad concedida por las personas educadoras** a cada uno de los **17 objetivos** en los Gaztelekus, **han indicado** que existe un **alto consenso sobre la necesidad de trabajar todos los objetivos**, ya que encontramos medias que se encuentran en valores altos o muy altos, recorriendo una horquilla de puntuación entre 7.81 y 9.69 en una escala de 1-10 puntos.

A la lista de puntuaciones medias les hemos aplicado una *escala de color*, como técnica idónea *para* para comunicar los resultados de este ítem. La escala se construye realizando un reparto proporcional de la intensidad de graduación de los 3 colores (verde-naranja-rojo) tomando como referencia central la puntuación media de los valores de la escala.

El personal educador ha colocado en **el primer grupo** tres objetivos según el orden de **prioridad (verde intenso)**: 1.- *Garantizar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y sectores desfavorecidos* (9,69), 2.- *Garantizar el disfrute del tiempo libre de manera educativa* (9,56), 3.- *Fomentar la participación activa y la construcción de la responsabilidad* (9,44).

En el **siguiente grupo (verde suave)**, ha situado 4 objetivos: *Ser un espacio lúdico con intencionalidad educativa, basado en la cultura de la paz, el civismo, los derechos humanos, la diversidad y que garantice la integración y la convivencia* (9,25), *Favorecer la emancipación de la vida adolescente a la adulta* (9,19), *Tener oportunidad para relacionarse con otras personas adolescentes y con el entorno próximo* (9,19), *Ofrecer un Espacio de convivencia e inclusivo* (9,13), y *Favorecer el conocimiento propio de los/as adolescentes, de sus iguales y su entorno* (9,06).

**Tabla 32. Importancia de los Objetivos educativos para las personas educadoras.**

	N	M	Mna	Moda	DT	Asim.	Error típ.	Curto sis	Error típ.	Mín	Máx
<b>Objetivo 4. Garantizar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y sectores desfavorecidos</b>	16	9,69	10	10	0,479	0,895	0,564	1,391	1,091	9	10
<b>Objetivo 1. Garantizar el disfrute del tiempo libre de manera educativa</b>	16	9,56	10	10	0,629	1,183	0,564	0,633	1,091	8	10
<b>Objetivo 7. Fomentar la participación activa y la construcción de la responsabilidad</b>	16	9,44	10	10	0,727	0,942	0,564	0,284	1,091	8	10
Objetivo 3. Ser un espacio lúdico con intencionalidad educativa, basado en la cultura de la paz, el civismo, los derechos humanos, la diversidad y que garantice la integración y la convivencia.	16	9,25	10	10	1,065	1,326	0,564	0,679	1,091	7	10
Objetivo 2. Tener oportunidad para relacionarse con otras personas adolescentes y con el entorno próximo	16	9,19	9	9	0,544	0,189	0,564	0,555	1,091	8	10
Objetivo Favorecer la emancipación de la vida adolescente a la adulta.	16	9,19	9	9	0,75	0,334	0,564	1,004	1,091	8	10
Objetivo 14. Ofrecer un espacio de convivencia e inclusivo	16	9,13	9	9	0,619	-0,06	0,564	0,055	1,091	8	10



Objetivo 10. Favorecer el <b>conocimiento propio de los/as adolescentes</b> , de sus iguales y su entorno	16	9,06	9	9	0,772	0,113	0,564	1,194	1,091	8	10
Objetivo 8. Potenciar el <b>desarrollo de habilidades en la resolución de conflictos</b>	16	8,94	9	9	0,929	0,435	0,564	0,554	1,091	7	10
Objetivo 15. Potenciar espacios para las <b>relaciones intergeneracionales</b> .	16	8,75	9	9	1	1,257	0,564	2,848	1,091	6	10
Objetivo 16. <b>Colaborar con la población adulta</b> en el conocimiento de la realidad de los y las jóvenes adolescentes y en la medida de lo posible, abrir vías para la comunicación	16	8,63	8	8	0,957	0,374	0,564	1,035	1,091	7	10
Objetivo 11. <b>Acercar los Gaztelekus al barrio y a la ciudad</b> , poniéndolos a disposición del barrio y/o otros agentes.	16	8,63	9	9	0,957	0,146	0,564	0,679	1,091	7	10
Objetivo 6. Fomentar el aprendizaje y el fortalecimiento de un <b>compromiso social y comunitario</b>	16	8,44	8	8	1,153	0,174	0,564	1,374	1,091	7	10
Objetivo 11. Acercar los Gaztelekus al barrio y a la ciudad, poniéndolos a disposición del barrio y/o otros agentes.	16	8,44	8	8	1,031	0,191	0,564	0,945	1,091	7	10
Objetivo 15. Potenciar el desarrollo de habilidades plásticas, culturales, artísticas y sociales.	15	8,33		8	0,976	0,276	0,58	0,646	1,121	7	10
Objetivo 12. Favorecer la <b>adquisición de hábitos culturales</b> .	16	8,25	8	8 <sup>a</sup>	1	0,571	0,564	0,457	1,091	6	10
Objetivo 9. Impulsar el <b>desarrollo de los proyectos municipales</b> de para los/las adolescentes	16	7,81	8	8	1,601	0,544	0,564	-0,66	1,091	5	10

En el **tercer grupo (naranja suave)** se ha aglutinado: *Potenciar el desarrollo de habilidades en la resolución de conflictos (8,94)*, *Potenciar espacios para las relaciones intergeneracionales (8,75)*, *Colaborar con la población adulta en el conocimiento de la realidad de los y las jóvenes adolescentes y en la medida de lo posible, abrir vías para la comunicación (8,63)* y *Acercar los Gaztelekus al barrio y a la ciudad, poniéndolos a disposición del barrio y/o otros agentes (8,63)*.

En el **cuarto grupo (naranja intenso)** han puntuado 4 objetivos: *Fomentar el aprendizaje y el fortalecimiento de un compromiso social y comunitario (8,44)*, *Acercar los Gaztelekus al barrio y a la ciudad, poniéndolos a disposición del barrio y/o otros agentes (8,44)*, *Potenciar el desarrollo de habilidades plásticas, culturales, artísticas y sociales (8,33)* y *Favorecer la adquisición de hábitos culturales (8,25)*. Finalmente, se encuentra el objetivo con valor medio más bajo: *Impulsar el desarrollo de los proyectos municipales de para los/las adolescentes (7,81)*.

Una vez realizado el análisis de medias sobre la importancia otorgada por el equipo educativo a cada uno de los objetivos generales establecidos en la Red Municipal de Gaztelekus de Donostia (RMGD), nos ha parecido interesante profundizar en el estudio de estas variables, por medio del análisis por variables compuestas. Se han diseñado 3 variables compuestas sobre competencias socio-personales, constructo teórico vinculado a la praxis de la intervención socioeducativa en el ámbito de la promoción de la adolescencia.

La propuesta realizada se ha construido agrupando diversos ítems de objetivos en torno a 3 **dimensiones de análisis**: **Dimensión 1.** Importancia de **objetivos sobre espacio educativo inclusivo**, **Dimensión 2.** Importancia de **objetivos sobre participación comunitaria**, y **Dimensión 3.** Importancia de **objetivos sobre autonomía personal y competencia artística**. Como paso previo, para estimar la fiabilidad del instrumento que habíamos diseñado; y con el objetivo de asegurar que el conjunto de ítems agrupados medían lo mismo que se esperaba medir (dimensión teórica), se estimó idóneo medir la consistencia interna de cada variable compuesta calculando el alfa de Cronbach. Autores como Welch y Comer, indican que la medida de la fiabilidad, mediante el alfa de

Cronbach, asume que los ítems (escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados.

Tras una lectura exhaustiva y precisa sobre los posibles procedimientos estadísticos que aseguren la fiabilidad en la construcción de nuevas variables compuestas, hemos optado por las recomendaciones propuestas por una experta en la materia Frías-Navarro (2015). La aproximación histórica realizada, sobre las diversas valoraciones de autores de cómo evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach, ha servido de criterio de valoración del coeficiente de fiabilidad en este estudio:

El primer balance realizado por Nunnally (1967), decía que en las primeras fases de la investigación un valor de fiabilidad de 0.6 o 0.5 puede ser hasta suficiente. En el caso de la investigación básica han atribuido la necesidad de al menos 0.8 y en investigación aplicada entre 0.9 y 0.95; posteriormente, en los años 80, Kaplan y Saccuzzo (1982) situaban el valor de fiabilidad para la investigación básica entre 0.7 y 0.8; y en investigación aplicada sobre 0.95; después de dos décadas, George y Mallery (2003) diseñaron una escala de valoración para evaluar el coeficiente: C. alfa  $>0.9$  es excelente, C. alfa  $>0.8$  es bueno, C. alfa  $>0.7$  es aceptable, C. alfa  $>0.6$  es cuestionable, C. alfa  $>0.5$  es pobre y C. alfa  $<0.5$  es inaceptable. Actualmente, los autores Huh, Delorme y Reid (2006) han concretado que el valor de fiabilidad en investigación exploratoria debe ser igual o mayor a 0.6; y en estudios confirmatorios debe estar entre 0.7 y 0.8 (Frías-Navarro, 2014)

Con la intención de visualizar el paso dado en la construcción de las nuevas variables de "Importancia Objetivos agrupados" presentamos la Tabla 33:

**Tabla 33. Variables compuestas creadas sobre la variable "importancia de los objetivos"**

DIMENSIÓN	DIMENSIÓN 1: Importancia de objetivos sobre espacio educativo inclusivo	DIMENSIÓN 2: Importancia de objetivos sobre participación comunitaria	DIMENSIÓN 3: Importancia de objetivos sobre autonomía personal y artística
	VARIABLES	Objetivo1. Garantizar el disfrute del tiempo libre de manera educativa	Objetivo2. Tener oportunidad para relacionarse con otras personas adolescentes y con el entorno próximo
Objetivo3. Ser un espacio lúdico con intencionalidad educativa, basado en la cultura de la paz, el civismo, los derechos humanos, la diversidad y que garantice la integración y la convivencia.		Objetivo6. Fomentar el aprendizaje y el fortalecimiento de un compromiso social y comunitario	Objetivo8. Potenciar el desarrollo de habilidades en la resolución de conflictos
Objetivo4. Garantizar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y sectores desfavorecidos		Objetivo9. Impulsar el desarrollo de los proyectos municipales de para los/las adolescentes	Objetivo12. Favorecer la adquisición de hábitos culturales.
Objetivo5. Ofrecer un espacio de convivencia e inclusivo		Objetivo10. Favorecer el conocimiento propio de los/as adolescentes, de sus iguales y su entorno	Objetivo14. Favorecer la emancipación de la vida adolescente a la adulta.
		Objetivo11. Acercar los Gaztelekus al barrio y a la ciudad, poniéndolos a disposición del barrio y/o otros agentes.	Objetivo15. Potenciar el desarrollo de habilidades plásticas, culturales, artísticas y sociales.
		Objetivo13. Potenciar espacios para las relaciones intergeneracionales.	
	Objetivo16. Colaborar con la		

población adulta en el conocimiento de la realidad de los y las jóvenes adolescentes y en la medida de lo posible, abrir vías para la comunicación
Objetivo 17. Ofrecer el uso del Gazteleku al barrio y a otros agentes educativos.

Siendo esta investigación de carácter básico o exploratorio, al emplear los indicadores teóricos establecidos por expertos, creemos poder indicar que el alfa de Cronbach obtenido para las tres dimensiones asegura una consistencia interna, en una escala aceptable y con un índice alto de fiabilidad. Los análisis del alfa de Cronbach realizados, con los datos de cada una de las variables que construyen tres variables compuestas, nos dieron los resultados que aparecen en la Tabla 34:

**Tabla 34. Alfa de Cronbach de los variables Importancia de Objetivos**

VARIABLE	Alfa de Cronbach
Dimensión 1_ Importancia de objetivos sobre espacio educativo inclusivo	.736
Dimensión 2_ Importancia de objetivos sobre participación comunitaria	.754
Dimensión 3_ Importancia de objetivos sobre autonomía personal y artística	.783

La Dimensión 1, el cual recoge la escala de valoración (Likert 1-10) del equipo educativo respecto a la Importancia otorgada a los objetivos que promueven un espacio educativo inclusivo, ha conseguido el valor más bajo del coeficiente de fiabilidad (Cronbach de = 0,736) entre los tres dimensiones construidas. El segundo puesto lo ocupa el Dimensión 2 que representa los objetivos de participación comunitaria con un coeficiente algo mayor (Cronbach de = 0,754), y por último, el Dimensión 3\_ que determina la Importancia de objetivos sobre autonomía personal y artística será el que ha logrado un mayor grado de consistencia interna (Cronbach de = 0,783). Estos datos han contribuido a confirmar la posibilidad de analizar estas variables concretas de una forma compuesta, y además, facilitar la realización de una interpretación más sintética y profunda de la importancia que Educadoras y Educadores conceden a cada uno de los objetivos generales del servicio socioeducativo.

En primer lugar hemos comparado las medias que el grupo educativo obtiene en las tres dimensiones, alcanzando una media considerada alta/muy alta, ya que en la escala de 1 a 10 los valores se han situado en un intervalo 9,4063 (Máx.)- 8,6172 (Min.)

**Tabla 35. Importancia de los Objetivos educativos por Dimensiones.**

Estadísticos			
	DIMENSIÓN 1 Importancia de objetivos sobre espacio educativo inclusivo	DIMENSIÓN 2 Importancia de objetivos sobre interacción grupal y participación comunitaria	DIMENSIÓN 3 Importancia de objetivos sobre autonomía personal y artística
N	Válido	16	16
			15

M		9,4063	8,6172	8,8000
DT		,54677	,63158	,65027
Mín.		8,50	7,63	7,80
Máx.		10,00	9,75	10,00
Percentiles	25	9,0000	8,1563	8,4000
	50	9,6250	8,5000	8,8000
	75	9,9375	9,2188	9,2000

El promedio (9,40) más alto dado en las respuestas de los ítems del Dimensión 1, ha mostrado que **el reto prioritario** del equipo educativo en su desempeño profesional es garantizar la existencia de **espacios de ocio educativo** para adolescentes **que se caractericen por ser un espacio lúdico, igualitario (genero-social), inclusivo e identitario**. Otros índices de la estadística descriptiva apuntan la misma tendencia: en el 1 cuartil con valores < 9 solo se han situado un 25% de las personas educadoras; la existencia de dos modas en puntuaciones tan altas como el 10(4) y el 9,75(4); y la existencia de una Desviación Típica en un valor bajo del .546. Además, las puntuaciones extremas se sitúan, máximo, Garantizar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y sectores desfavorecidos (9,69) y Garantizar el disfrute del tiempo libre de manera educativa (9,56), en mínima, Ofrecer un espacio de convivencia e inclusivo (9,13).

El **segundo reto** serán los objetivos englobados en el Dimensión 3, ítems que persiguen **la autonomía personal y artística** de las personas usuarias del Gazteleku. El análisis de medias realizado, en esta dimensión compuesta por 5 variables simples, ha resultado un valor alto de 8,80. En esta misma línea, hemos obtenido otros índices estadísticos que confirman la tendencia apuntada anteriormente: la distribución de frecuencias de esta Dimensión adquiere un valor mínimo de 7,80 y máximo de 10,00; El 1 cuartil nos posiciona únicamente a un 25% de personas educadoras en valores menores a 8,40, y existe una DT del 0,650. También hemos descubierto que existen dos variables extremas que tienen una mayor incidencia en la distribución de esta Dimensión, o sea, el grupo educativo prioriza sobre todo *Fomentar la participación activa y la construcción de la responsabilidad* (9,44) y en menor medida *Favorecer la adquisición de hábitos culturales* (8,25).

El **tercer reto**, por prioridad, se refiere al logro de la Dimensión 2, que aglutina los ítems de los **objetivos sobre interacción grupal y la participación comunitaria** de las personas usuarias del Gazteleku autonomía personal y artística. Esta variable compuesta por 8 ítems adquiere un valor alto de 8,61. Además, esta tendencia se ha confirmado por medio de otros índices: en los valores extremos de la distribución de frecuencias que se han situado en un valor Mínimo de 7,63 y Máximo de 9,75. El 1 cuartil ha posicionado únicamente a un 25% de personas educadoras en valores menores a 8,15 y DT ha sido baja .631. Dentro de esta dimensión 2, el grupo educativo busca prioritariamente *Tener una oportunidad para relacionarse con otras personas adolescentes y con el entorno próximo* (9,19) y *favorecer el conocimiento propio de los/as adolescentes, de sus iguales y su entorno* (9,06); sin embargo, en menor medida se encuentra dentro de sus prioridades *Impulsar el desarrollo de los proyectos municipales de para los/las adolescentes* (7,81).

### 6.1.2 Referencias metodológicas

Identificar el Gazteleku como escenario intencional para adquirir competencias básicas para las personas adolescentes que les ayuden a disfrutar de una vida activa y saludable en su contexto natural, nos ayudó a indagar sobre cuáles son los principios

metodológicos que determinan las acciones educativas que se ofrecen en un Gazteleku para lograr esos objetivos que nos ayudarán a la adquisición o refuerzo de competencias.

En el año 2013, en las primeras entrevistas realizadas al personal técnico municipal, al preguntarles sobre cuáles eran sus documentos referenciales para el trabajo socioeducativo en el Gazteleku, enumeraron varios documentos del ámbito municipal: *el pliego de condiciones técnicas para la gestión del servicio*, *el proyecto de gestión de la RMGD* elaborado por la empresa gestora KHADEZ, el documento sobre *prevención precoz* en el trabajo con personas adolescentes elaborado por el departamento municipal de acción social y la *carta de las ciudades educadoras* elaborado por Red Estatal de Ciudades Educadoras (RECE). Del relato de la técnica municipal estas son las frases que hemos querido entresacar como evidencia de estas referencias:

*«Batez ere orokorragoak eta zehatzagoak... Donostiako gazteri Sailak argitaratutako zerbitzuko baldintza pleguak eta KHADEZek aurkezten duen proiektua. Bien arteko adostasun batera iristen gara eta joaten gara eraikitzen proiektua» [3ETMPIJ 06:13\_06:40, Técnica/o Municipal 01]*

*« Gizarte Ongizatea sailarekin prebentzio goiztiarra nola egiten dugu.» [3ETMPIJ 06:13\_06:40, Técnica/o 02]*

*« ... Hiri hezitzailearen sarean filosofiaren oinarritutako zerbitzuak dira» [3ETMPIJ 06:13\_06:40, Técnica/o 02]*

En otra entrevista posterior, realizada en la primavera del año 2014, a otra técnica municipal responsable de la RMGD, expuso que existían en ese momento 3 documentos básicos referenciales: *el Pliego de condiciones Técnicas para la gestión de la RMGD-2014* (anexo 2), los documentos del sistema de Gaztematika y el *Plan Municipal de Juventud (2011- 2015)* (anexo 2):

*«En el pliego de condiciones sí que hemos trabajado, en este último sobre todo, profundizar y tomar como marco teórico el sistema de Gaztematika que existe en el territorio de Gipuzkoa. Nosotros también hemos trabajado los valores de la ciudad educadora y por otro lado, también tenemos el plan de juventud para el 2011- 2015 diseñado por el equipo de gobierno actual » [3ETMPIJ 03:13\_03:40, Técnica/o Municipal 03].*

Las personas Coordinadoras de la RMGD coincidieron con el personal técnico municipal al enumerar también dos de los documentos anteriormente mencionados: el pliego de condiciones y los documentos de Gaztematika.

*«En este momento el marco de referencia que tienen los Gaztelekus, está muy definido por el Ayuntamiento y está recogido de una forma clara en las condiciones que se plantean en el pliego del concurso público, y además el Ayuntamiento asume como marco global al Sistema de Gaztematika, y de esta forma lo que hace es marcar el campo de juego de la gestión de la Red de Gaztelekus en Donostia» [4.ETCR 02:53\_03:40, Técnico/a Coordinador/a 2]*

Sobre la documentación técnica publicada en ámbito provincial, nos dieron el nombre de tres documentos de trabajo: los dos primeros surgen del proceso participativo del personal técnico municipal y educador para consensuar un marco teórico de la intervención socioeducativa con las personas adolescentes en el ámbito local: «Documento base para la definición del servicio polivalente para adolescentes» (Gaztematika y Funes Artiaga, 2010), y «Líneas de propuestas para organizar e implementar el Servicio Polivalente para Adolescentes» (Etxague et al, 2011); y el tercero es un encargo realizado por la propia Diputación Foral a un experto: "Estándares constructivos de los Servicios para Adolescentes".

*«Gaztematika sistema en parte garenez han sortutako hiru dokumentu: SPA definizioa, CUDEA taldearekin egindakoa eta hirugarren bat...». «Foru Aldundiak estandar constructivos de gaztelekus delakoa... Gida nahiko praktikoa: metroak eta abar erabili genuen diseinatzeke ekipamendua» [3ETMPIJ, Técnica/o Municipal 02].*

Durante las entrevistas a técnicos municipales y coordinadores se ha recogido el mandato concreto del equipo de gobierno municipal para implementar durante esta legislatura la **democracia participativa en los servicios municipales**.

*«La verdad es que en los últimos años, vamos viendo que los y las jóvenes están un poco pasivos... y hemos querido crear un nuevo proceso dónde esas personas tengan su espacio de participación y en esta este último pliego se ha planteado como objetivo prioritario realizar un diseño dónde estas personas aprendan en su proceso de tal como participar desde pequeños» [3ETMPIJ, 09:20\_09:55Técnica/o Municipal 03].*

La meta final de estos servicios es que “salgan de estos equipamientos unas personas competentes para conseguir que propongan cosas en su vida diaria. Es por eso que estamos dando un protagonismo especial a esta metodología» [3ETMPIJ, Técnica/o Municipal 03]. Además, un coordinador nos recordó que de acuerdo con las nuevas tendencias pedagógicas actuales ellos buscan “promover la participación activa de los jóvenes en sus actividades de ocio; y así intentamos que los jóvenes participen creando y tomando parte desde el principio hasta el final del proceso... » [4.ETCR 04:10\_04:04:50, Técnico/a Coordinador/a 1].

Estas ganas por implementar una metodología participativa, se ha concretado con la puesta en marcha de un proyecto piloto para incentivar la implantación de una metodología participativa en la gestión de los Gaztelekus. Aunque han reconocido que todavía no han tenido tiempo para elaborar un documento específico en participación juvenil, sí han dado el paso de desarrollar la iniciativa participativa a través de un documento generalista suministrado por el Departamento Municipal de Participación Ciudadana del ayuntamiento de Donostia.

*«En el ámbito de participación existe algún documento global referencial desde el departamento de participación, pero no tenemos un documento específico que se refiera a esta a edad y tipo de equipamientos. Sin embargo somos conscientes que teniendo una serie de servicios en el ámbito de los barrios tanto a nivel infantil como juvenil este tema de la participación ha sido una constante preocupación y queríamos potenciarla en nuestros equipamientos... » [3ETMPIJ, 07:10\_07:45, Técnica/o Municipal 03].*

La Técnico municipal nos ha indicado que los objetivos generales para la gestión del servicio se recogen en el pliego de condiciones técnicas para la gestión de la RMGD-2014. Mientras que los objetivos específicos, programas de acción, sistema de organización y evaluación suelen estar contemplados en el proyecto de gestión elaborado por la empresa adjudicataria al presentarse al concurso público del servicio municipal. Según nos lo comunicaba un coordinador de la RMGD en la entrevista:

*«Gaztelekuak enpresa batek kudeatzen ditu. Gu enpresa bezala udalak ateratako pleguan ateratako helburuei erantzungo dion proiektu bat egiten dugu. Horretan ateratzen dira, bai marko teorikoa, bai helburuak, ekintzak... Proiektu hori, pixkanaka bagoaz inplementatzen... eta egokitzen gara auzo bakoitzeko errealitateari... » [3ETMPIJ, 06:10\_06:55Técnica/o Municipal 01].*

La función de la empresa gestora actualmente parece ser que se ha centrado prioritariamente en aportar un diseño metodológico apropiado para lograr los objetivos definidos en el marco teórico del equipamiento municipal:

*«Desde el último proceso de 2014, los objetivos quedan claramente determinados, por ello la función de la empresa será determinar cómo conseguirlos y diseñar cómo hacerlo. Esto*

*es lo que tiene un mayor margen para diseñar, o sea es lo más libre » [4.ETCR 04:10\_04:50, Técnico/a Coordinador/a 1].*

*«Los objetivos como ya están determinados desde un principio, lo que se puede diferenciar, desde el punto de vista de la gestión de la empresa, está relacionado más que lo que queremos conseguir, con qué tipo de metodología trabajamos para llegar a estos fines...» [4.ETCR 05:20\_05:45, Técnico/a Coordinador/a 2].*

De nuevo ha aparecido en el discurso la idea de que en los Gaztelekus «cada vez está tomando más fuerza el tema de la participación», teniendo esta apuesta por la metodología participativa el reto de saber «cómo implicamos a estos jóvenes en conseguir los objetivos y cómo darles un mayor protagonismo en su papel en el Gazteleku» [4.ETCR 05:20\_05:45, Técnico/a Coordinador/a 2].

“La pedagogía de *aprendizaje y servicio* es la que estamos aplicando” según ha reconocido un Técnico-Coordinador, parece ser que el origen de esta nueva metodología aplicada a su acción educativa ha podido tener relación con “una pequeña formación recibida sobre este tipo de pedagogía” en las jornadas formativas habituales que realizan todos los meses. [4.ETCR 06:35\_07:04, Técnico/a Coordinador/a 1].

### 6.1.3 Acciones socioeducativas y herramientas de evaluación en la RMGD.

Descrito el *modus operandi* o algunos de los procedimientos metodológicos más significativos para estos equipos educativos, debíamos dar un nuevo paso hacia la descripción de *qué acciones educativas* son las que provocan el logro de los objetivos propuestos para estos servicios de proximidad y *cómo* se organizan estas acciones en el tiempo y el espacio.

Como primer resultado, se puede comentar que las acciones socioeducativas que se ofertan en un equipamiento de este estilo, surgen de un proceso colaborativo entre los diversos agentes de la RMGD: personal técnico municipal, personal técnico coordinador y equipos educativos de los Gaztelekus.

Los *espacios de aprendizaje* tienen un *carácter permanente* dentro del equipamiento, y están a disposición de las personas adolescentes durante todo el horario de apertura del servicio. Sin embargo, *las actividades* son de *carácter puntual*, y de manera habitual, se realizan en una franja horaria de una hora, y se programan normalmente los martes, miércoles o jueves. Aunque, algunos Gaztelekus de manera excepcional optan por realizar actividades extraordinarias los sábados.

*“El espacio está compuesto por una serie de Espacios de actividad como **programación libre**, en la que pueden elegir dónde participar.; y además, estaría la **programación-dirigida** (programazio-zuzendua) que se diseña por el grupo de educadores mensualmente para responder a los objetivos del Gazteleku. [3ETMPI] 08:00\_8:50, Técnica/o Municipal 03].*

El proceso del diseño de la programación dirigida (zuzendua), parte de los objetivos específicos consensuados al comienzo del año, entre el staff técnico del ayuntamiento y de la empresa adjudicataria. Estos objetivos son el origen desde los que se diseñan las actividades de las *programaciones mensuales* que se van a desarrollar entre semana en los diversos Gaztelekus.

*«... Proiektuari buruz hilero elkartzen naiz ni Udaleko teknikariarekin eta modu horretan joaten gara adosten, bai programazio zehatzak, bai zabalagoak... proposamenak adostuak edo bateratuak». (4.ETCR 01:55\_02:18, Técnico/a Coordinador/a 1)*

Las actividades mensuales que se realizan en el Gazteleku se enmarcan en *Proyectos de acción educativa*, que contienen diversas actividades que responden a objetivos específicos de cada una de las áreas de acción diseñadas: área artística (*Arte ekintza*), área de valores (*balore ekintza*), área de iniciativa juvenil, área digital (Gazte.com), área de información (*iGazte*) y área de acogida (*Abegi*).

*«Guk programa aldetik ditugu proiektuak. Arte ekintza deitzen dena: eskulaneekin, sormenarekin... Gero daukagu balore ekintza, eta hor sartzen dira baloreak lantzen dituzten ekintzak edo proiektuak. Gero, Gazte ekintza programa, gazteekin egiten ditugun ekintzak eskatzen duten zerbait, edo guk ikusten dugun zerbait interesgarria beraiek jorratzeko... Gero, Gazte.com interneta, play... horren inguruan. Gero, iGazte gazteei trasladatzeko. Eta gero, Abegi nahi dugu gazte guztiak integratuak egotea gaztelekuan. Gazte guztiak ondo sentitzeko edo bere espazioa bilatzeko.» [3ETMPIJ10:50\_11:37, Técnica/o Municipal 01].*

*“Se programa con respecto a unos centros de interés relacionados con unos 5 proyectos establecidos por la empresa: Osasunbidea, Gazte ekintza...” [8EEDMA 70:00\_72:00, Educador/a 07] [8EEDMA 70:00\_72:00, Educador/a 08]*

Estas actividades son diseñadas mayoritariamente por el grupo educativo, según la lectura de necesidades que realiza de las personas usuarias del equipamiento.

*«Programazioa guk eskainitako ekintzak, programazio orokor batean. Hara non gustukoa baduzu parte hartzen duzun ala ez... eta guk ikusten ditugun beharrak edo gazteak eskatutakoa. Adibidez, sexualitate tailer bat, behar konkretu bat asetzeko » [3ETMPIJ10:50\_11:37, Técnica/o Municipal 01].*

*“A veces se les pregunta sobre qué es lo que quieren hacer, y parece ser que no existe mucha respuesta... les interesa más acudir allí y estar con sus amigos/as... En la medida que se acercan al Gazteleku, desde ahí mismo es donde se intenta contactar y recoger los intereses o necesidades que tienen para posteriormente programar actividades-dirigidas por parte de las/los educadoras” [3ETMPIJ 08:00\_9:30, Técnica/o Municipal 03].*

Con vistas a impulsar la participación activa y responsable de las personas usuarias, de reciente creación, se ha creado la asamblea, un espacio permanente de participación de las personas adolescentes, donde pueden proponer actividades, valorar la vida cotidiana, proponer la compra de materiales o cualquier tema que sea de su interés.

*«Kudeaketa parte hartzailea bultzatu nahi dugu. Hilabeteko lehenengo astean egun bat gazteak parte hartzeko: programazioa, bizitzaz eta beraien intereseko edozein gai ikutu.» [3ETMPIJ, 12:00\_13:05 Técnica/o Municipal 02].*

En esta misma línea, se plantea reforzar la participación de las personas adolescentes en el diseño, planificación y ejecución de las actividades.

*«Proiektu ezberdinak beraien implikazi handiagoa eskatzen dutenak... edo beraiengandik ateratako ideia edo beraiek dinamizatu, arduratu... Gazteleku guztietan parte hartzaileak direnak... bai barne mailan bai auzo mailakoa» [3ETMPIJ, 13:05\_14:02 Técnica/o Municipal 01].*

A modo de ejemplo, presentamos programaciones de dos años diferentes: la programación de actividades diseñadas para el mes de abril del 2013 en el Gazteleku de Egia, y para el Gazteleku de Martutene en mayo de 2016:



Tabla 36. Programación del mes de abril 2013 del Gazteleku de Egia.

PROGRAMACION DE ACTIVIDADES DE ABRIL			
02/04/2013	30/04/2013	17:00 - 21:00	Gazteleku/ Gazteleku
02/04/2013	02/04/2013	18:00 - 20:00	Artekintza. Pintura en camiseta
03/04/2013	03/04/2013	18:00 - 20:30	Campeonatos deportivos
04/04/2013	04/04/2013	18:00 - 20:00	Artekintza. Taller de cocina Intzazu
05/04/2013	05/04/2013	18:00 - 20:00	Campeonato gigante de Play Station
06/04/2013	06/04/2013	18:00 - 20:00	Película Colega, ¿dónde está mi coche? y palomitas
10/04/2013	10/04/2013	18:00 - 19:00	Asamblea joven
11/04/2013	12/04/2013	18:00 - 20:00	Artekintza. Taller de macramé
13/04/2013	13/04/2013	18:00 - 20:00	Rompecabezas
17/04/2013	18/04/2013	18:00 - 20:00	Artekintza. Taller de plastilina
19/04/2013	20/04/2013	18:00 - 20:00	Artekintza. Sesión de peluquería.
24/04/2013	27/04/2013	17:30 - 20:00	Artekintza. Rally fotográfico de primavera
01/05/2013	31/05/2013	17:00 - 21:00	Gazteleku
01/05/2013	01/05/2013		El Gazteleku permanecerá cerrado
02/05/2013	31/05/2013	17:00 - 20:30	Gazteleku
02/05/2013	02/05/2013	18:00 - 19:30	Artekintza. Taller de cocina Intzazu!
03/05/2013	03/05/2013	18:00 - 19:00	Asamblea joven
04/05/2013	04/05/2013	18:00 - 20:00	Concurso Buzz
08/05/2013	10/05/2013	18:00 - 19:30	Artekintza. Taller de imaginación

MARTUTENENKO GAZTELEKUA				
ASKEARTEA	ASKEAZKENA	OSTEGUNA	OSKIALA	LARUNBACA
3 17:00-20:00 BUZZ	4 17:00-20:00 topagume lekua	5 17:00-20:00 gazte katzordea	6 17:00-20:00 Pictionary	7 17:00-21:00 martudrone
10 17:00-20:00 ping pong arrazaldea	11 17:00-20:00 txapak	12 17:00-20:00 UDA BERRI FEST	13 16:30-19:30 UDA BERRI FEST	14 17:00-21:00 topagume lekua
17 17:00-20:00 internet eguna	18 17:00-20:00 mahai jokoa jungle speed	19 17:00-20:00 sukaldaritza kreppek	20 17:00-20:00 topagume lekua	21 17:00-21:00 patinaje arrazaldea
24 17:00-20:00 argi kutxa	25 17:00-20:00 argi kutxa	26 17:00-20:00 topagume lekua	27 17:00-20:00 zelaioen eguna	28 17:00-21:00 filma

Tabla 37. Programación del mes de mayo 2016 del Gazteleku de Martutene.

Para finalizar la cuarta fase de *la evaluación*, se han identificado únicamente las *herramientas* empleadas en el proceso. La evaluación educativa en los Gaztelekus se ha realizado mediante dos procedimientos de tipo cualitativo: *Cuestionario* y *Asamblea*.

El cuestionario es una batería de preguntas abiertas donde se intenta extraer información de diverso índole: actividades preferidas, el funcionamiento diario y propuestas de futuro a aplicar en el centro. Se pasa con una periodicidad mensual, y es respondido, de forma individual, por las personas que acuden habitualmente al equipamiento: “La empresa que está gestionando el servicio utiliza una serie de cuestionarios que pasan a los jóvenes para luego ser recogidos por las personas educadoras” [3ETMPIJ 08:00\_10:00, Técnica/o Municipal 03].

La información recogida se ha empleado mayoritariamente en las reuniones de coordinación de la RMGD que se celebran una vez al mes para tratar sobre el funcionamiento de los Gaztelekus: “Existe una ficha de evaluación que se rellena una vez al mes, sobre el funcionamiento y el seguimiento personal a las personas adolescentes. Nosotros realizamos este seguimiento diario... pero no existe una herramienta de seguimiento individualizado de cada adolescente...” [8EEDMA 70:00 \_71:00, Educador/a 07] [8EEDMA 70:00 \_71:00, Educador/a 08].

En la Asamblea se ha reservado un tiempo específico que se dedica a: evaluar la dinámica del centro y recoger propuestas de futuro: «Las personas educadoras una vez al mes sí que tienen un espacio de evaluación permanente que se denomina asamblea, y en ese momento, realizar un análisis tanto de valoración de las actividades en los espacios y de los materiales.» [3ETMPIJ 08:00\_9:00, Técnica/o Municipal 03]. El personal técnico municipal ha reconocido que no cuenta en el momento actual de un sistema propio de evaluación, y se evalúa con las herramientas diseñadas desde la empresa gestora: “Nosotras como departamento no tenemos un sistema concreto de evaluación” [3ETMPIJ 08:00\_9:00, Técnica/o Municipal 03]

## 6.2 OBJETIVO 2. Identificar los espacios y materiales educativos del Gazteleku.

En la redacción de este objetivo, hemos utilizado diversas fuentes para identificar los espacios y materiales de los Gaztelekus de RMGD: primera, la observación directa de cuatro Gaztelekus (Aiete, Egia, Gros y Martutene) llevada a cabo por el investigador para confeccionar un registro impreso y visual de espacios/espacios y materiales educativos; segunda, el análisis documental de material impreso proporcionado por el personal técnico municipal: pliego condiciones técnicas de la gestión del servicio municipal de Gaztelekus, memoria de gestión del servicio, planos de superficie, inventarios del material educativo de los Gaztelekus...; tercera, análisis de las fotografías aportadas por educadoras/es y usuarios/os de sobre los espacios que usan en el Gazteleku; por última, las entrevistas realizadas al personal técnico municipal, a las personas coordinadoras y personas educadoras de RMGD.

Para presentar la secuencia de análisis de este objetivo hemos diseñado la Tabla 38 donde se recogen categoría y sub-categorías trabajadas en este proceso.

Tabla 38. Categorías y variables del Objetivo 2.

OBJETIVO 2. Identificar los espacios y materiales educativos del Gazteleku.	
CATEGORIA	VARIABLES
2. Equipamiento	2.1. Descripción de los espacios educativos 2.2. Descripción de los materiales educativos 2.3. Valoración sobre elementos del equipamiento: ubicación, diseño espacial, espacio interno-externo y espacio público.

### 6.2.1 Descripción de los espacios educativos

El Ayuntamiento en el *Pliego de Condiciones Técnicas para la gestión de la RMGD ha descrito* los espacios que disponen los Gaztelekus de la RMGD: zona de juegos de salón, zona de juegos de mesa, espacio para la realización de talleres, espacio para la lectura (revistas, cómics, etc.), espacios para las nuevas tecnologías, paneles para la información juvenil, otros espacios ( centros en los que estén ubicados los Gaztelekus) donde llevar a cabo actividades lúdicas y culturales, y espacios exteriores, en los casos en los que se pueda contar con estos.

La documentación técnica municipal aportada desde el Ayuntamiento, el registro fotográfico del investigador, las fotografías sacadas por el personal educador de sus espacios preferidos para la intervención, las frases extraídas de las entrevistas (personal Técnico municipal, equipo educativo y coordinadores) han sido las herramientas facilitadoras de una información válida y precisa para lograr identificar los diversos espacios y materiales con que cuentan actualmente los equipamientos de la RMGD.

Como paso previo, antes de avanzar en la estrategia de identificación de espacios por tipo de uso, nos ha parecido interesante contrastar con el personal técnico de la RMGD, si era idóneo emplear la categorización de espacios propuesta por el autor. El personal técnico coordinador durante la primera entrevista ha considerado válida la categorización: «Proposatutako banaketa balio du, bai... Guk horrelako zerbait daukagu banatua... hau da ideala eta errealitatea ematen dizu zer daukazun » (4.ETCR 58:28\_58:43, Técnico/a Coordinador/a 1).

Al identificar los espacios, hemos articulado un proceso de triangulación múltiple: primero, la *triangulación de datos* mediante el uso de varias herramientas que ha recogido información de distinta naturaleza: material audiovisual, textual y numérico; segundo, la *triangulación de informadores* que ha tenido lugar a través de la participación en el estudio de actores diferentes: educadores al realizar fotos de sus espacios preferidos, el investigador al crear un registro de espacios, las personas adolescentes al responder el cuestionario, los equipos educativos al valorar su uso en entrevistas o cuestionarios; y el personal técnico municipal en las entrevistas formales e informales. La *triangulación metodológica* se ha dado en la medida que los datos recogidos de orientación cuantitativa y cualitativa, se fusionan para un mismo fin: explicar la finalidad didáctica de los espacios y materiales educativos.

La organización y codificación de la información, se ha desarrollado aplicando un proceso de análisis categorial similar al diseñado para la elaboración de la *Guía para el diseño del Equipamiento Socioeducativo para Adolescentes en el ámbito local* (Gaztematika y Jiménez-Jiménez, 2012). El aspecto principal que define la categorización en este apartado, ha tenido su origen en la necesidad por clasificar los diversos espacios atendiendo a su "funcionalidad"; es decir, por el tipo de actividad (uso) concreta que promueve cada uno de ellos. En este proceso de categorización hemos agrupado la información en tres apartados: 1.- Identificación de actividades por espacios/espacios; 2.- Mapa de Áreas funcionales, Espacios y Espacios de actividad; y 3.- Distribución espacial de superficies.

#### 6.2.1.1 Identificación de la función de los espacios según su actividad

En el tercer capítulo del marco teórico de la investigación, se ha definido el Gazteleku como el servicio polivalente para adolescentes como una estructura que contiene en su interior tres dimensiones de actuación: 1. Un equipamiento. Un lugar de encuentro con unas determinadas características; 2. Un conjunto de actuaciones, de actividades y de ofertas para la organización y la acción de los propios adolescentes; y 3. Un grupo de

profesionales capacitados y dispuestos para construir una relación de influencia (Gaztematika y Funes Artiaga, 2010).

En este apartado, vamos a presentar la interconexión existente entre las dos primeras dimensiones: en la primera, se ha buscado identificar el conjunto de actividades que realizan, tanto las personas adolescentes como las personas educadoras; en la segunda, se concretará dónde se realizan esas actividades y cuáles son las características principales de esos *espacios de aprendizaje permanentes* que configuran el ecosistema de los equipamientos para adolescentes.

El primer paso, para definir los *usos habituales* del Gazteleku, ha sido identificar el tipo de actividades básicas realizadas por los dos agentes principales del equipamiento: las personas adolescentes y personas educadoras. Según el modelo teórico-práctico construido en Gaztematika, existen dos áreas de trabajo principales desarrolladas por los equipos educativos: la acción directa y la gestión técnica. En la primera, han situado las 6 áreas de acción (promoción) directa con adolescentes: 1.- Información, 2.- Orientación, 3.- Acompañamiento, 4.- Ocio educativo, 5.- Cauces para la expresión-participación, y 6.- Cauces para la creación y producción. En la segunda, se agrupan las áreas de gestión técnica: 1.- Planificación, 2.- Evaluación, 3.- Gestión de la comunicación y las relaciones, 4.- Gestión del conocimiento, 5.- Gestión de la calidad, y 6.- Gestión de los recursos y las infraestructuras.

La observación directa, el registro audiovisual y las indicaciones facilitadas por el personal técnico y educador, en las entrevistas, nos han proporcionado información suficiente para: en un primer momento, discriminar la actividad principal que se ha desarrollado en ese espacio según el área de trabajo educativo (acción directa o gestión técnica); seguido, identificar a qué subcategoría pertenece; y para finalizar, nominar cada uno de los espacios con un nombre vinculado al tipo de uso específico.

Una vez superado el obstáculo previsible que supone la aplicación del *criterio de flexibilidad de usos* para proyectar los espacios del equipamiento, el consenso de la información proporcionada por diversos agentes y recogida por varios canales de comunicación, nos ha facilitado poder organizar los usos del Gazteleku en una tabla que agrupa tres columnas de contenido: nombre común del espacio, nombre del espacio por tipo de uso y tipo de acción. A continuación, en la Tabla 39 presentamos los **espacios básicos** identificados en la muestra de la RMGD:

**Tabla 39. Espacios básicos identificados en la muestra de la RMGD**

Nombre común del Espacio	Nombre del espacio por tipo de uso	Tipo de acción
▪ <i>Harrera gunea</i>	▪ <i>de acogida</i>	▪ <i>Acogida- Comunicación</i>
▪ <i>Informazio panela</i>	▪ <i>Panel de información</i>	▪ <i>Información</i>
▪ <i>Informazio gunea/bulegoa</i>	▪ <i>Espacio/oficina de información</i>	▪ <i>Información</i>
▪ <i>Bulegoa</i>	▪ <i>Espacio para entrevistas personales</i>	▪ <i>Acompañamiento</i>
▪ <i>Topagunea/Topaleku</i>	▪ <i>Espacio de encuentro</i>	▪ <i>Ocio educativo</i>
▪ <i>Sofa Espacio</i>	▪ <i>Espacio para estar</i>	▪ <i>Ocio educativo</i>
▪ <i>Mahai jolasen gunea</i>	▪ <i>Espacio de juegos de mesa</i>	▪ <i>Ocio educativo</i>
▪ <i>Jolasgunea/Jolaslekua/jolasEspacio</i>	▪ <i>Espacio de juegos recreativos</i>	▪ <i>Ocio educativo</i>
▪ <i>Sukaldea</i>	▪ <i>Espacio gastronómico</i>	▪ <i>Ocio educativo</i>
▪ <i>Ikasketa aretoa/gela</i>	▪ <i>Espacio de estudio</i>	▪ <i>Ocio educativo</i>
▪ <i>Ordenagailu gela/Informatika Espacio</i>	▪ <i>Espacio TIC.</i>	▪ <i>Ocio educativo</i>
▪ <i>Balio Anitzeko Gela/aretoa</i>	▪ <i>Sala Polivalente</i>	▪ <i>Creación y producción</i>
▪ <i>Erakusketa gunea</i>	▪ <i>Espacio expositivo</i>	▪ <i>Creación y producción</i>
▪ <i>Mugigunea/Adierazpen gunea</i>	▪ <i>Espacio de movimiento y expresión</i>	▪ <i>Creación y producción</i>
▪ <i>Tailerrak/Lantegiak</i>	▪ <i>Talleres</i>	▪ <i>Creación y producción</i>
▪ <i>Argazkilaritzako Laborategia</i>	▪ <i>Laboratorio de Fotografía</i>	▪ <i>Creación y producción</i>
▪ <i>Ikusentzunezko gela/gunea</i>	▪ <i>Sala audiovisual</i>	▪ <i>Creación y producción</i>
▪ <i>Entsailu tailerra/gela</i>	▪ <i>Salas de ensayo musical</i>	▪ <i>Creación y producción</i>
▪ <i>Kontzertu gela</i>	▪ <i>Sala para conciertos</i>	▪ <i>Creación y producción</i>

▪ <i>Kamerinoak</i>	▪ <i>Camerinos</i>	▪ <i>Creación y producción</i>
▪ <i>Elkartegunea</i>	▪ <i>Espacio para asociaciones</i>	▪ <i>Expresión-participación</i>
▪ <i>Iritzi Espacio</i>	▪ <i>Espacio de expresión y participación</i>	▪ <i>Expresión-participación</i>
▪ <i>Talde Espaciok</i>	▪ <i>Salas para iniciativas grupales</i>	▪ <i>Expresión-participación</i>
▪ <i>Hezitzaileen bulegoa</i>	▪ <i>Espacio de trabajo de educadoras/es</i>	▪ <i>Gestión Técnica</i>
▪ <i>Bilera gela</i>	▪ <i>Sala de reuniones</i>	▪ <i>Gestión Técnica</i>
▪ <i>Artxiboa eta Mteka</i>	▪ <i>Espacio de recursos técnicos</i>	▪ <i>Gestión Técnica</i>
▪ <i>Hezitzaileen biltegia</i>	▪ <i>Almacén de educadoras/es</i>	▪ <i>Logística</i>
▪ <i>Instalakuntzaren biltegia</i>	▪ <i>Almacén para material de la instalación</i>	▪ <i>Logística</i>
▪ <i>Garbiketa gela</i>	▪ <i>Sala de limpieza</i>	▪ <i>Logística</i>
▪ <i>Instalazio gela</i>	▪ <i>Sala de instalaciones</i>	▪ <i>Logística</i>
▪ <i>Pasabideak eta gune amankomunak</i>	▪ <i>Pasillos y zonas comunes</i>	▪ <i>Logística</i>
▪ <i>Komunak</i>	▪ <i>Servicios sanitarios</i>	▪ <i>Logística</i>
▪ <i>Kanpoko gunea</i>	▪ <i>Zona externa</i>	▪ <i>Ocio educativo</i>

### 6.2.1.2 Construcción del diagrama funcional de espacios básicos del Gazteleku

Después de conseguir identificar la función básica de los espacios existentes en la RMGD, y antes de describir con mayor detalle las características específicas de cada uno de los espacios, nos ha parecido interesante dibujar un *Mapa de áreas y espacios de acción* para conseguir una visión panorámica del conjunto de oportunidades educativas que ofrecen los Gaztelekus.

Para lograr esta representación gráfica, el primer paso fue organizar la información agrupando los espacios de aprendizaje en áreas funcionales. Para lograr este objetivo se fueron codificando los espacios de aprendizaje según su acción principal (lúdica, acogida, expresión, técnica...) y posteriormente cada una de las unidades espaciales básicas se fueron agrupando o ubicando en cada zona de acción (acogida, promoción...).

Si atendemos al tamaño de la superficie, de mayor a menor, se han definido 2 tipos de unidades espaciales: **Espacio básico**: es una superficie física cuyo uso o acción principal se vincula a una función específica; **Área funcional**: es la unidad que agrupa diferentes espacios básicos que tienen en común una función principal.

El criterio "funcionalidad del espacio" nos ha ayudado a construir un modelo que identifica 5 Áreas funcionales que esquematizan la dinámica habitual de un Gazteleku. Para mostrar esta información de una forma visual, hemos diseñado un *diagrama funcional de espacios básicos* como herramienta representativa del paisaje de unidades espaciales existentes en un Gazteleku que tienen en común la acción principal que se realiza en ese lugar.

- **Área de Acogida (A)**: en esta área se realizan las actividades de primera atención al adolescente: recepción de personas y objetos personales, control de entrada o salida, información de novedades... También incluimos los servicios genéricos: servicios sanitarios, pasillos y zonas comunes.
- **Área de Promoción (P)**: en esta área se ejecutan las actividades directas con las personas adolescentes: información, orientación, acompañamiento, ocio educativo, cauces para la expresión-participación, y cauces para la creación y producción.
- **Área de Gestión Técnica (T)**: en esta área se desarrollan las actividades internas de gestión: diagnóstico, planificación, evaluación, comunicación, conocimiento, administración y contabilidad.
- **Área de Logística (L)**: en esta área se desarrollan las actividades internas relacionadas con compras, transporte, almacenaje y mantenimiento de la instalación.

- Área externa (A): es el área de relación del equipamiento con su entorno físico inmediato, donde se realizan actividades de encuentro, juego, descanso, observación...

En un segundo paso, según la función prioritaria de cada uno de los espacios, hemos buscado determinar cuáles son los espacios que pueden integrar cada una de estas áreas funcionales y subáreas de actividad. Al construir la Tabla 40, hemos realizado una pequeña aproximación a una posible taxonomía de los recursos espaciales necesarios para el trabajo de intervención directa y gestión técnica de un equipamiento para adolescentes. En concreto, en esta la Tabla 40 se recoge la información sobre las áreas, subáreas, nombre y descripción de los espacios básicos del Gazteleku.

Tabla 40. Tabla de áreas, subáreas y espacios básicos del Gazteleku.

Área funcional	Subárea Funcional	Espacios básico por tipo de uso	Descripción
(A) Área de Acogida	Acogida	A1. Espacio de acogida	Entrada, Salida, Taquillas, Registro asistencia de adolescentes Panel de información pública Espacio de acogida y espera
(P) Área de Promoción	Información Orientación	P1. Espacio de información y orientación	Espacio recepción al público Panel de información Espacio para entrevistas personales
		Ocio educativo	P2. Espacio de encuentro (Topagunea)
	P3. Espacio Juegos de movimiento		Espacio de juegos movimiento
	P4. Espacio Juegos Digital		
	P5. Espacio Digital PC		Espacio de Multimedia Espacio
	Creación producción	P6. Espacio lectura y Juegos mesa	
		P7. Espacio gastronómico	
		P8. Espacio Creación artística	Espacio de Artes plásticas
	Expresión participación	P9. Espacio Escénico Polivalente	Espacio de expresión artística (música, danza, teatro...), Sala de ensayo musical, Escenario móvil, Control, Camerinos, butacas...
		P10. Participación comunitaria	Espacio para iniciativas grupales Espacio de expresión
(T) Área de Gestión técnica	Gestión técnica	T1. Espacio de trabajo técnico	Grupo educativo
		T2. Espacio de trabajo Administrativo	Administrativo y contable
		T3. Espacio de comunicación	
		T4. Mediateca para técnicos	
(L) Área de Logística	Logística	L1. Almacén de promoción	
		L2. Almacén de la instalación y limpieza	Almacén de la instalación Espacio de limpieza, basura
		L3. Sala de instalaciones	Luz, gas, aire acondicionado...
		L4. Pasillos y zonas comunes	
		L5. Servicios sanitarios	
(E) Área Externa	Externa	K1. Espacio exterior	Bancos, Juegos de exterior, Aparcamiento bicis

El *diagrama funcional de espacios básicos* es la representación gráfica (Figura 27) del contenido de cada área funcional, con sus espacios básicos y el sistema de circulación entre áreas.

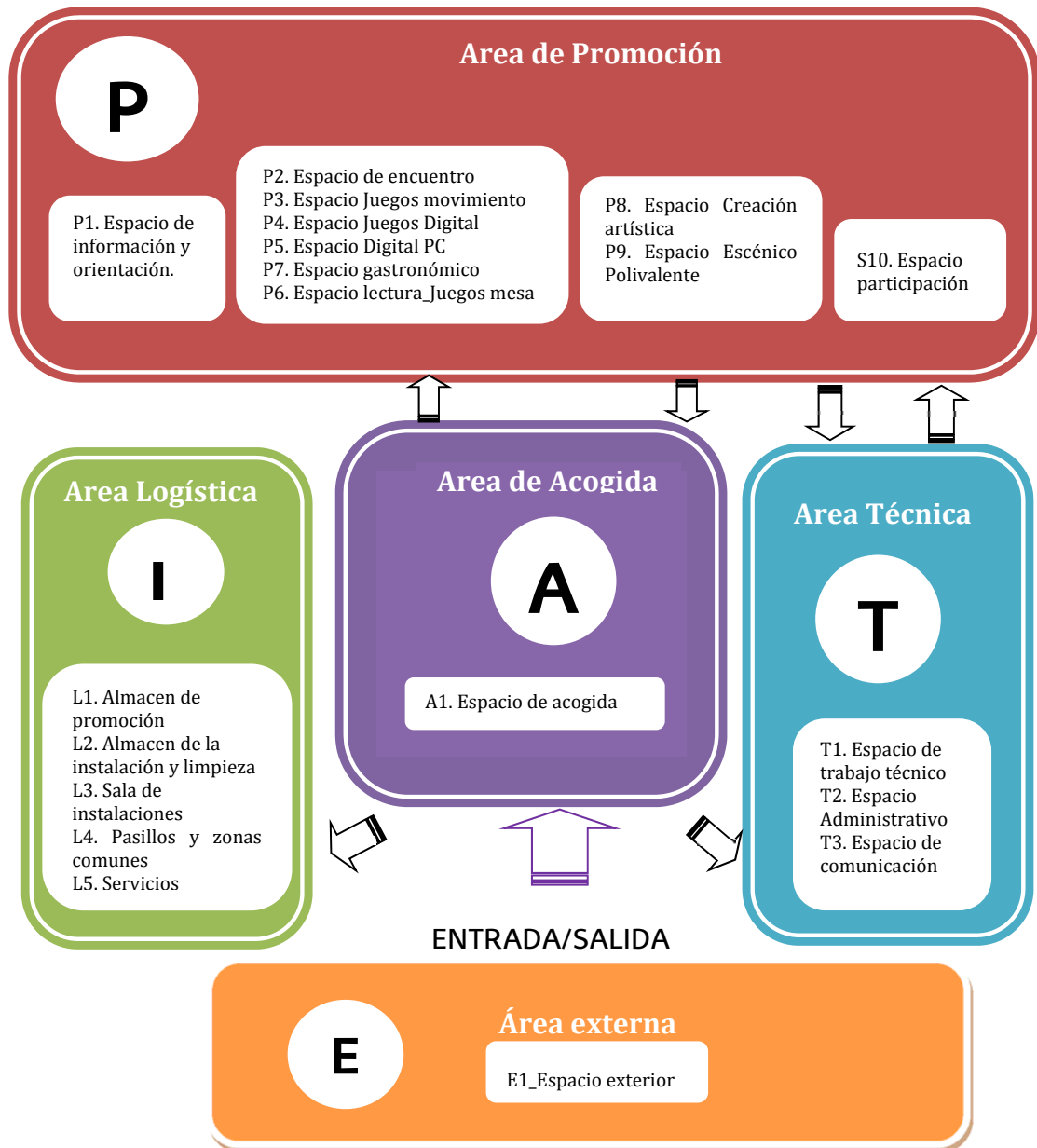


Figura 27. El diagrama funcional de espacios básicos del Gazteleku.

Este organigrama muestra como una persona usuaria para acceder al área de promoción se conectará por medio del área funcional de **acogida (A)**:

- **A1. El acceso** se realiza a través de un área de acogida que contiene una serie de recursos destinados a las actividades previas antes de introducirse en la dinámica del área de promoción. Esta área incluye: entrada/salida, taquillas, registro de asistencia, panel de información pública, espacio de acogida y espera.

El **área P** dedicada a la **promoción** es la zona diseñada para desarrollar principalmente la acción directa con las personas adolescentes. Se divide en 4 subáreas:

**La subárea de información y orientación** está dirigida a cubrir esas dos necesidades básicas individuales, se distribuye en dos espacios:

- **P1. Espacio de información** es el panel donde se difunden los contenidos generados por la oficina municipal de información juvenil.
- **P1. Espacio de orientación** es donde se realiza un trabajo de asesoría individual o grupal sobre diversas temáticas de interés para este colectivo (sexualidad, estudios, mundo digital, viajes, derechos, drogas...).

La **Subárea de ocio educativo** se subdivide en cuatro espacios:

- **P2. Espacio de encuentro** es el espacio colectivo más importante para la comunicación que se dotan los Gaztelekus. Suele estar equipado de materiales de para el descanso y encuentro (sofá, cojines...)
- **P3. Espacio lúdico de movimiento.** Suele contar con diferentes espacios de actividad donde se pueden hacer actividades lúdicas de movimiento o ejercicio de tipo presencial (ping-pong, fútbolín, diana...).
- **P4. Espacio lúdico digital** es el lugar especializado en videojuegos mediante el uso de la Wii y la Play Station.
- **P5. Espacio digital PC** es el espacio donde las personas adolescentes realizan actividades de forma on-line. Actividades de auto consulta, formación, talleres, comunicación, lúdicas...
- **P6. Espacio de lectura y Juegos mesa** es donde se concentra una doble actividad: lectura (revistas, libros, comics...) y los juegos de reglas.
- **P7. Espacio gastronómico** este es un espacio donde se combinan dos funciones principales: la creación en el ámbito gastronómico y la comunicación entre comensales.

La **subárea de creación y producción** son espacios donde se programan actividades vinculadas al desarrollo de la creación artística y las artes escénicas. Algunos espacios debido al tipo de actividad a desarrollar se pueden convertir casi de uso exclusivo (salas de ensayo musical).

- **P7. Espacio de Creación artística** está dotado de instalaciones y materiales apropiados para la experimentación de actividades tipo: artes plásticas (instalación de agua), música (insonorización), multimedia (instalación eléctrica)...
- **P8. Espacio Escénico Polivalente** responde a diferentes funciones: muestra de la producción artística, espacio lúdico grande, actividades formativas, asambleas del centro, espacio para asociaciones... Para cada uso determinado se debe contar con instalaciones especializadas (insonorización, luces...) y estar dotado de mobiliario específico (escenario móvil, camerinos, sillas...)
- **P9. Espacio expositivo** se suele incluir en otros espacios (pasillos, promoción) y puede existir más de un espacio.

La **subárea de Expresión-participación** contiene espacios para la autogestión y el emprendizaje de las cuadrillas o de los agentes sociales del barrio.

- **P10. Espacio de participación** es donde se da opción al desarrollo de actividades que contribuyen a la ciudadanía activa mediante la autorganización grupal.

El **área T** dinamiza la **gestión técnica** del Gazteleku para que este pueda ofrecer el servicio a las personas adolescentes. El **área T** se subdivide en:

- **T1. Espacio de trabajo técnico educativo** es el espacio donde se sitúan los puestos de trabajo individuales para cada una de las personas profesionales del equipamiento.
- **T2. Espacio de trabajo administrativo** es el espacio destinado al puesto de trabajo administrativo y al archivo del centro.
- **T3. Espacio de comunicación** es el espacio para la coordinación del personal y de



comunicación con otros técnicos, familias y entidades.

El área L de logística cubre esta función a través de tres espacios:

- **L1. Almacén de promoción** es el espacio para guardar los materiales necesarios para el desarrollo de la acción educativa.
- **L2. Almacén de la instalación y de limpieza** es el lugar para guardar objetos de uso de la instalación: herramientas, mobiliario, productos de limpieza, cubos de reciclaje de basura...
- **L3. Sala de instalaciones** es donde se ubica la maquinaria necesaria para servicios como calefacción, climatización...de la instalación.
- **L4. Pasillos y zonas comunes** son espacios destinados a distribuir, conectar y posibilitar el movimiento de personas dentro del equipamiento.
- **L5. Servicios sanitarios** son espacios con una función higiénico-sanitaria.

El área E del exterior es el espacio físico de contacto con la calle y las personas de la comunidad. Supone el área desde donde se visualiza el espacio interior del Gazteleku. Además, de convertirse en área de acción educativa cuando las personas adolescentes realizan actividades de comunicación, lúdicas (toca, canasta, malabares...), de expresión artísticas (grafitis, manualidades, música...).

### 6.2.1.3 Identificación de la superficie de los espacios de la muestra de la RMGD.

La observación participante realizada en los 4 Gaztelekus de la muestra a estudio, nos ha facilitado la información para construir la Tabla 41 que registra los espacios de acción existentes en los cuatro Gaztelekus de la muestra de la RMGD.

Tabla 41. Registro de los Espacios en los 4 Gaztelekus de la muestra de la RMGD

	AIETE		EGIA		GROS		MARTUTENE	
ESPACIO INTERIOR		TIPO		TIPO		TIPO		TIPO
P1. E. información	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio
P2. E. Encuentro	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio
P3. E. Juegos movimiento	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio
P4. E. Juegos Digital	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio
P5. E. Digital PC	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio
P6. Juegos de mesa	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio
P6. E. Lectura	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio
P7. E. Gastronómico	<input checked="" type="checkbox"/>	Móvil	<input checked="" type="checkbox"/>	Móvil	<input checked="" type="checkbox"/>	Móvil	<input checked="" type="checkbox"/>	Móvil
P8. E. Artístico	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio
P9. Espacio Escénico Polivalente	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio	<input checked="" type="checkbox"/>	Propio
P10. Espacio de participación	-	Compartido	-	Compartido	-	Compartido	-	Compartido
T1. E. Trabajo Técnico	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido
T2. E. administrativo	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido
T3. Comunicación		Compartido		Compartido		Compartido		Compartido
L1. Almacén de promoción	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido
L2. Almacén instalación	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido
L3. Sala de instalaciones	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido
L4. Pasillos y zonas comunes	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido
L5. Servicios	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido	<input checked="" type="checkbox"/>	Compartido

ESPACIO EXTERIOR								
Patio cubierto							<input checked="" type="checkbox"/>	1500m2
Espacio deportivo							<input checked="" type="checkbox"/>	
Espacio verde	<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>	

La **Tabla de superficies de los espacios básicos** es una herramienta que hemos construido para recoger el volumen aproximado de superficie destinada para cada uno de estas unidades espaciales del equipamiento. En la tabla 42 se recoge de modo preciso esta información sobre cada espacio: 1) Áreas funcional 2) Nombre del espacio 3) Superficie útil de unidad espacial (m<sup>2</sup>), y 4) Superficie útil total del Gazteleku. Los datos se han extraído por medio de análisis de los proyectos arquitectónicos de los Gaztelekus, y posteriormente, cotejados mediante la visita realizada a cada uno de los equipamientos.

Tabla 42. Tabla de superficies de los espacios básicos propios del Gazteleku

BARRIOS	Aiete	Egia	Gros	Martutene
Área funcional y espacios	Superficie	Superficie	Superficie	Superficie
(A) Área de Acogida-Harrera eremua	-	-	-	4,00
H1_Espacio de acogida/ Harrera gunea				4,00
(P) Área de Promoción-Sustapen eremua	106,71	75,05	104,20	357,80
P1_Espacio de información/ Información gunea				25,26
P2_Espacio de encuentro_ Topagunea		5		
P3_Espacio de Juegos Movimiento/Mugimendu Jolas gunea		25		96,28
P4_Espacio Juego Digital/ Digital Jolasgunea		8		
P5_Espacio Digital Ordenadores-Digital ordenagailu gunea		25,05		25,13
P6_Espacio Creación artística / Arte sorkuntzarako Guneak		5		40,00
P7_Espacio Cocina/Sukaldea				
P8_Espacio lectura-J.mesa_Irakurketa-mahia jolas Espacio		6		46,00
P9_Espacio Escénico Polivalente _Ezeniko Balio Anitzeko Gunea				125,13
P10_Espacio expositivo/Erakusketa gunea				
(T) Area de Gestión técnica-Kudeaketa tekniko eremua	7,85	12	12,40	20,00
T1_Espacio de trabajo técnico      Teknikarien lan gunea	7,37	12	7,37	20,00
T2_Espacio de trabajo Administrativo				
T3_Espacio de comunicación      Komunikazio gunea				
T4_Mediateca para técnicos      Teknikarientzako Mediateka				
(L) Area de Logística-Logistika eremua	11,95	21,03	9,50	38,30
L1_Almacén de promoción/Sustapen biltegia	11,95	3,94	8	6,00
L2_Almacén:instalación y limpieza Instalakuntzako eta Garbiketako biltegia				6,00
L3_Sala de instalaciones/Instalazio gela				
L4_Pasillos y zonas comunes      Pasabideak eta gune amankomunak				10,00
L5_Servicios sanitarios/Komunak		17,09		16,30
Superficie total	126,03	128,60	126,10	420,10
(K) Area Externa/Kanpo eremua	si	no	no	si

En el caso de Aiete, Egia y Gros con modelo de *diseño espacial integrado (Centro Cultural)*, se ha observado que la distribución de superficies para cada área es: un 79% de la superficie total se dedica al área de actividades de promoción, un 12 % a los servicios de logística, y un 9% para el trabajo técnico del personal profesional. En el caso de Martutene del modelo de *diseño espacial propio*, la distribución para el área de

promoción es de un 85% de la superficie total, un 9 % ocupan los servicios de logística, y un 5% el espacio de trabajo para las personas educadoras. La función de acoger a las personas tiene destinada una superficie de 1%.

Tras haber identificado los espacios, y posteriormente cuantificado el volumen de superficie dedicado a cada una de las áreas funcionales del Gazteleku, valoramos de interés profundizar sobre las características específicas que tenía cada uno de esos espacios, para descubrir de una forma más precisa y visual cómo son cada uno ellos y cómo que materiales cuentan para promover esos aprendizajes planificados desde el equipo educativo.

#### 6.2.1.4 Descripción del equipamiento: Egia Gazteleku.

Nos ha parecido suficiente presentar únicamente un centro a detalle, para conseguir visualizar lo que vamos describiendo de forma textual. Por ello, a modo ilustrativo, vamos a presentar la información detallada extraída sobre los espacios concretos que dispone el Gazteleku de Egia. De todas formas, como estrategia complementaria para no perder la información recogida en cada centro, en los anexos aparecen fotografías de algunos de los espacios de otros Gaztelekus.

El Gazteleku de Egia se ubica dentro del Centro Cultural de Egia. Este centro tiene los siguientes espacios: biblioteca, kz guinea, sala de estudio, salas de ensayo musical (musikagela), laboratorio fotográfico, sala de exposición y Gazteleku.

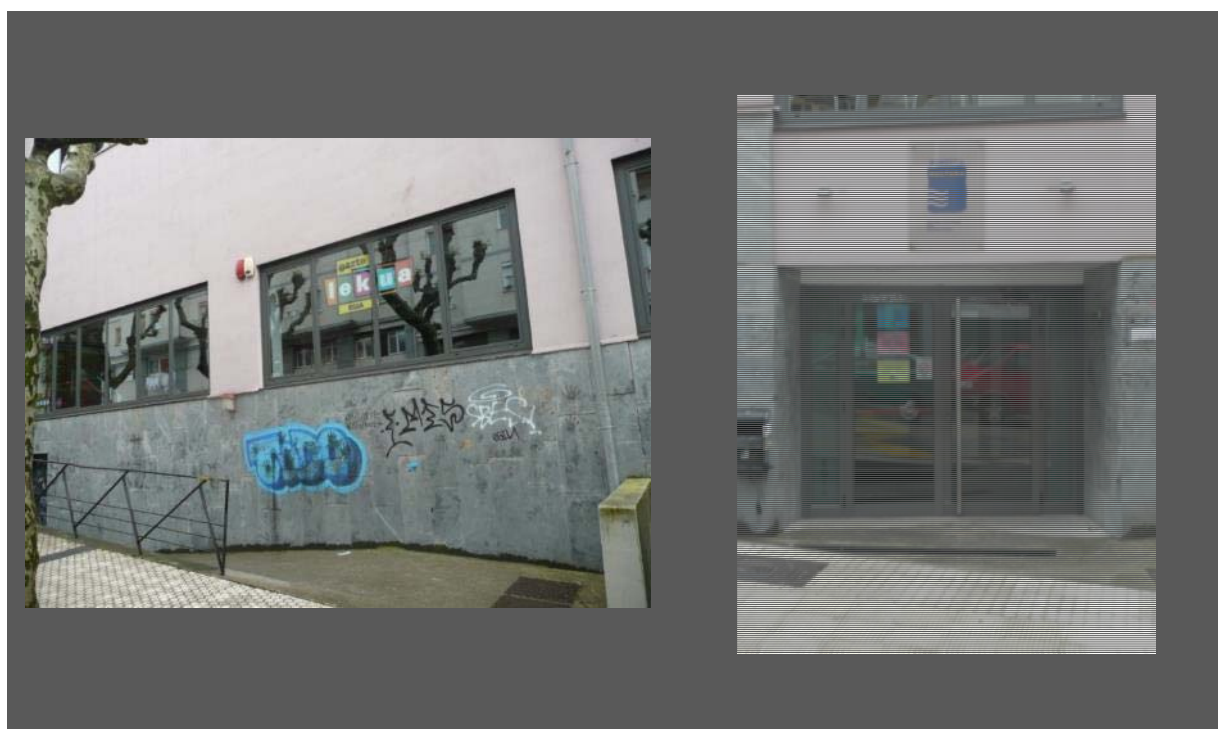
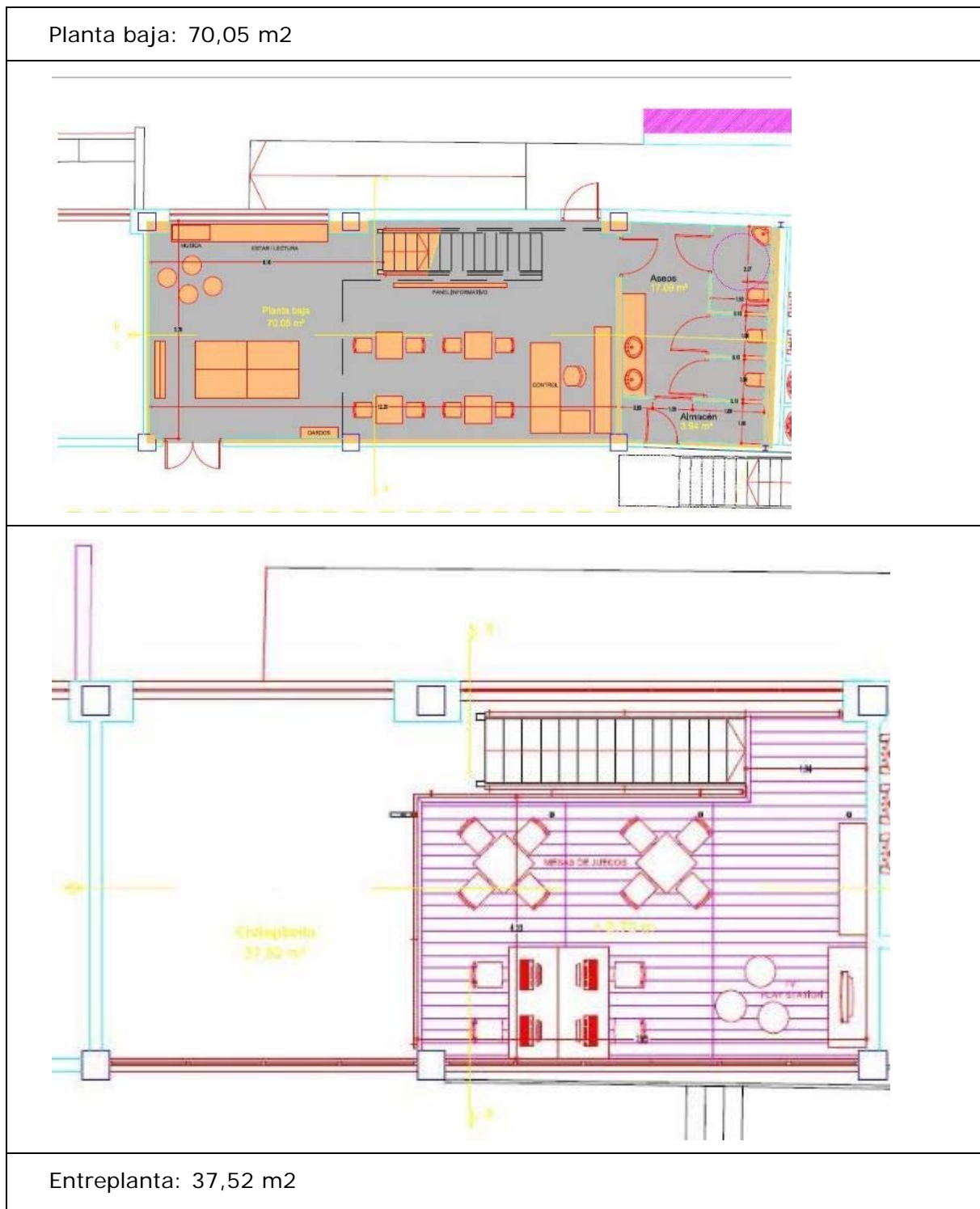


Figura 28. Gazteleku de Egia: entrada y rotulación exterior.

Una vez analizados los *planos de superficie* aportados por el ayuntamiento, y tras una comprobación *in situ* de la distribución actual del Gazteleku, hemos querido presentar cuáles son los espacios de ocio educativo que tiene a su disposición la población adolescente de Egia.



**Figura 29. Plantas de superficie del Gazteleku de Egia.**

La distribución de los espacios que podéis visualizar a través de estos planos, es la originaria del proyecto arquitectónico redactado para la construcción del Centro Cultural de Egia.

La superficie total del Gazteleku de Egia es de 107,57 metros cuadrados. Distribuidos de la siguiente manera: primera planta (70,05 m<sup>2</sup>), tiene tres espacios independientes: área de promoción (75,05 m<sup>2</sup>), almacén (3,94 m<sup>2</sup>) y aseos (17,09 m<sup>2</sup>). La entreplanta (37,52 m<sup>2</sup>) es un solo espacio diáfano dedicado a dos usos diferenciados: trabajo técnico (16 m<sup>2</sup>) y espacio digital (21,52).

El espacio de promoción (49,02 m<sup>2</sup>), se subdivide en seis espacios: el espacio de encuentro (7 m<sup>2</sup>), el espacio de lectura/juegos de mesa (8 m<sup>2</sup>), el espacio artístico(5 m<sup>2</sup>), el espacio de juegos digitales (10 m<sup>2</sup>), el espacio de juegos de movimiento(32m<sup>2</sup>) y el panel de información( 4 m<sup>2</sup>). Las medidas de los espacios son aproximadas, ya que no existe un límite arquitectónico real sobre los Espacios.

La entreplanta está formada por estos dos Espacios de actividad:

T1. Espacio de trabajo técnico



P5. Espacio digital PC



Figura 30. Espacios de la entreplanta del Gazteleku de Egia.

La planta baja se estructura en seis espacios:

P2. Espacio de encuentro



P6. Espacio lectura y juegos mesa



P7.Espacio de creación artística



P1.Espacio de información



P4. Espacio de juego digital



P3.Espacio de juegos de movimiento



Figura 31. Espacios de la planta baja del Gazteleku de Egia.

### 6.2.2 Descripción de los materiales educativos

Los recursos materiales existentes en el Gazteleku se registran en un inventario creado en una hoja de cálculo tipo excel. Este inventario recoge el nombre de cada recurso y se clasifica por tipo de material (audiovisual, videojuegos, lectura...). Como reconocen los participantes en la investigación es una herramienta funcional a nivel administrativo, que se revisa y renueva anualmente por altas y bajas.

Al preguntarles sobre la existencia de un trabajo pedagógico respecto a los materiales educativos, la respuesta es que no existe un instrumento de trabajo que sistematice el valor y la funcionalidad psicopedagógica de cada uno de estos recursos: "Ez daukagu, adibidez fondo ludikoaren sailkapen teknikoa (helburuak...) bakarrik daukagu izenak" [ET, 28:00-28:32 Teknikaria 1].

De modo resumido Con la intención de organizar y cLos materiales identificados en los inventarios se pueden clasificar, según su funcionalidad y soporte, en los diferentes tipos que se muestran en la Tabla 43.

Tabla 43. Tipo de materiales educativos del Gazteleku.

<p><b>Espacio juegos mesa</b>          Mobiliario: Aldizkarietzako / liburutegizako armairua, Mahai jolasentzako apalak, Mahaia, 6 aulki eta Zabor ontzia.          Juegos de mesa: Xakea, Damak, Oka, Badakit Donostia, Lauburua, Quien Conoce a quien, Kaleidos, Villa Paletti, Tangram, Scattergories, Blokus, Bamboleo, Torre Vertigo, Tantrix...</p>	
<p><b>Espacio de lectura</b>          Revistas: El Jueves, Mondo Sonoro, Hobby consolas, The balde, National geographic, Pelo pico pata, Quo, Muy interesante, Euskal Herria, Gaztezulo, Hip hop nation, Quore...</p>	
<p><b>Espacio de encuentro</b>          Alfombra          6 Puff          Kuxinak</p>	
<p><b>Espacio artístico y Espacio de información</b>          Tailerretarako mahaia bi bankurekin          2 Panel gazte informazioarekin</p>	
<p><b>Espacio Juegos de movimiento</b>          Diana, ping-pong mahaia,          Bankua, zabor ontzia+bertziklapen kuboak          kontrol zerrenda mahaia          asteko ekintzen arbela</p>	
<p><b>Espacio lúdico digital</b>          Telebista, Play Station 2, Wii, Play eta Wii gordetzeko armairua          6 besaulki, Jokoen armairua, Erlojua eta Zabor ontzia.          Wii: 1 Wii, 4 Mando, 4 Nunchuck          Play Station: 2 Play Station 2, 1 Mandos Buzz, 2 Micros Sing Star          1 Eye toy Kamara, 4 Mando Play, 2 Adaptador, 4 mandos, 2 Gitarra Guitar Hero, 1 Bateria Guitar Hero, 1 Micro Guitar Hero.</p>	
<p><b>Wii videojuegos</b>          Wii Sports, Mario Kart, Wii Play, Wii Party, Super Mario Bros, Rayman, Big Brain Academy, Wii Sports Resort, Just Dance 2, Winter Sports 2012, Just Dance Best of, Wii play motion, Just Dance 3, Just Dance 4, Mario Party 9 y Grand Slam Tennis.</p>	
<p><b>Play Station videojuegos</b>          Pro Evolution Soccer 4, Fifa 2003, Fifa 2011, Pro Evolution Soccer 2012, Pro Evolution Soccer 2013, Gran Turismo 3, Gran Turismo 4, NBA 2008, World Rally Car, Need for speed, Buzz. El megaconcurso, Buzz. Pop music, Buzz. Deportes, Buzz. Gran Reto, Sing Star 90, Sing Star Abba, Sing Star Clásicos, Sing Star 80, Sing Star Latino, Sing Star Pop, Sing Star Rocks, Sing Star OT, Sing Star Legends Sing Star Miliki, Guitar Hero 5, Guitar Hero Greatest Hits, Guitar Hero World Tour, Guitar Hero 2, Eye toy play, My Street, Think Fast Shrek 2 Las Supernenas, Rayman, Dj Hero, GTA San Andreas, GTA Vice City, GTA 3</p>	

### 6.2.3 Valoración sobre elementos del equipamiento: ubicación, diseño espacial, espacio interno-externo y espacio público.

Después de identificar los recursos espaciales y materiales, hemos querido profundizar acerca de la valoración técnica realizada sobre ciertos elementos arquitectónicos del equipamiento que parece ser tienen una incidencia directa en la intervención socioeducativa. Los elementos evaluados han sido: la ubicación, el diseño espacial, el espacio interno-externo y el espacio público.

#### Ubicación de los Gaztelekus

Los primeros Gaztelekus de la ciudad fueron diseñados por el propio Departamento de Juventud para responder a las necesidades específicas socioeducativas de la población adolescente de dos barrios periféricos (Bidebieta y Martutene) de la ciudad. Estos equipamientos fueron diseñados *ad hoc* para responder a una determinada situación en cada barrio; y de hecho, según las voces escuchadas al personal técnico municipal y educador, el diseño espacial elaborado ha sido valorado por estos como el más adecuado dentro de los modelos de diseño que coexisten en la ciudad. En concreto, la idoneidad de estos diseños la han vinculado a la "mayor potencialidad educativa" que supone contar con un "mayor número" de espacios y tener una "mayor superficie" para implementar un oferta de actividades más diversa al ser "más amplios".

*«En un principio sí que estaban el de Kontadores y el de Martutene; luego hemos ido poco a poco respondiendo a las demandas que han llegado... Algunos Gaztelekus tenemos dentro de la Kultur-Etxea, y otros tenemos fuera. En general, los que están fuera tienen mayor número de espacios y son más amplios... y nos ofrecen mayores posibilidades de intervención educativa y mayor diversidad de actividades... » [3ETMPIJ10:00\_12:00, Técnica/o Municipal 03].*

En los años siguientes, la RMGD se va ampliando de forma paralela al proceso de implantación de la Red de Centros Culturales de Donostia. El proceso de colaboración entre Donostia Gaztea con Donostia Cultura ha supuesto un balance positivo al implantar servicios infantiles (Haur Txokoak) y juveniles (Gaztelekus) en todos los nuevos Centros Culturales construidos en la ciudad. Esta facilidad y rapidez para la expansión de la RMGD, ha podido ser el motivo que justifique la existencia mayoritaria del modelo de *diseño integrado*: definido como aquel servicio para adolescentes que se integra como uno más dentro del conjunto de servicios del Centro Cultural del Barrio.

*«Kultur-Etxea barrean pegotearen ereduaren apustua, elkarbizitzaren aldekoa da. Onerako eta txarrerako...» [3ETMPIJ28:00-28:32, Técnica/o Municipal 01]*

El personal técnico municipal ha reconocido que no ha existido un análisis muy profundo sobre las unidades espaciales con que debería contar un Gazteleku, tanto para responder a las necesidades especiales de ese colectivo social, como para facilitar la intervención de los equipos educativos.

*"Hemos respondido como hemos podido a la demanda realizada por la creación de Kultur Etxeak en los barrios...Nos proponían la necesidad o la posibilidad de crear un espacio específico para ese barrio y hemos respondido, pero sin un análisis muy técnico...." [3ETMPIJ10:00\_12:00, Técnica/o Municipal 03].*

La ubicación del Gazteleku como otro espacio más del dentro Centro Cultural ha supuesto que el servicio se difumine dentro del conjunto y obtenga una baja visualización para los usuarios potenciales. Esta situación se ha achacado a dos motivos: la falta de una rotulación impactante en la fachada externa, y la escasa señalización interna para poder identificar su localización con facilidad.



«**Kultur etxearen barruko kokapena ez da hoberena...** Gu gaude beste gela edo tailer bat bezala... Ikusi eta abar ikusgarritasuna ez da hoberena...badaude beste batzuk sarrera errezagoa dutenak» [3ETMPIJ28:00-28:32, Técnica/o Municipal 01]

A modo de resumen **sobre la ubicación**, nos ha parecido importante remarcar el discurso mantenido por varios profesionales sobre la **obligatoria necesidad de analizar el contexto real de intervención antes de diseñar un equipamiento público**. Por ello, valoran que si se ejecutara esta primera fase del proceso socioeducativo, se **conseguiría comprender y descubrir los lugares apropiados para ubicar el Gazteleku** en el barrio.

En las entrevistas, las personas educadoras han defendido que el Gazteleku debe estar ubicado en un "lugar céntrico" dentro del barrio. Aunque, según han expuesto las personas educadoras de Aiete, han sido 3 las dimensiones que inciden de forma importante en la dinámica del equipamiento juvenil: el tipo de barrio (residencial, comunitario...), su diseño urbanístico y el nivel socioeconómico de la población.

"Aiete, es un barrio que **no tiene una vida de barrio como otros**: Intxaurrondo, Egia, Bidebieta... Es un diseño muy bonito pero **está marginado con respecto al espacio vital de este barrio**" [8EED16:50\_17:45, Educador/a 02]

"**Es un barrio muy diseminado y muy residencial**. Por lo tanto se hace más complicado lo que sería la participación social. En este barrio aunque quisiéramos no existe una plaza del barrio. El diseño de este barrio es un diseño más independiente familiar" [8EED 17:50\_18:45, Educador/a 02]

La variable de ser un barrio de un nivel socioeconómico medio-alto, lo han interpretado como un elemento que puede incidir en la menor necesidad o uso de este tipo de servicios socioeducativos; ya que, en la cultura de estas familias, con respecto a la educación de sus hijos, puede existir una creencia donde se prioriza la adquisición de competencias de tipo cognitivo-académico, sobre las sociales y comunitarias. Se puede resumir de forma sencilla con la siguiente frase "mejor estudiar que pasar el tiempo jugando y hablando".

"Este barrio tiene **un nivel socioeconómico alto** y esto **tiene su incidencia en el tipo de ocio**. Igual la gente no valora la existencia de este espacio porque ya tiene satisfechas a nivel privado sus necesidades de ocio" [8EED 18:20\_19:00, Educador/a 01]

"Es un barrio que tiene **un nivel alto extraescolares...** creo que existe unos objetivos familiares que se centran más en conseguir competencias individuales de conocimiento para sus hijos, y no tanto, la socialización de estas personas en el barrio" [8EED 18:20\_19:00, Educador/a 01]

### Diseño espacial del Gazteleku.

Al definir el diseño espacial de un Gazteleku han establecido una condición mínima que debe cumplirse sobre accesibilidad; el servicio debe tener una entrada de acceso directo desde el exterior que sea independiente a la entrada principal del C. Cultural. Este requisito se ha justificado sobre la base de estas dos razones: posibilitar un uso autónomo del servicio, y evitar la obligatoriedad de confluir con los horarios del C. Cultural.

«Gure baldintza minimoak **sarrera independentea** izatea kaletikan... lortzen duzulako erabilpen askeagoa eta ordutegiak bat ez dutelako egiten kultur etxearekin» [3ETMPIJ28:00-28:32, Técnica/o Municipal 01]

El personal técnico municipal cuando se ha encontrado en la coyuntura de proponer la superficie construida necesaria para el Gazteleku, ha solicitado disponer de una superficie espacial mínima de 100 metros cuadrados para la intervención directa con las

personas adolescentes, y en torno a los 20 metros cuadrados, en un espacio independiente para el almacén y la oficina del equipo educador.

*«Gu normalean 100 m2 inguru, guk bai markatzen bi baldintza sarrera independentea eta hezitzaileentzako bulego tekniko itxi bat...» [3ETMPIJ48:01-49:32, Técnica/o Municipal 01]*

*«Nosotros lo que decimos es que exista un espacio dedicado las personas adolescentes y otro espacio propio para el trabajo técnico. El espacio dedicado a promoción (adolescentes) que sea lo más libre posible, y además, que tenga posibilidades de cambio. Que exista un funcionamiento independiente en el tema de los horarios y en el acceso independiente y directo al Gazteleku» [3ETMPIJ 27:00\_34:00, Técnica/o Municipal 03].*

La comunicación directa entre educadores y adolescentes ha sido planteada en diversos momentos de las entrevistas como la herramienta favorita empleada por los equipos educativos para su intervención socioeducativa. De hecho: "El Bulego u oficina se ha convertido en el lugar o espacio ideal para hablar... Sobre todo teniendo en cuenta que no es un espacio diseñado para esto..." (4.ETCR 34:09\_34:39, Técnico/a Coordinador/a 3). Es por ello, que contar con Gaztelekus que tienen una sola unidad espacial, ha supuesto una limitación considerable para poner en marcha esa estrategia comunicativa tan valorada por las personas educadoras.

*"Eso por ejemplo en Amara, es muy complicado ya que no existe oficina y sólo cuentas con un espacio diáfano para todo y tienes que tomar la opción si quieres hablar con alguna persona incluso si hay un conflicto tienes que salir a las escaleras del estadio (Anoeta) para hablar de una manera íntima" (4.ETCR 34:09\_34:39, Técnico/a Coordinador/a 3).*

Este requerimiento por disponer de una unidad espacial independiente para el trabajo del equipo educativo, todavía no se ha logrado ejecutar en 2 Gaztelekus: Amara y Egia.

*«De hecho en las casas de cultura, cuándo se ha construido el Gazteleku, se le ha adjudicado un único espacio: es lo que denominamos Topagune. Pero claro, esto ha provocado que en ese mismo espacio tuviéramos que quitarle superficie para incluir la oficina y el almacén. De hecho, en algún caso, actualmente no existe una oficina propia» [3ETMPIJ 27:00\_34:00, Técnica/o Municipal 03].*

De la valoración realizada por el personal técnico, sobre los modelos de diseño espacial propio o integrado, hemos podido descubrir los aspectos positivos y negativos se sitúan en los dos lados de la balanza.

En el lado del *diseño propio*, hemos encontrado 3 aspectos positivos directamente vinculados a este diseño: primero, se garantiza responder a las demandas técnicas mínimas necesarias para el funcionamiento del Gazteleku; segundo, se dispone de un mayor número de unidades espaciales que facilita una mayor diversidad de usos y conlleva mayores oportunidades educativas; tercero, se siente como espacio identitario del colectivo adolescente.

*«Sí podemos decir que cuando hemos diseñado y creado el equipamiento directamente desde el Departamento de Juventud hemos optado por un Gazteleku donde existan diferentes espacios para el Topagunea; además de la oficina para personas educadoras, almacén, e incluso zonas exteriores... como ejemplo tenemos Bidebieta Martutene... » [3ETMPIJ 27:00\_34:00, Técnica/o Municipal 03].*

*«En los que son de gestión directa del Departamento de Juventud del Ayuntamiento tienes más posibilidades educativas y además los adolescentes lo sienten como espacio propio todo el equipamiento. » [3ETMPIJ 27:00\_34:00, Técnica/o Municipal 03].*

En el lado del *diseño integrado*, hemos encontrado **2 aspectos positivos** directamente vinculados a este diseño: primero, se posibilita una relación intergeneracional; segundo, se oferta unidades espaciales multiusos (salas de espectáculos, talleres...).

*«Por el lado espacial si está situado en la Kultur-Etxea, te da posibilidad de **estar con otras personas** y te ofrece **otros espacios** que tiene el equipamiento **de la Kultur-Etxea**. Pero el espacio que disponemos para el Gazteleku en la casa de cultura es de pequeño tamaño.» [3ETMPIJ 27:00\_34:00, Técnica/o Municipal 03].*

Para finalizar este balance, hemos querido transmitir dos **aspectos no tan positivos** encontrados en lado del *diseño integrado*: primero, la técnica municipal ha valorado que la pequeña superficie destinada al Gazteleku supone una limitación con respecto a las oportunidades educativas; segundo, el supuesto aspecto positivo de tener acceso a un mayor número de espacios (talleres...) al estar ubicados dentro del C. Cultural, parece ser que ha encontrado una resistencia natural por parte de las personas adolescentes para abandonar lo que ellas consideran su espacio y desplazarse a realizar actividades en otros espacios comunes.

*«Me parece que la mayoría de los espacios que existen **son un poco pequeños y esto limita las posibilidades de intervención educativa...**» [3ETMPIJ 27:00\_34:00, Técnica/o Municipal 03].*

*«Además, porque lo que a mí me comentan las personas educadoras, la realidad es que **las personas jóvenes se resisten a desplazarse del Gazteleku** a otras zonas del C. Cultural para realizar actividades (talleres)...» [3ETMPIJ 27:00\_34:00, Técnica/o Municipal 03].*

*“Además, aunque en la Kultur-Etxea si disponemos de otras salas para su uso. El problema mayor que tenemos es que **los jóvenes no quieren ir a otras salas que no sean las del Gazteleku**, o sea que solo quiere estar en su espacio” (4.ETCR 29:43\_29:59, Técnico/a Coordinador/a 3).*

Esta falta de identificación del colectivo adolescente con respecto a los espacios comunes de los C. Culturales ha creado cierta preocupación en el personal técnico municipal. En este momento, aunque mayoritariamente la localización de los Gaztelekus está en los C. Culturales; si existen dos casos integrados en otro tipo de equipamiento: Martutene (integrado en un centro escolar) e Intxaurreondo (polideportivo). El último Gazteleku inaugurado en la ciudad (Intxaurreondo) ha sido de diseño integrado, pero esta vez su ubicación es novedosa al colocarse dentro de un Polideportivo. Este nuevo modelo ha sido considerado como una nueva experiencia piloto a valorar su éxito, ya que han partido de la convicción de que esa ubicación a priori es próxima para el colectivo adolescente-juvenil.

Esta nueva idea se ha reforzado por la creencia de algunas personas técnicas que abogan, si es posible por ubicar los equipamientos en espacios referenciales o naturales para las personas adolescentes de ese barrio: «Gazteen eremu edo toki naturaletan kokatzea...» [3ETMPIJ28:00-28:32, Técnica/o Municipal 01]

El equipo educativo de Aiete, nos ha ilustrado de una forma precisa que ciertos principios generalistas sobre una ubicación idónea, no son válidos para el conjunto de la población, e incluso en un grado bastante más bajo para colectivos sociales con una caracterización específica y prácticas diferenciadas como es la adolescencia.

*“A mí me parece que la ubicación de este Gazteleku **no atrae a la gente joven**. El espacio es **muy bonito, atractivo y demasiado transparente**. Se ve todo desde los cristales... Es un formato muy de familia, para el Haur-espacio y esto no es un ambiente atractivo para los jóvenes” [8EED16:50\_30:00, Educador/a 02]*

## Espacio diáfano o unidades espaciales

En la RMGD se han desarrollado diferentes modelos de distribución espacial” Bidebieta con Amara, no tiene mucho que ver. En Amara de un vistazo ves todo el Gazteleku... y en Bidebieta o Martutene tienes muchos más espacios y posibilidades...”. A la distribución espacial, las personas coordinadoras y educadoras, le han atribuido la capacidad de incidir directamente en las actividades educativas que se pueden desarrollar en los Gaztelekus: “Si quieres trabajar o hablar con un grupo concreto de algo, pues tienes un billar en un espacio más bien apartado y te da posibilidad de comunicar con esas personas de una forma íntima. Si tienes ese billar en el mismo espacio (Amara), en una zona central, será casi imposible hablar...” (4.ETCR 29:53\_33:06, Técnico/a Coordinador/a 3).

En el diseño de la organización y distribución de los Espacios de actividad, ha pesado de forma notable el *criterio de seguimiento visual* hacia las personas usuarias del Gazteleku. Es por ello, que se han diseñado las plantas de estos equipamientos atendiendo al criterio de *transparencia visual*, asegurando que en todo momento las personas educadoras sientan que “tienen controlado lo que pasa” en el Gazteleku: «Hezitzaileak ikusi egin beharko luke Gazteleku osoa. Daukagun banaketarekin, gune guztiak kontrolatuak edukitzeko aukera dugu.» [EK ITEM 7 50:30\_51:07, Koordinatzaile 1]. Esa transparencia del espacio ha supuesto tener un escaparate abierto donde unos jóvenes pueden ver lo que hacen los otros, pero también ha provocado cierta limitación para aquellas actividades que necesitan un ambiente íntimo.

*“El espacio diáfano ayuda a que los jóvenes puedan ver lo que hacen los otros y de esta forma, puedan ver cosas que les suponga un atractivo a realizar... Pero por otro lado, tenemos otro tipo de actividades que necesitan una privacidad o un ambiente de mayor confianza”* (4.ETCR 27:21\_28:41, Técnico/a Coordinador/a 3).

Las personas técnicas y educadoras han identificado una distribución espacial compuesta por dos tipos de ambientes: *ambiente sosegado*, donde se pueden desarrollar actividades más tranquilas como son conversar, leer, hacer manualidades, trabajo técnico...; y *ambiente dinámico*, dedicado a actividades lúdicas caracterizadas por una dinámica más activa y “bullosa”.

*“La verdad es que si existen dos tipos de actividad con carácter diferente, con respecto a la tranquilidad que exigen... Si tenemos un único espacio diáfano...no es compatible un campeonato de ping-pong con mucha bulla, con las personas que están tranquilamente leyendo las revistas en el espacio de lectura o están entre ellas hablando... pues la verdad es que hay que reconocer que el espacio diáfano supone una complicación y una limitación”* (4.ETCR 28:41\_28:56, Técnico/a Coordinador/a 3).

Las propuestas de *cambios* sobre el *diseño interno*, en cuestiones que no toquen estructuras o instalaciones técnicas, se llevan directamente por los agentes vinculadas al Departamento de Promoción Infantil y Juvenil (personas técnicas, coordinador y personas educadoras). Sin embargo las estructurales, como pintar, instalaciones eléctricas, mobiliario... corresponden a la dirección de la Casa de Cultura.

*“Creemos que en la medida de lo posible se hace ese tipo de cambios o adaptaciones. Nosotros si vemos posibilidades lo aplicamos. Somos flexibles en el diseño pero resulta que a veces nos encontramos con complicaciones importantes, ya que el espacio original es lo que es. En principio, no nos da grandes posibilidades.”* (4.ETCR 25:01\_25:23, Técnico/a Coordinador/a 1).

Al plantearse la hipótesis de *“tener una distribución espacial en varias unidades”*, esta fue valorada como una buena oportunidad para *implementar un mayor número y tipo de*

**actividades** que las que se desarrollan en el momento actual, al contar únicamente con un solo espacio.

*“Si tienes en cuenta como está hecha la distribución: si tuviéramos posibilidades de **crear los espacios en diferentes gelas (habitaciones)** pudiéramos tener bastantes **más posibilidades para trabajar de forma autónoma.**” (4.ETCR 26:40:\_27:15, Técnico/a Coordinador/a 2).*

### Espacio interior y exterior en el Gazteleku.

Una vez hemos hablado de los aspectos vinculados a la ubicación del Gazteleku, toca responder a la pregunta realizada al personal técnico y educador: ¿Es necesario disponer de espacio interno y externo en un Gazteleku?

La primera respuesta que hemos recibido, por parte de la técnica municipal, determina una clara convicción porque el diseño contemple el espacio interior y exterior.

*“Es verdad que sobre todo, por dificultades y complicaciones, se ha aplicado mucho la intervención en los equipamientos cerrados; pero tenemos que reconocer que lo importante sería... o más idóneo tener dos tipos de espacio: cerrado y abierto” [3ETMPIJ12:00\_15:00, Técnica/o Municipal 03].*

Además, esta misma persona ha reconocido una tendencia de cambio sobre el diseño, y han asumido que la **convivencia de los espacios (interior-exterior) contribuye favorablemente** a: 1.- Materializar una doble programación de actividad educativa (interna-externa), 2.- Diversificar el tipo de acciones educativas, 3.- Prevenir la saturación del espacio en momentos de gran aforo (viernes tarde), y 4.- Convertirse en un espacio de mayor atractivo para los días de buen tiempo.

*“Aunque empezamos diseñando el Gazteleku como espacio cerrado, hemos ido descubriendo **la necesidad de construir o diseñar Gaztelekus que integren los espacios abiertos.** A modo de ejemplo, es la zona exterior deportiva del Gazteleku de Martutene” [3ETMPIJ12:00\_15:00, Técnica/o Municipal 03].*

*“Los espacios que existen están bien, pero claro el problema está que **cuando hay una gran asistencia...si todos están en el mismo espacio (habitación) es un problema.** Si tienes la posibilidad de tener diferentes espacios separados, tienes la posibilidad, como en el caso de Martutene de **diversificar y asegurar todo tipo de usos o actividad**” (4.ETCR 17:25\_18:46, Técnico/a Coordinador/a 2).*

*“La muga la tenemos en los metros cuadrados, salvo en Martutene y Bidebieta, en la mayoría tenemos 100 de superficie... **El uso no va de acuerdo al diseño porque está condicionado por el número de asistencia**” (4.ETCR 20:00\_20:57, Técnico/a Coordinador/a 1).*

*«En los Gaztelekus es un espacio externo del Gazteleku **da posibilidades y oportunidad para superar momentos de saturación** en los Gaztelekus...» [3ETMPIJ 15:00\_23:00, Técnica/o Municipal 03].*

### Espacio público: ciudad educadora

Esa nueva iniciativa, comentada por la técnica municipal, de “sacar el Gazteleku a la calle”, no solo ha sido asumida a escala teórica por las personas coordinadoras de la RMGD, sino que más bien se está convirtiendo en una práctica habitual promovida por los equipos educativos de los Gaztelekus ubicados en los barrios de Aiete, Martutene y Amara. La compra de juguetes específicos de uso exterior, ha ayudado a que las personas adolescentes hayan convertido la calle en un “pequeño circo” donde se les ha podido ver lanzando bolas o mazas al aire, bailando el plato chino o... podemos decir que se han apropiado del espacio exterior para identificarlo como un espacio “más” del

Gazteleku donde desarrollar su actividad lúdica. Sí parece que actualmente existe una apuesta importante, como en Aiete, Martutene y Amara, “por sacar el Gazteleku a la calle, al barrio...para esto han comprado diferentes materiales educativos que dan posibilidades de practicar de una manera lúdica actividades. Por ejemplo: los malabares...” [3ETMPIJ 15:00\_23:00, Técnica/o Municipal 03].

Ese *salir a la calle* defendido por la técnica municipal, nos empujó a preguntarle sobre cuál era su *posicionamiento* con respecto al *uso de otros sitios del barrio (plazas, frontón, playa...)* como *lugares de acción educativa*. Al responder ha indicado que hoy en día el barrio «ya se ha convertido en un espacio de intervención al participar organizando diversas actividades para adolescentes en las fiestas»; pero además, ha mostrado su convicción porque «se convierta en un espacio estable de intervención» y sea una «iniciativa muy interesante a promover... » [3ETMPIJ 15:00\_23:00, Técnica/o Municipal 03].

Ella misma ha indicado que como «técnicas de juventud tienen que llegar a las personas adolescentes» y en sí el Gazteleku “ofrece una posibilidad pero con sus limitaciones”; de ahí que «tenemos que ir donde están...» [3ETMPIJ 15:00\_23:00, Técnica/o Municipal 03] y además, tener en cuenta «todos esos espacios que existen en el barrio que hoy en día los están usando y los ocupan las cuadrillas jóvenes del barrio» (4.ETCR 48:38\_48:45, Técnico/a Coordinador/a 2). Sin embargo, para llegar a esos «espacios apropiados» donde se encuentran las personas adolescentes en los barrios, las personas educadoras de los Gaztelekus se han encontrado con el impedimento que «el Gazteleku siempre debe mantener el espacio abierto, por si acaso quiere venir alguien ». Por ello, al ser la plantilla únicamente dos personas educadoras se les ha hecho casi imposible trasladar la dinámica del Gazteleku a otras zonas del barrio de forma permanente. Ahondando en su auto reflexión han asumido han de modo colectivo la idea de que «tenemos un problema», porque como han indicado « sí quisieran programar en dos espacios: el número de personal debería aumentar... ». Aunque como técnicas han asumido ese obstáculo de tipo financiero que ha marcado hasta el momento la «prioridad por mantener abierto el Gazteleku», se han expresado a favor de «dar un nuevo paso y considerar que los dos tienen la misma prioridad, los dos espacios tanto el espacio cerrado como el abierto que se encuentra en el barrio» [3ETMPIJ 15:00\_23:00, Técnica/o Municipal 03]. Finalmente, han apuntado la importancia que le conceden a « estar en el barrio y que se visualice el equipamiento o la actividad en el barrio» [3ETMPIJ 15:00\_23:00, Técnica/o Municipal 03].

El *tamaño pequeño de la superficie* del Gazteleku, se ha apuntado como una posible causa que provoca un uso más exclusivo por parte de ciertas cuadrillas del barrio, y en consecuencia, otras cuadrillas se sientan desplazadas al no encontrar ese espacio vital propio que buscan para ellas. No debemos olvidar que las personas adolescentes en sus prácticas habituales de ocio son muy “territoriales”, y esa posible percepción de “territorio apropiado” que se puede generalizar entre “esas otras cuadrillas”, pudiera haberse convertido, sin darnos cuenta, en una de las posibles razones que justifican el bajo nivel de asistencia en ciertos Gaztelekus. Esto apuntaría un posible elemento esencial en esa interrelación entre diseño espacial y la capacidad de atracción del equipamiento. De esta forma expresaba su balance una técnica municipal «son pequeños a nivel espacial, y esto provoca que a veces unas cuadrillas ocupen el espacio y otras no van porque están las otras...» [3ETMPIJ 15:00\_23:00, Técnica/o Municipal 03].

La línea de trabajo que se ha afianzado para satisfacer esa necesidad de conseguir una mayor diversidad de cuadrillas, es la misma idea que han apuntado con anterioridad: “apostar por acercarse a los espacios donde están esas otras cuadrillas que no acuden al Gazteleku...» [3ETMPIJ 15:00\_23:00, Técnica/o Municipal 03].

Ese **bajo atractivo** identificado a nivel cuantitativo de estos espacios de ocio educativo para el **colectivo femenino** es una preocupación latente expresada por los agentes técnicos y educadores. De hecho, que “*la mayoría de las personas que participan en el Gazteleku sean chicos*” les hizo plantearse “*si lo que ofrecemos es atractivo para el colectivo de las chicas*”. Esta reflexión indujo a las personas educadoras de Egia a iniciar un proceso de comunicación con las chicas del Gazteleku para descubrir cuáles eran las posibles razones que podían percibir en su entorno. Según lo que les trasladaron estas personas « el espacio que se ofrecía no era muy interesante para ellas, pero no descubrimos cuáles pueden ser las razones de fondo para las que no participan...» [3ETMPIJ 34:00\_:36:00, Técnica/o Municipal 03].

A modo de cierre, la técnica municipal nos ha comentado que «la preocupación no está tanto en la saturación, sino está más en analizar porque “*algunas personas o bastantes personas adolescentes no acuden a los Gaztelekus*». Aun y todo, ella misma ha planteado que asume de una forma natural que debe existir «un grupo de adolescentes que no les atraigan estos servicios» [3ETMPIJ 15:00\_23:00, Técnica/o Municipal 03].

Con respecto al equipamiento material no fungible con que se dota a un Gazteleku en su fase de planificación o diseño inicial, se nos ha trasladado que existe una premisa básica «que sea lo bastante abierto el planteamiento para que de esta forma nos dé posibilidades al departamento para diseñar qué tipo de material tanto mobiliario como educativo debe de contar cada uno de los equipamientos». No obstante, se ha asumido que «en el tema de materiales, no se tiene un planteamiento demasiado concreto»; pero sí que en los Espacios «se concreta más en el ámbito lúdico» [3ETMPIJ 27:00\_34:00, Técnica/o Municipal 03].

#### Balance sobre los espacios del Gazteleku

Para finalizar la caracterización de los espacios, no pudimos dejar pasar la ocasión de preguntarles a las personas educadoras cuál era su **valoración general sobre el diseño de los espacios** en los que trabajan de forma habitual.

El **espacio de juegos de movimiento** para la mayoría de las personas educadoras es el espacio favorito para acometer una acción educativa.

Tabla 44. Valoración de Educadores/as sobre los espacios del Gazteleku.

	N	Mín.	Máx.	M	DT
Espacio de juegos movimiento	16	4	10	8,19	1,721
Espacio de artes escénicas	6	5	9	7,5	1,761
Espacio juego de mesa	16	3	10	7,38	1,784
Servicios y pasillos	16	5	9	7,31	1,448
Espacio lúdico digital	15	4	9	7,27	1,438
Espacio de encuentro	13	1	10	7,15	2,375
Espacio juego de lectura	14	2	9	7,07	1,9
Almacén	14	1	10	6,79	2,992
Espacio de creativo-talleres	16	1	9	5,94	2,235
Espacio trabajo educadores/as	14	1	10	5,93	3,245
Espacio comunicación con educadores/as	5	1	7	5,6	2,608
Espacio de información	15	1	7	5,2	1,656

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

La casi totalidad de las personas educadoras de la RMGD, compartían la idea de que existen **dos espacios favoritos** para usarlos por las personas adolescentes: **el espacio lúdico digital y espacio de juegos de movimiento**; justo pegado a estos dos, con un muy alto grado de uso (tal y como veremos más adelante) se encuentra el **espacio de encuentro**. En el siguiente bloque, con un uso medio alto, se agrupan 4 Espacios: el primero, el que usan para los juegos de mesa; y los otros tres son los que tienen el común denominador de ser espacios facilitadores de comunicación: entre **“iguales”** (Servicios y pasillos) o entre adolescentes-educadores (**espacio trabajo educadores/as y espacio Comunicación con Educadores/as**). En el tercer bloque, hemos situado con un uso medio-alto, el **espacio de Talleres** donde se trabaja la creatividad y el espacio donde se leen u hojean sobre todo revistas. En el último bloque, por un lado, han situado dos Espacios de gestión indirecta por parte del equipo educativo: **el espacio compartido de artes escénicas**, el panel de información y el almacén; por otro, el almacén que tiene un uso propio puramente técnico.

### 6.3 OBJETIVO 3: Analizar los usos de espacios y materiales educativos por parte de las personas usuarias del Gazteleku.

Este apartado sobre los resultados del tercer objetivo, se ha organizado en cuatro bloques de contenido vinculados a las respuestas de cuatro objetivos parciales: 4.1. Las razones por las que acuden al Gazteleku; 4.2. El grado de asistencia y días de uso del Gazteleku; 4.3. La preferencia de uso de los espacios y materiales del Gazteleku; y 4.4. El grado de uso de espacios y materiales educativos. En la Tabla 45 se pueden observar el tipo de variables investigadas y sus relaciones, vinculadas a los cuatro objetivos parciales definidos en este tercer objetivo.

**Tabla 45. Diseño del análisis a ejecutar sobre las variables del Objetivo 3. Sobre los “los usos de espacios y materiales educativos”**

<b>VARIABLES</b>	<b>RELACIÓN ENTRE VARIABLES</b>
<b>Razones para participar en el Gazteleku</b>	Análisis de las razones según sexo Análisis de las razones por las que acuden al Gazteleku según grupo de edad Análisis de las razones por las que acuden al Gazteleku según barrio
<b>Grado de asistencia y días de uso del Gazteleku.</b>	
<b>Preferencia de espacios en el Gazteleku</b>	
<b>Preferencia de materiales educativos (funcionalidad).</b>	
<b>Preferencia de materiales educativos según tipo de soporte: físico-impreso, audiovisual y digital.</b>	
<b>El uso de los espacios</b>	Uso de Espacios/Espacios según sexo. Uso de Espacios/Espacios según grupo de edad. Uso de Espacios/Espacios según barrio.
<b>Uso de los materiales educativos por función.</b>	Uso de Materiales educativos función por Sexo Uso de Materiales educativos función por intervalos de Edad Uso de Materiales educativos función por Barrios
<b>Uso de materiales por tipo de soporte: físico-impreso, audiovisual y digital.</b>	



### 6.3.1 Razones para participar en el Gazteleku

En este apartado, vamos a mostrar las razones que animan a las personas adolescentes a participar en los Gaztelekus. Para ello, en un principio, se les pasó un cuestionario a las personas usuarias y a todas las personas educadoras de los 8 centros de la RMGD. Como nuestro interés era entender de una forma más precisa qué es lo que se escondía detrás de esos índices numéricos obtenidos por medio del análisis estadístico descriptivo, realizamos 4 entrevistas a los grupos educativos de 4 Gaztelekus (muestra); además, de dos entrevistas más al personal técnico municipal y coordinador de la RMGD.

Una vez concluido el trabajo de campo, la fase de análisis se ha ejecutado en tres etapas consecutivas: 1.- el análisis de frecuencias y medias de las variable "razones para participar en el Gazteleku" en los dos cuestionarios 2.- Análisis bivariado: variable dependiente (razones de participación) e independientes (sexo, edad y barrios); 3.- Análisis categorial sobre la información extraída en las entrevistas.

La estrategia de recogida de información, con las **personas adolescentes**, sobre las "razones para participar en el Gazteleku" se ha basado en la información extraída del ítem nº 07 del 5. Cuestionario a Adolescentes de la RMGD, creado *ad hoc* para esta investigación. El ítem recoge 10 razones posibles, en una escala de valoración de Likert, graduada de menor a mayor interés de 1 a 5 (nada-mucho).

El análisis estadístico de los datos obtenidos en el cuestionario, nos ha empujado a describir el grupo mediante 3 índices diferentes: las frecuencias en la distribución del grupo, un índice general (bastante+mucho), y la media.

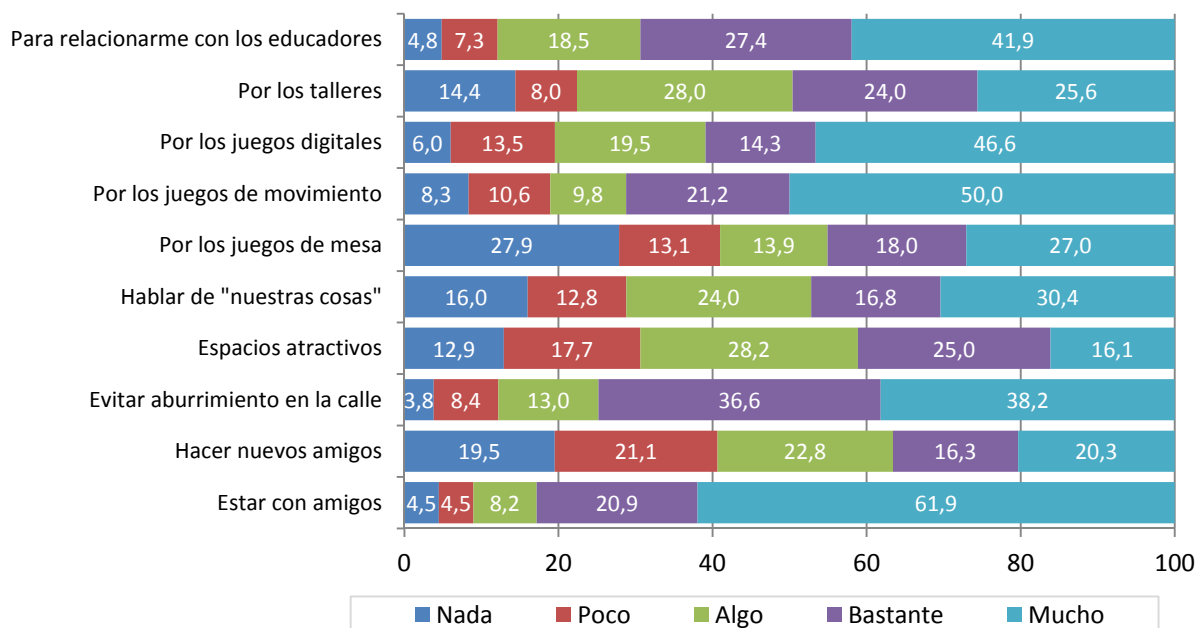


Figura 32. Análisis de frecuencias de las razones para participar en el Gazteleku según las personas adolescentes.

La Figura 32 de análisis de frecuencias nos ha ayudado a visualizar de una forma precisa la puntuación concedida por las personas adolescentes a cada una de las razones por las que participan en el Gazteleku, y de esta forma hemos logrado observar los grupos de puntuaciones que se han creado en la distribución total de la muestra a estudio.

Luego, nos ha parecido interesante ahondar en este análisis de frecuencias mediante el cálculo de un *índice general de razón para participar*, sumando las dos puntuaciones más altas de la escala Likert (4=bastante + 5=mucho). De este modo, podemos decir que existen 5 razones claves por las que las personas adolescentes participan en el Gazteleku: *estar con amigos/as, evitar aburrimiento en la calle, practicar juegos de movimiento, relacionarse con educadores/as y usar juegos digitales*. Algo menos, les motiva *hacer talleres, hablar de sus cosas o usar los juegos de mesa*; y bastante menos, les anima a venir *el atractivo de los espacios existentes o hacer nuevos amigos*.

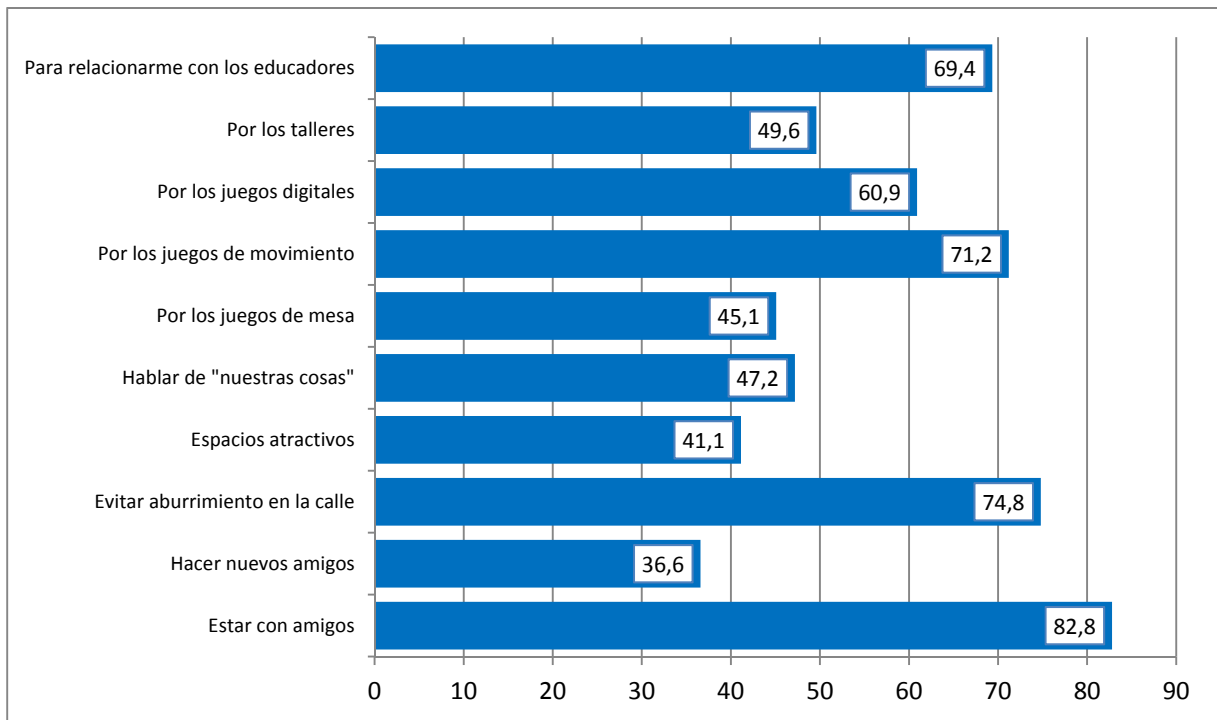


Figura 33. Índice general de razón para participar en el Gazteleku según personas adolescentes.

Del análisis comparativo entre agentes del Gazteleku (Figura 33), aparece una tendencia global que indica que las personas educadoras puntúan en mayor grado que las personas adolescentes en las 7 primeras razones de la escala; sin embargo, en las 3 últimas razones es a la inversa. La distancia entre puntuaciones, entre unos y otros, se sitúa en una horquilla entre 0,10 y 0,75.

La mayor diferencia se ha encontrado en la razón de hacer *talleres* (0.75) y en la de *evitar el aburrimiento* (0.60). La razón por los *juegos de movimiento* y *relacionarse con las personas educadoras* se coloca en un valor medio (0.50), el *estar con la cuadrilla o jugar a la Wii-PlayStation* tiene un valor un poco más bajo. Por último, con una diferencia mínima, en torno a 0.10, hemos encontrado cuatro razones: *hablar de sus cosas, espacios atractivos, los juegos de mesa y hacer nuevos amigos*.

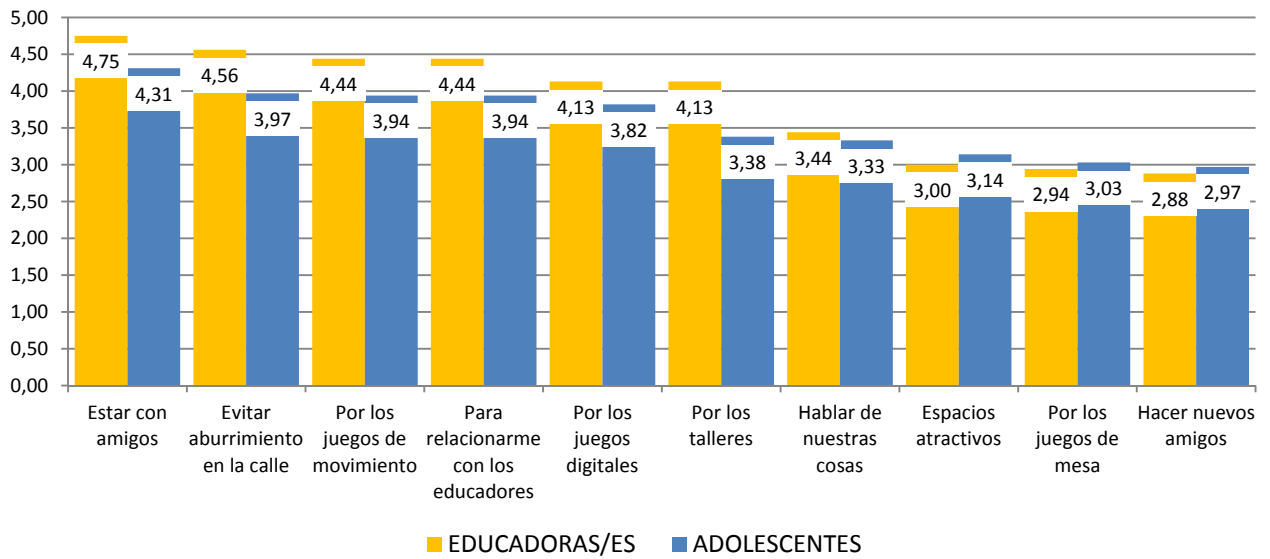


Figura 34. Comparación de medias de las razones para participar en el Gazteleku según las personas adolescentes y educadoras.

Al agrupar las variables (Figura 35), según el tipo de actividad principal que promueven, hemos identificado que en las razones de mayor puntuación (R. Social y R. Lúdica) es dónde se observa una mayor diferencia en la percepción de los dos colectivos (0.25); Seguido ha aparecido la razón espacial acortando la distancia con una diferencia de 0.20, y por último, la Razón Artística es percibida de una manera casi igualitaria por los dos grupos.

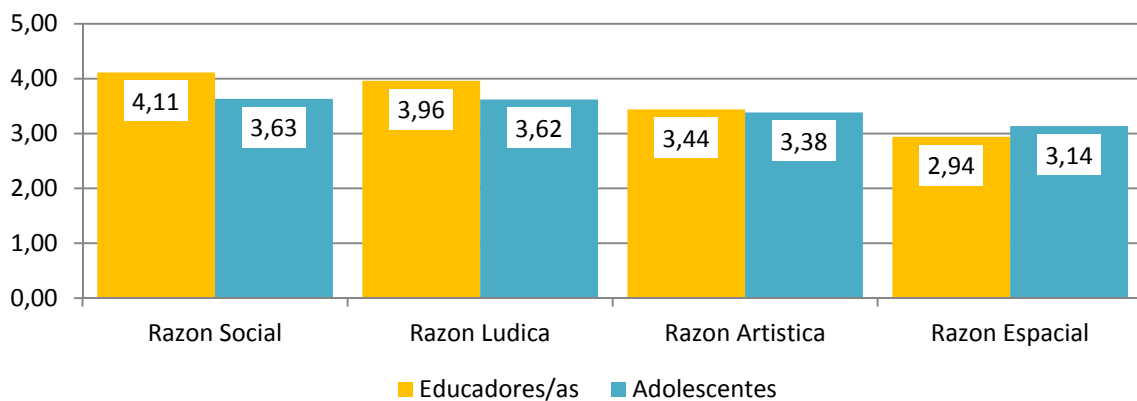


Figura 35. Comparación de medias entre las razones agrupadas para participar en el Gazteleku según las personas adolescentes y educadoras.

Dicho esto, debemos pasar a relatar las creencias mayoritarias que han manejado el personal técnico y educador de la RMGD en su discurso. Las diversas voces las hemos estructurado por orden de importancia concedida en el análisis de medias.

Dentro de la categoría de “razón social” argumentan que “estar con los amigos o amigas es una de las razones claves que vemos por las que acuden”, exponiendo que el Gazteleku ha conseguido situarse “dentro de su recorrido natural del fin de semana” y como bien lo ejemplificaba uno de los educadores del barrio de Egia: “quedan en la plaza

primero, luego de ahí pasan por el Gazteleku, de aquí se van luego al Eros para comprar alguna cosa... “[8EED 00:06\_06:32, Educador/a 04]. Remarcando este mismo argumento, hemos recogido la idea que nos plantearon en Martutene, donde comentaban que “aquí las cuadrillas utilizan el Gazteleku para la primera quedada... luego algunas se quedan toda la tarde y otras se mueven al barrio [8EEDMA 02:00\_06:37, Educador/a 07] [8EEDMA 02:00\_06:37, Educador/a 08]. Este tipo de razón no es únicamente asumida por las personas más cercanas a las personas adolescentes, sino que la técnica municipal nos trasladó que la razón más importante “es tener un espacio para estar con los amigos y las amigas. Además, si hace mal tiempo quieren estar en un espacio cubierto. [3ETMPI] 36:00\_:40:00, Técnica/o Municipal 03].

La motivación por “relacionarse con las educadoras” se ha justificado sobre la idea de que “les consideran personas cercanas con experiencia”, y les interesa comunicar para que “les den respuestas directas a sus dudas, o por lo menos, si no, compartir sus dudas con respecto a diferentes temas importantes de su vida”. De hecho, lo ilustraron con este ejemplo: “estás haciendo un taller y te comentan: no sé qué hacer con esta chavala que me gusta. Pero te lo cuentan a ti, porque en cuanto vienen los amigos, se callan rápidamente” y finalizaron el discurso llegando a la conclusión de considerarse, para muchas personas que acuden al Gazteleku, como “sus confidentes y referentes” [8EED 00:06\_06:32, Educador/a 04]

Por último en esta razón, nos presentaron un par de situaciones que nos han ayudado a entender que el Gazteleku es considerado un sitio válido para “hacer nuevos amigos/as”. En algunos casos “ven como vienen en cuadrilla, pero hay otras personas independientes que se integran en esa cuadrilla mientras están en el Gazteleku” [8EED 00:06\_06:32, Educador/a 03]; en otros “hemos visto que existían varias cuadrillas que eran de diferentes centros educativos, pero conseguían entre ellas hacerse amigas. Porque cuando cerrábamos el Gazteleku, veíamos que unos estaban con otros o sea que eso es una de las cosas que puede provocar el Gazteleku intercomunicar diferentes cuadrillas de diferentes centros educativos” [8EED 00:06\_06:32, Educador/a 03]

La razón lúdica ha sido valorada como “otra razón clara” para acudir al Gazteleku, así nos lo comentó la técnica municipal “es por los diferentes recursos que tienen, sobre todo por los juegos de movimiento y los juegos digitales. Yo creo que les atrae, sobre todo, estar en contacto con sus amigos y amigas, y con otros jóvenes... jugando” [3ETMPI] 36:00\_:40:00, Técnica/o Municipal 03]. De una manera parecida argumentaba el equipo educativo de Egia: “Creo que existen dos razones principales por las que acuden al Gazteleku: por un lado, para no aburrirse en la calle y por otro para jugar a la PlayStation o a la Wii. Luego creo que existen otras dos: para estar con los amigos y amigas, y una cuarta que sería para jugar a juegos tipo ping-pong o diana.” [8EED 00:06\_06:32, Educador/a 03].

La razón espacial se ha relacionado con la necesidad de las personas jóvenes de contar con “un sitio donde existen una serie de juegos y además, tienen un sitio goxo-goxo para estar en invierno. Porque se está caliente y se pueden hacer cosas o estar a gusto...” [8EED 00:06\_06:32, Educador/a 03]

Durante estas conversaciones hemos identificado una nueva razón que no habíamos previsto al realizar el diseño de investigación. En concreto, es la Razón “motivación adulta” que consiste en que una serie de personas de la comunidad educativa anima a las personas adolescentes a participar en los Gaztelekus. Tres claros ejemplos que hemos recogido son: primero, “los que vienen ayudados desde programas socioeducativos por las personas educadoras” (4.ETCR 48:00\_54:00, Técnico/a Coordinador/a 2); segundo, “el profesorado de los C. educativos próximos”, y tercero: “las

familias que ha empujado para que participen” (4.ETCR 52:00\_56:00, Técnico/a Coordinador/a 1)

Como último apunte queremos comentar que las razones alrededor de la razón artística no han recibido valoraciones significativas en las diversas entrevistas, y es por ello que no han aparecido en este apartado.

### 6.3.1.1 Análisis de las Razones según sexo:

El colectivo de personas socias de la RMGD se caracteriza por ser un tercio chicas y dos tercios chicos. Esta gran diferencia cuantitativa observada en el registro de personas socias ha encendido una bombilla roja, a tener en cuenta, durante el proceso de investigación.

Esta preocupación no sólo estaba en nuestras cabezas, sino por lo que pudimos compartir era un tema de análisis permanente para las personas profesionales de la RMGD, en la primera entrevista con el personal técnico ellas reconocían que “la mayoría de las personas que participan en el Gazteleku son chicos...” y que su interés estaba en reflexionar sobre “si lo que ofrecemos es atractivo para el colectivo de las chicas”. Esta preocupación, también se la plantearon en el Gazteleku de Egia; De ahí la puesta en marcha de un proceso para analizar el asunto, y parece ser que han llegado a la siguiente conclusión: “de las personas que acudían plantean que el espacio que se ofrecía no era muy interesante, pero no descubrieron cuáles pueden ser las razones de fondo para esta no participación” [3ETMPI] 36:00\_:40:00, Técnica/o Municipal 03].

El colectivo profesional coordinador que faltaba por opinar, confirmaba que “tenemos un número mucho menor de chicas que de chicos” y redundaba en la necesidad por descubrir esas razones “que existen pero que no sabemos cuáles son, e indican que no motiva el Gazteleku tanto al sexo femenino como al masculino” (4.ETCR 48:00\_54:00, Técnico/a Coordinador/a 1).

Las reflexiones escuchadas a las personas educadoras en las entrevistas nos hicieron plantearnos el reto de descubrir algunos factores que pueden condicionar el tipo de razones por las que las personas adolescentes participan en el Gazteleku. Con el propósito de aceptar o rechazar la hipótesis, sobre la existencia de correlación entre las variables (*sexo, edad y barrio*) y la variable *razón para participar*, hemos realizado dos pruebas paramétricas: el test t de Student y ANOVA; ya que las consideramos apropiadas para calcular el valor “p” (probabilidad) que indica si la asociación es estadísticamente significativa o si el azar es el responsable de dicha asociación.

En el primer factor, para evaluar la relación entre la variable cuantitativa *razón para participar* y la variable categórica dicotómica (*hombres-mujeres*), el procedimiento estadístico inferencial empleado ha sido la comparación de medias entre dos grupos independientes mediante el test t de Student. Una vez expuesta la estrategia de análisis aplicada para el grado de relación del factor sexo con otras variables dependientes; quisiéramos exponer las diferencias de medias encontradas en las distintas razones para participar en el Gazteleku.

En la Figura 36, hemos encontrado la media que cada sexo obtiene en cada una de las 10 razones por las que participan en el Gazteleku. Se puede ver que mientras las chicas adolescentes obtienen las 3 medias más altas en: “estar con amigas/os” (4,47), “relacionarse con educadores/as” (4,23) y “evitar el aburrimiento” (4,12); en el caso de los chicos adolescentes como en las chicas, la más alta es “estar con amigas/os” (4,28) y le siguen: usar los “juegos digitales” (4,23) y los “juegos de movimiento” (4,02).

A las chicas las tres razones que menos les motivan para acudir al Gazteleku son: los juegos de mesa (2,92), la existencia de "espacios atractivos" (3,02) y "hacer nuevos amigos/as" (3,08); sin embargo, a los chicos son "hacer nuevos amigos/as" (2,88), los "juegos de mesa" (3,09) y "hacer talleres" (3,13).

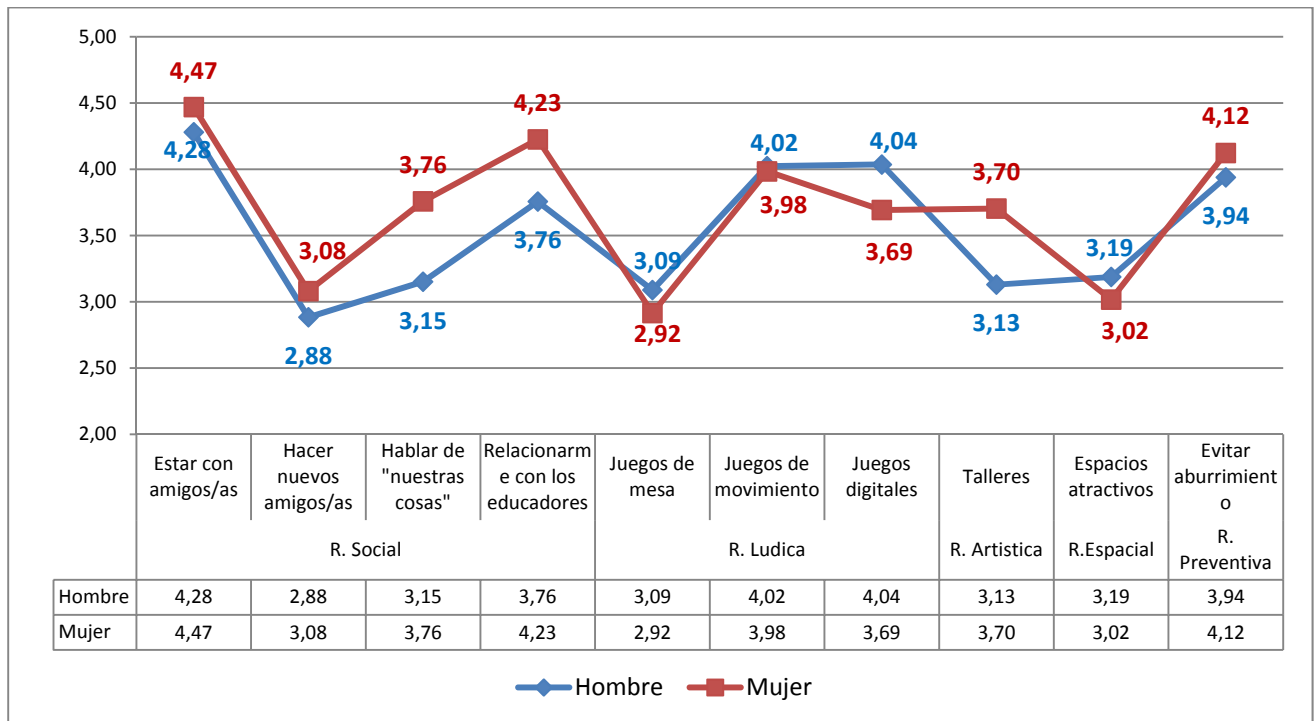


Figura 36. Comparación de medias de las Razones para participar en el Gazteleku según sexo.

En el análisis de medias entre los dos sexos, hemos utilizado como criterio para decir que pudieran ser razones compartidas, la no existencia de una diferencia mayor a 0,5 puntos entre las puntuaciones de cada sexo. Esta estrategia nos conduce a indicar que los dos sexos comparten tres razones importantes por las que participan en la dinámica del Gazteleku: "estar con amigos/as" (Mujer=4,47 y Hombre=4,28) "juegos de movimiento" (Mujer=3,98 y Hombre=4,02) y evitar aburrimiento en la calle (Mujer=3,94 y Hombre=4,12), y tres por las que no participan tanto: "Hacer nuevos amigos" (Mujer=2,88 y Hombre=3,08) "juegos de mesa" (Mujer=2,92 y Hombre=3,09) y "espacios atractivos" (Mujer=3,02 y Hombre=3,19).

Se ha descubierto otra diferencia entre géneros a remarcar, aunque no significativa, a las chicas les motiva en menor medida los juegos digitales que a los chicos (Mujer= 3,69 y Hombre=4,04) como causa para participar en el Gazteleku.

La comparación de medias y la Prueba Test T ha sido el cálculo estadístico que nos ha ayudado a comprobar si ser *chico* o *chica* incide de forma significativa en el tipo de razón por las que participan en el Gazteleku.

Una vez calculadas las medias, hemos fijado nuestro interés en las puntuaciones de cada razón en la prueba test T de significación bilateral. De los resultados obtenidos hemos recuperado únicamente las 3 razones (Tabla 46) que han logrado una puntuación inferior a 0,05; por lo que quiere decir que si hay diferencias significativas en cuanto a chicas y chicos con respecto a las puntuaciones obtenidas en el test de razones. Lo queremos expresar de otra manera, el sexo es determinante en las razones para participar en el Gazteleku.

**Tabla 46. Prueba Test T: significatividad de las Razones para participar en el Gazteleku según el sexo de las personas adolescentes.**

Prueba de muestras independientes		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de Ms						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de Ms	Error típoper personas de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
<b>Hablar de nuestras cosas</b>	Se han asumido varianzas iguales	3,616	,060	- 2,578	123	,011	-,657	,255	-1,161	-,152
	No se han asumido varianzas iguales			- 2,671	120,983	,009	-,657	,246	-1,144	-,170
<b>Por los talleres</b>	Se han asumido varianzas iguales	4,006	,048	- 2,665	123	,009	-,628	,236	-1,094	-,162
	No se han asumido varianzas iguales			- 2,747	122,660	,007	-,628	,229	-1,081	-,175
<b>Para relacionarme con las personas educadoras</b>	Se han asumido varianzas iguales	2,950	,088	- 2,394	122	,018	-,495	,207	-,904	-,086
	No se han asumido varianzas iguales			- 2,450	117,837	,016	-,495	,202	-,895	-,095

La relación significativa se ha encontrado en 3 razones: "talleres", "Hablar de nuestras cosas" y "relacionarme con las personas educadoras". Esto lo podemos expresar de esta forma, las chicas adolescentes mostraron una mayor motivación que los chicos por acudir al Gazteleku si pueden realizar "talleres", disfrutar de espacios y situaciones idóneas para "hablar de sus cosas" y establecer una "relación directa con las personas educadoras".

### 6.3.1.2 Análisis de las Razones por las que acuden al Gazteleku según grupo de edad:

Las personas educadoras parecía que habían percibido en su labor educativa "una **diferencia clara por el tema de la edad**: los de 12, 13 y 14 tienen un tipo de dinámica y los que son de 15, 16 y 17 tienen otro tipo de objetivos en el Gazteleku". A los más jóvenes les atribuyen que "vienen a divertirse, e incluso saben dónde y con qué... entonces es difícil cambiarles de chipersonas Quieren moverse y quieren sobre todo jugar en los ordenadores y en la Play", y a los más mayores que les "gusta estar de charla y jugar en cuadrilla" [8EED 06:40\_12:00, Educador/a 02]

Por lo que se refiere a la opinión expresada, por las personas adolescentes en el cuestionario, hemos querido evaluar el grado de asociación entre la variable dependiente *razón para participar* en el Gazteleku y el factor *edad*; el procedimiento inferencial que aplicamos fue comparar las medias de los tres grupos de edad (adolescentes) mediante la prueba estadística de análisis de varianza (ANOVA).

Según hemos explicado en el apartado metodológico, el procedimiento aplicado ha sido realizar el análisis de varianza para saber si hay diferencias en las medias de los diferentes

grupos de edad; si encontráramos que se confirman esas diferencias en el contraste de medias, lo que haremos será llevar a cabo “los contrastes a posteriori (post hoc)” para explorar entre qué grupos concretos se han encontrado esas diferencias.

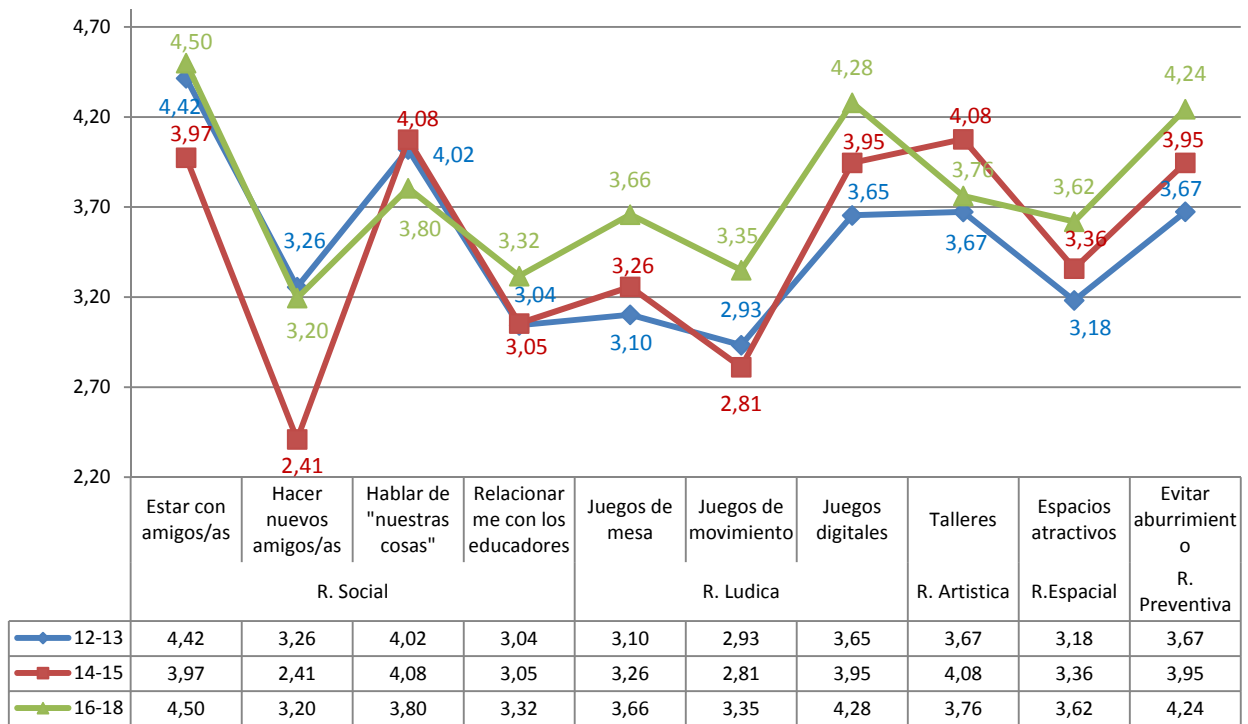


Tabla 47. Comparación de medias de las Razones por las que acuden al Gazteleku según grupo de edad.

En el caso que nos ocupa, partimos de la hipótesis de que según el grupo de edad puede tener diferentes razones para acudir al Gazteleku. De hecho, tras realizar la prueba ANOVA para más de dos muestras independientes en SPSS, hemos comprobado que únicamente la “razón de hacer nuevos amigos” sí varía significativamente según al grupo de edad al que pertenezcan las personas adolescentes.

En el cuadro de ANOVA de un factor, al realizar el contraste de medias equivale 4,769 y tiene un valor p de 0.010, o sea, se sitúa en un valor  $p < 0.05$ . Es por ello, que se acepta la hipótesis de que existe una relación significativa entre la edad y la razón de acudir al Gazteleku para hacer nuevos amigos.

ANOVA de un factor						
		Suma de cuadrados	gl	M cuadrática	F	Sig.
Hacer nuevos amigos	Inter-grupos	17,809	2	8,904	4,769	,010
	Intra-grupos	224,061	120	1,867		
	Total	241,870	122			

Tabla 48. Prueba Anova del factor grupo de edad y Razón de uso “Hacer nuevos amigos”

Al realizar los contrastes a posteriori, se ha encontrado que para el grupo de 14-15 años el *hacer nuevos amigos* no es una razón de peso para acudir al Gazteleku; por el contrario



los dos grupos de edad extremos 12-13 y 16-18 parece ser que si les motiva de forma importante *conocer nuevos amigos*.

**Tabla 49. Prueba post hoc de significatividad entre la razón de hacer nuevos amigos y la edad (grupos).**

**Hacer nuevos amigos**

Tukey B<sup>a,b</sup>

Grupo edad	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
14-15	39	2,41	
16-18	41		3,20
12-13	43		3,26

Se muestran las Medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la M armónica = 40,935.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la M armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

### 6.3.1.3 Análisis de las Razones por las que acuden al Gazteleku según barrio

Después de realizar un contraste previo de resultados con un experto en análisis estadístico, nos sugirió la idea de incluir para esta última fase de análisis, el factor barrio como variable independiente a correlacionar en el proceso de investigación. La razón que subyacía sobre esta propuesta fue buscar tendencias de uso diferenciadas por barrio, partiendo de la diversidad existente entre los 8 barrios a estudio, en aspectos tan variados como en: diseño urbanístico, tipo de localización (céntrico-periférico), nivel socioeconómico, tipo (residencial, -comunitario), sociodemográfico...

Una vez más, hemos empleado el análisis de variables agrupadas como estrategia facilitadora de la comunicación de resultados. La interpretación la hemos realizado sobre cuáles son los barrios que optan más por un tipo u otro de razón. Comentando los 2 barrios que obtienen las mayores puntuaciones y los dos con menores puntuaciones.

La razón social ha obtenido la media más alta en Martutene y Amara, situándose en las más bajas en los barrios de Egia y Aiete. La motivación por las actividades lúdicas ha logrado un mayor eco en el Antiguo y Martutene, colocándose a la cola Intxaurre y Gros. Las actividades artísticas suponen una alta motivación para las personas adolescentes de Amara y Martutene, y bastante baja para las de Gros y Aiete. El gusto por tener espacios atractivos se muestra en Amara y Bidebieta, y no valoran demasiado el espacio existente en Egia y Aiete.

6. CAPÍTULO. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

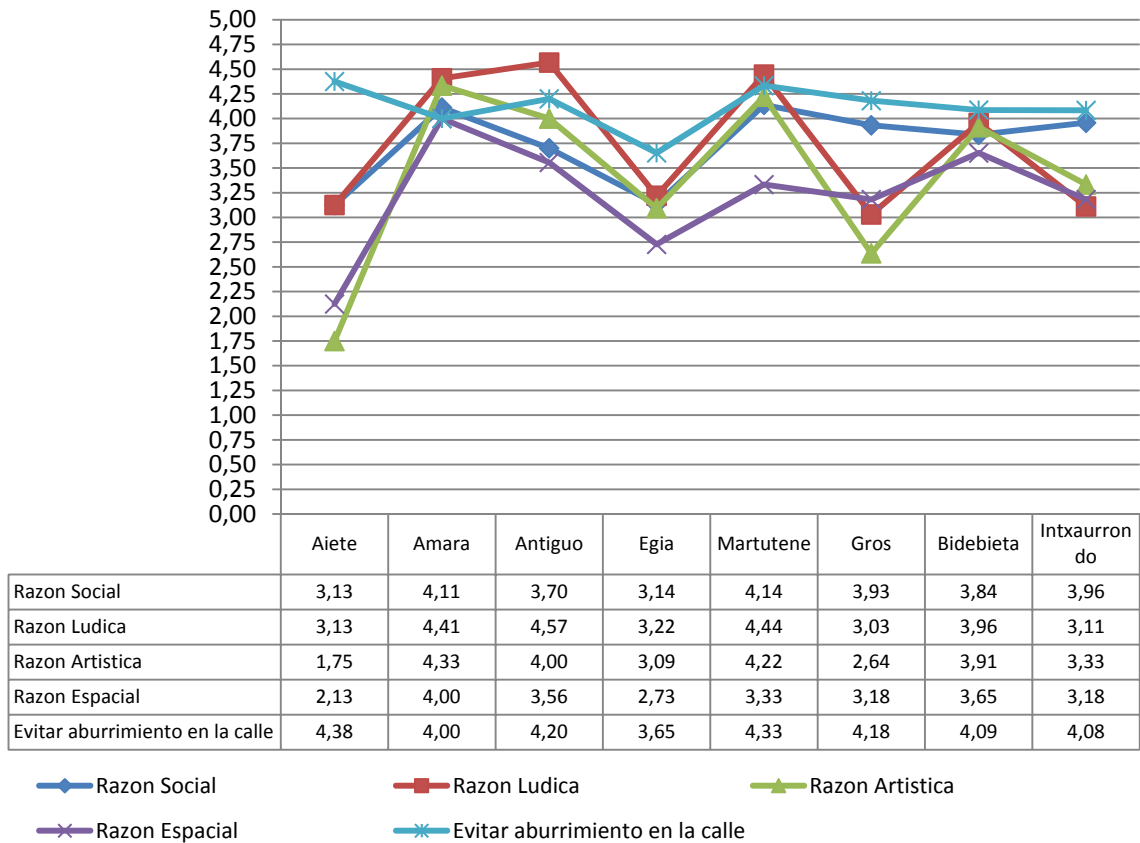


Figura 37. Comparación de medias de la razones para usar el Gazteleku por barrio.

Con el fin de indagar sobre la posibilidad de que el factor *barrio* repercuta en las razones para participar en el Gazteleku, aplicamos el análisis de varianza (ANOVA) para buscar la correlación existente entre las dos variables.

Tabla 50. Prueba Anova del factor barrio y Razones agrupadas por función.

		ANOVA de un factor					
		Suma de cuadrados	gl	M cuadrática	F	Sig.	
RAZON_SOCIAL	Inter-grupos	18,334	7	2,619	3,833	,001	
	Intra-grupos	74,487	109	,683			
	Total	92,822	116				
Razón Lúdica	Inter-grupos	38,258	7	5,465	6,449	,000	
	Intra-grupos	94,919	112	,847			
	Total	133,177	119				
Razon Artistica	Inter-grupos	55,846	7	7,978	5,633	,000	
	Intra-grupos	165,722	117	1,416			
	Total	221,568	124				
Razón Espacial	Inter-grupos	30,355	7	4,336	3,061	,005	
	Intra-grupos	164,315	116	1,417			
	Total	194,669	123				
Evitar aburrimiento en la calle	Inter-grupos	8,922	7	1,275	1,067	,389	
	Intra-grupos	146,956	123	1,195			
	Total	155,878	130				

Como se observa en la Tabla 50, las razones agrupadas "social", "lúdica" y "artística" el sí parece tener una relación significativa  $p \geq .05$ . Por lo que podemos indicar que barrio de residencia condiciona las razones agrupadas "social", "lúdica" y "artística". Ahora, mediante la prueba Tukey, hemos logrado identificar cuáles son los barrios que se sitúan en cada uno de los dos grupos que se distribuye la muestra.

El grupo compuesto por Gros, Intxaurrondo, Aiete y Egia parece ser que tiene una menor tendencia al uso del espacio lúdico, mientras que Amara, Martutene y Antiguo determinan como favorito el uso de juegos de movimiento y digitales.

**Tabla 51. Prueba post hoc de significatividad entre barrio y razón lúdica (agrupada).**

**Razón Lúdica**

Tukey B<sup>a,b</sup>

Gazteleku	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Gros	11	3,0303	
Intxaurrondo	12	3,1111	
Aiete	8	3,1250	
Egia	38	3,2193	
Bidebieta	23	3,9565	3,9565
Amara	9		4,4074
Martutene	9		4,4444
Antiguo	10		4,5667

Se muestran las Ms para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la M armónica = 11,573.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la M armónica de los tamaños de los grupos.

Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Para el grupo de personas de los barrios de Aiete y Gros la razón artística no pesa mucho a la hora de acudir al Gazteleku; para las personas de Egia, Intxaurrondo y Bidebieta pesa de forma media y para las de Antiguo, Martutene y Amara pesa bastante esta razón.

**Tabla 52. Prueba post hoc de significatividad entre barrio y razón Artística (agrupada).**

**Razón Artística**

Tukey B<sup>a,b</sup>

Gazteleku	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
Aiete	8	1,7500		
Gros	11	2,6364	2,6364	
Egia	43	3,0930	3,0930	3,0930
Intxaurrondo	12		3,3333	3,3333
Bidebieta	23		3,9130	3,9130
Antiguo	10		4,0000	4,0000
Martutene	9			4,2222
Amara	9			4,3333

Se muestran las Ms para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la M armónica = 11,625.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la M armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

El espacio parece ser una razón que subdivide el grupo en dos subgrupos, el primero con menor afinidad a esta razón concentra a cinco barrios: Aiete, Egia, Gros, Intxaurreondo y Martutene; el segundo, con mayor identidad hacia el espacio reúne 3 barrios: Antiguo, Bidebieta y Amara.

Tabla 53. Prueba post hoc de significatividad entre barrio y razón espacial (agrupada).

Razón Espacial			
Tukey B <sup>a,b</sup>			
Gazteleku	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Aiete	8	2,1250	
Egia	44	2,7273	2,7273
Gros	11	3,1818	3,1818
Intxaurreondo	11	3,1818	3,1818
Martutene	9	3,3333	3,3333
Antiguo	9	3,5556	3,5556
Bidebieta	23		3,6522
Amara	9		4,0000

Se muestran las Ms para los grupos en los subconjuntos homogéneos.  
 a. Usa el tamaño muestral de la M armónica = 11,326.  
 b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la M armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

### 6.3.2 Días de uso y Grado de asistencia al Gazteleku.

Una vez expuestas las posibles razones por las que participan en el Gazteleku, nos ha parecido interesante registrar qué días y cuál es su grado de asistencia. El análisis de datos se ha realizado distribuyendo la semana en tres categorías referentes a los posibles usos: entre semana (martes-viernes), fin de semana (sábado) y ambos (entre semana y fin de semana).

El grupo mayoritario (66%) ha resultado ser el de las personas adolescentes que acuden indistintamente cualquier día de la semana (martes a sábado). Sobre todo hemos observado que existe un número considerable de personas que tienen por costumbre acudir el viernes y el sábado. Sin embargo, sí existe un 18.4% de personas que acuden únicamente entre semana. La opción de acudir los sábados es elegida por un 15,4% personas.

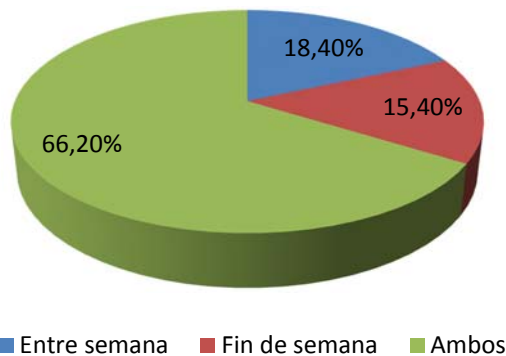


Figura 38. Días de asistencia de la personas usuarias del Gazteleku.

Las respuestas se han agrupado en 4 categorías, utilizando el criterio de número de horas de uso del servicio. Concretamente surgen las categorías: Muy Baja <3 horas, Baja de 3-6 horas, Alta de 6-9 horas y Muy alta >10 horas. Como podemos visualizar en la Figura 39, el 50% de las personas usuarias acuden al centro entre 3-6 horas, el 19,9 % menos de 3 horas; por el contrario, el 14 % hace una alta utilización del Gazteleku (6-9horas) y otro 16.2% supera las 10 horas semanales.

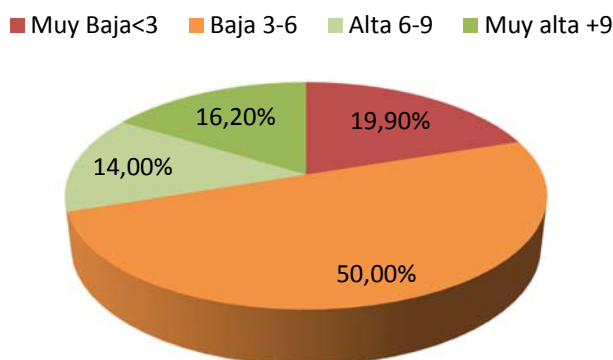


Figura 39. Grado de asistencia de la personas usuarias al Gazteleku.

El análisis de los datos del registro de asistencia (2013-2014), suministrado por la sección de Juventud del Ayuntamiento de Donostia, nos proporcionó información diferenciada sobre los dos perfiles de personas que pertenecen a la RMGD: personas socias y personas usuarias.

En el verano de 2014, las personas socias de la RMGD eran un total de 1.751, se distribuían por barrios, en una escala de mayor a menor, de la siguiente forma: Amara (347), Gros (308), Intxaurreondo (266), Bidebieta (217), Aiete (202), Egia (154), Martutene (140) y Antiguo (117); el porcentaje de socias es del 35% y el de chicos llega al 65%; el grupo mayoritario de personas socia son las personas de 14-15 años(42%) y los grupos de 12-13 años y 16-18 tienen la misma representatividad(29%).

Una cuestión es estar inscrito, y otra diferente es usar el servicio, la proporción del colectivo identificado como usuarias/os habituales de los Gaztelekus se ha cuantificado, por el personal municipal, entorno al 50% (827) de las personas registradas. En este sentido, en la Tabla 54 hemos recogido datos sobre cuatro elementos que configuran la naturaleza de las personas usuarias de estos servicios para adolescentes. En concreto, el número total de personas usuarias de la RMGD es de 36.775, dividiéndose atendiendo al género en 11.583 usuarias y 25.192 usuarios.

Los Gaztelekus tienen sus puertas abiertas, de martes a sábado, durante 10 meses del año (Setiembre a Junio); esto ha supuesto que cada Gazteleku, salvo el Antiguo que únicamente permanece abierto el fin de semana, ha permanecido abierto en torno a unos 200 días anuales. Al dividir el total de usuarias/os sobre el número de días de servicio hemos logrado calcular que la media diaria de personas usuarias de la RMGD es de 25.79, y la horquilla de personas usuarias se encuentra entre la puntuación mínima de 16,04 (Aiete) y la máxima de 40,36 (Intxaurreondo).

Tabla 54. Perfil de las personas usuarias, número

	Chicas	Chicos	Total de usuarias/os (anual)	Días de servicio (anual)	Media diaria usuarias/os
AIETE	620	2.572	3.192	199	16,04
AMARA	899	4.196	5.095	196	25,99
ANTIGUO	242	761	1.003	46	21,80
BIDEBIETA	1.532	2.258	3.790	197	19,24
EGIA	1.815	2.327	4.142	197	21,03
GROS	2.339	3.489	5.828	197	29,58
INTXAURRONDO	2.558	5.392	7.950	197	40,36
MARTUTENE	1.578	4.197	5.775	197	29,31
DONOSTIA	11.583	25.192	36.775	1.426	25,79

Si distribuimos la asistencia atendiendo a las estaciones naturales del año, hemos constatado que la época de menor afluencia es en la primavera, y tanto el otoño como el invierno se encuentran en valores semejantes.

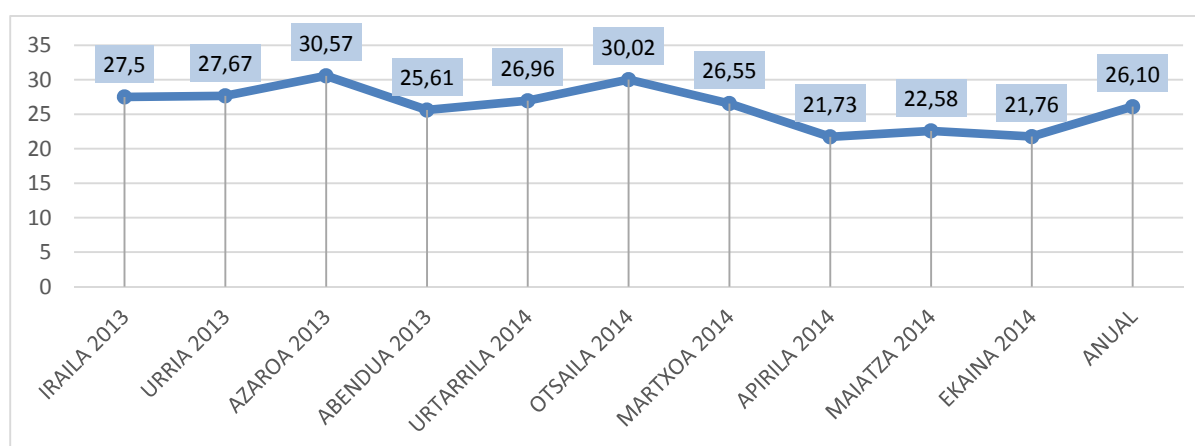


Figura 40. Media diaria de usuarias/os de la RMGD.

A modo de resumen, se puede decir que el perfil de la persona usuaria es una persona que participa entre 3 y 6 horas, preferentemente viernes y sábado, en el otoño y el invierno; El grupo de adolescentes se compone de un tercio de chicas y dos tercios de chicos, y estas personas serán un 40% de 14-15 años y otro 30% de 12-13 años, y el resto mayores de 16 años.

### 6.3.3 Preferencia de Espacios en el Gazteleku.

Después de conseguir descubrir por qué (razones) y cuando participan (días y horas), hemos querido responder a esta pregunta: ¿Qué espacios y materiales son sus preferidos? En concreto la respuesta se ha obtenido de la información que nos han dado en los ítems diseñados para esta cuestión en los dos cuestionarios de la investigación.

Las **personas adolescentes** han mostrado su **preferencia** mayoritaria por dos espacios lúdicos: *espacio de juegos digitales* (4,19) y *espacio de juegos de movimiento* (4,01). Dentro de una preferencia alta han localizado: el *espacio de los servicios y pasillos* (3,67), el *espacio de encuentro* (3,50), y el *espacio juego de mesa* (3,32). Debajo de la media global (3,26), con una preferencia intermedia se sitúan: el *espacio comunicación con educadores/as* (3,18), el *espacio de información* (3,09), el *almacén* (3,02) y el *espacio trabajo*

*educadores/as* (2,99). El *espacio creativo-talleres* (2,79), el *espacio de artes escénicas* (2,70) y el *espacio de lectura* (2,65) para las personas adolescentes tienen una preferencia baja.

**Tabla 55. Comparación de medias de la preferencia por espacio según las personas adolescentes.**

Preferencia-espacio	N Válidos	Mín.	Máx.	M	DT
Preferencia espacio digital	127	1	5	4,19	1,060
Preferencia espacio de juegos movimiento	134	1	5	4,01	1,226
Preferencia servicios y pasillos	102	1	5	3,67	1,330
Preferencia espacio de encuentro	123	1	5	3,50	1,289
Preferencia espacio juegos de mesa	133	1	5	3,32	1,390
Preferencia espacio comunicación con educadores/as	107	1	5	3,18	1,400
Preferencia espacio de información	129	1	5	3,09	3,121
Preferencia almacén	116	1	5	3,02	1,515
Preferencia espacio trabajo educadores/as	117	1	5	2,99	1,405
Preferencia espacio de creativo-talleres	126	1	5	2,79	1,329
Preferencia espacio de artes escénicas	105	1	5	2,70	1,353
Preferencia espacio de lectura	100	1	5	2,65	1,388
Preferencia media de espacios				3,26	

En un análisis agrupado de medias, hemos identificado por orden de preferencia: 1.- *espacio lúdico* (3,85), *espacio social técnico* (3,33) y *espacio artístico-lectura* (2,71).

**Tabla 56. Comparación de medias de la preferencia por Espacio agrupado según las personas adolescentes.**

	Estadísticos		
	Preferencia Espacio Social Técnico	Preferencia Espacio Lúdico	Preferencia Espacio Artístico Lectura
N	78	126	73
Mín.	1	1	1
Máx.	5	5	5
M	3,3385	3,8545	2,7192
DT	1,06432	0,88694	1,07767
Varianza	1,133	0,787	1,161

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Las **personas educadoras** de la RMGD, atribuían la mayor **preferencia** a tres espacios: el *espacio de juegos movimiento* (4,60), el *espacio digital* (4,43) y el *espacio de encuentro* (4,27); seguido a estos con una preferencia media-alta: el *espacio trabajo educadores/as* (3,62) y el *espacio juego de mesa* (3,50). Entorno a la media global de espacios, con una preferencia media encontramos: el *espacio de artes escénicas* (3,17), el *espacio de lectura* (3,14) y el *espacio creativo-talleres* (3,13). En el tercer bloque, hemos situado con un uso medio el *espacio comunicación con educadores/as* (2,86). En el último bloque, el espacio de *servicios y pasillos* (2,38) y el espacio *almacén* (2,18) tienen una preferencia baja, y el *espacio de información* (1,69) es el que recibe por parte de las educadoras la menor puntuación.

Tabla 57. Comparación de medias de la preferencia por espacio según las personas educadoras.

	N	Mín.	Máx.	M	DT
Preferencia espacio de juegos movimiento	15	2	5	4,60	0,91
Preferencia espacio digital	14	3	5	4,43	0,852
Preferencia espacio de encuentro	11	3	5	4,27	1,446
Preferencia espacio trabajo educadores/as	13	1	5	3,62	0,816
Preferencia espacio juegos de mesa	16	2	5	3,50	1,169
Preferencia espacio de artes escénicas	6	2	5	3,17	1,292
Preferencia espacio juego de lectura	14	1	5	3,14	0,957
Preferencia espacio de creativo-talleres	16	2	5	3,13	0,9
Preferencia espacio comunicación con educadores/as	7	1	4	2,86	1,204
Preferencia Servicios y pasillos	16	1	5	2,38	1,471
Preferencia Almacén	11	1	5	2,18	1,014
Preferencia espacio de información	16	1	4	1,69	
Preferencia Media de Espacios				3,25	

Al visualizar las preferencias por medio de variables agrupadas, las personas educadoras han valorado que las personas adolescentes prefieren: 1.- el espacio de carácter *lúdico* (3,33); 2.- el espacio *social técnico* (3,00) y 3.- el espacio *artístico lectura* (2,25).

Tabla 58. Comparación de medias de la preferencia por Espacio agrupado según las personas educadoras.

	N	Mín.	Máx.	M	DT
Preferencia Espacio Social Técnico	4	3,00	4,40	3,55	0,62
Preferencia Espacio Lúdico	14	3,33	5,00	4,19	0,52
Preferencia Espacio Artístico Lectura	6	2,25	4,25	2,92	0,74

Las personas educadoras y adolescentes tienen la misma opinión sobre cuáles son los espacios preferidos del Gazteleku.

#### 6.3.4 Preferencia sobre materiales educativos

En el ítem 10 del cuestionario se les propuso a las personas adolescentes que valoraran su preferencia con respecto a los 13 materiales tipo identificados, al trabajar el objetivo 2 de esta investigación. El modo para analizar la preferencia ha sido crear una escala tricolor que surge a partir de un punto central; siendo en este caso, la puntuación que obtiene la "preferencia media de materiales" (3.06).

En el primer bloque, *juegos de movimiento* (3,93), *oír música* (3,92), *jugar a la Wii-Play* (3,67) y *ver películas* (3,43), han sido considerados por las personas adolescentes como los materiales favoritos. En el segundo bloque, con una alta preferencia, se han decantado por los materiales de *trabajos artísticos* (3,14), *grafitis* (3), *fotografía* (2,9) o *revistas* (2,87). Los *juegos de mesa* (2,76), el *maquillaje* (2,64) y el *skate* (2,62) los han situado en la tercera posición, por debajo de la media global. Para finalizar, muestran una baja preferencia por materiales como *disfraces* (2,52) y *malabares* (2,46).



**Tabla 59. Comparación de medias de la preferencia de materiales educativos según las personas adolescentes.**

	N	Mín.	Máx.	M	DT
Preferencia Juegos de movimiento	126	1	5	3,93	1,161
Preferencia Música	124	1	5	3,92	1,253
Preferencia Wii-Play	123	1	5	3,67	1,452
Preferencia Películas	130	1	5	3,43	1,386
Preferencia Trabajos artísticos	123	1	5	3,14	1,422
Preferencia Grafitis	107	1	5	3	1,572
Preferencia Fotografía	104	1	5	2,9	1,491
Preferencia Revistas	123	1	5	2,87	1,408
Preferencia Juegos de mesa	109	1	5	2,76	1,484
Preferencia Maquillaje	116	1	5	2,64	1,628
Preferencia Skate	105	1	5	2,62	1,528
Preferencia Disfraces	110	1	5	2,52	1,457
Preferencia Malabares	108	1	5	2,46	1,39
Preferencia Media de Materiales				3,06	

En un análisis agrupado de medias, hemos identificado por orden de preferencia: 1.- *material audiovisual (3,70)*, *material lúdico (2,90)* y *material artístico y lectura (2,62)*.

**Tabla 60. Comparación de medias de la preferencia de materiales educativos agrupados según las personas adolescentes.**

	N	Mín.	Máx.	M	DT
Material Lúdico	98	1	5	2,90	0,99
Material Artístico y Lectura	101	1	5	2,62	1,09
Material Audiovisual	121	1	5	3,70	1,03

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Las personas educadoras de la RMGD, les ha parecido que las personas adolescentes prefieren sobre todo estos 3 materiales: *material audiovisual (3,70)*, *material lúdico (2,90)* y *material artístico-lectura (2,62)*. Seguido, con una preferencia media sitúan los materiales: de *trabajos artísticos (3,44)*, *revistas (3,33)*, de *maquillaje (3,27)* y *películas (3,20)*. Por debajo, *malabares (3,13)*, *grafitis (3,13)* y *fotografía (3,00)* obtienen una preferencia media-baja. Finalmente, han colocado *disfraces (2,75)*, *juegos de mesa (2,58)* y *skate (2,50)* con una preferencia baja.

**Tabla 61. Comparación de medias de la preferencia de materiales educativos según las personas educadoras.**

	N	Mín.	Máx.	M	DT
Preferencia Wii-Play	16	3	5	4,63	,619
Preferencia Juegos de movimiento	16	1	5	4,31	1,078
Preferencia Música	16	1	5	3,94	1,124
Preferencia Trabajos artísticos	16	2	5	3,44	,892
Preferencia Revistas	15	2	5	3,33	,976
Preferencia Maquillaje	11	2	4	3,27	,786
Preferencia Películas	15	1	5	3,20	1,320
Preferencia Malabares	8	2	4	3,13	,641
Preferencia Grafitis	8	1	5	3,13	1,642
Preferencia Fotografía	8	2	4	3,00	,756
Preferencia Disfraces	8	2	5	2,75	1,165
Preferencia Juegos de mesa	12	1	5	2,58	1,084
Preferencia Skate	8	1	4	2,50	,926
Preferencia Media de Materiales				3,32	

La lectura de las preferencias en variables agrupadas, nos ha indicado que las personas educadoras consideran que las personas adolescentes prefieren los espacios en este orden de prioridad: audiovisual (3,93), lúdico (3,41), y artístico lectura (3,20).

**Tabla 62. Comparación de medias de la preferencia de materiales educativos agrupados según las personas educadoras.**

Estadísticos	Preferencia material lúdico	Preferencia material artístico lectura	Preferencia material audiovisual
N	6	5	15
Mín.	2,75	2,6	2
Máx.	4	3,6	4,67
M	3,41	3,20	3,93
DT	0,491	0,424	0,669

Para acabar, podemos decir que las personas adolescentes y las personas educadoras coinciden en la valoración sobre el orden de prioridad que le otorgan a las preferencias de uso de uno u otro material agrupado.

### 6.3.5 El uso de los espacios de aprendizaje

En este apartado, se ha buscado cuantificar en qué medida usan las personas usuarias cada uno de los Espacios que encuentran en Gazteleku. Las respuestas ofrecidas por adolescentes (cuestionarios), educadores y técnicos (entrevistas) han suministrado datos sobre dos categorías de información: primera, la percepción (personas adolescentes y personas educadoras) sobre el grado de uso de cada uno de los 12 espacios; y la segunda, el uso que tienen de esos 12 espacios dependiendo de 3 cualidades personales de las personas adolescentes: sexo, edad y barrio de residencia.

#### A. PERSONAS ADOLESCENTES:

Las personas adolescentes nos trasladaron que lo que más les gusta era usar el *espacio lúdico de movimiento* (3.82): jugar al ping-pong, la diana o el billar... Seguido, a una pequeña distancia (0.20), parece ser que les encanta juntarse en el *espacio de encuentro* para "hablar de sus cosas, descansar, hacer peña..."; y de nuevo, jugar se convierte en la tercera opción, pero esta vez con la Wii o PlayStation (espacio lúdico digital). También, usan los *juegos de mesa* de forma considerable (3.54); y además, reconvierten los *servicios y pasillos* en espacios de comunicación libre de la mirada adulta de las personas educadoras (3.51). Como última puntuación, colocada por encima de la media global (3.08), hemos encontrado *comunicar con las personas educadoras del Gazteleku*.

**Tabla 63. Comparación de medias del grado de uso de los Espacios del Gazteleku según las personas adolescentes.**

USO DE ESPACIOS	N	Min	Max	M	DT
Uso espacio de juegos movimiento	101	1	5	3,82	1,424
Uso espacio de encuentro	93	1	5	3,62	1,367
Uso espacio digital	95	1	5	3,61	1,409
Uso espacio juegos de mesa	102	1	5	3,54	1,302
Uso servicios y pasillos	101	1	5	3,51	1,481
Uso espacio comunicación con educadores/as	81	1	5	3,17	1,49
Uso espacio trabajo personas educadores/as	89	1	5	2,94	1,449
Uso espacio de creativo-talleres	94	1	5	2,62	1,518
Uso espacio de lectura	93	1	5	2,59	1,408
Uso espacio de información	96	1	5	2,59	1,396
Uso espacio de artes escénicas	76	1	5	2,53	1,456
Uso almacén	88	1	5	2,44	1,429
M (global)				3,08	

Debajo de la media global, el primer tipo de uso encontrado ha sido el *espacio de trabajo de las personas educadoras*. Luego, *hacer talleres* les resulta de su agrado en una puntuación media baja (2.62), aunque al obtener la desviación típica más alta (1,518) en la distribución, pudiera indicar que contamos con dos grupos extremos: a unas personas les gusta mucho, y a otras casi nada. La actividad vinculada a la lectura junto a estar informado no parece tener una gran demanda, ya que se colocan en el puesto 9 y 10 de grado de uso.

El *espacio de artes escénicas* ha recibido una baja puntuación (2,53), esta se pudiera atribuir a la falta de motivación hacia este tipo de actividad; sin embargo, se puede relacionar con la falta de aceptación expresada por las personas adolescentes hacia este tipo de *espacios compartidos (C. Cultural)*. La puntuación más baja la recoge el almacén (2,44); Seguramente, este espacio no lo consideran como un espacio de uso público, sino más bien, de uso particular para las personas educadoras.

Tal y como se ha hecho en el análisis de *razones*, hemos creado 3 variables compuestas que agrupan las variables individuales correspondientes al uso de los 12 Espacios del Gazteleku. Con el objetivo de comprobar la consistencia interna de estas 3 nuevas variables (*uso espacio social técnico, uso espacio lúdico, uso espacio artístico lectura*) hemos realizado un análisis de la posible relación existente entre los ítems que conforman cada las nuevas variables compuestas, y además, hemos obtenido el valor alfa de Cronbach como garantía de la idoneidad de ese agrupamiento.

Como puede observarse en la Tabla 64, las dos variables *uso espacio social técnico* y *uso espacio artístico lectura* presentan una *consistencia alta* (.716 y .757) y únicamente la variable *uso espacio lúdico* presenta un (.581), pero siendo este un estudio descriptivo podemos aplicar el criterio de Huh, Delorme y Reid (2006) y considerar como suficiente para poder tratar esta variable como compuesta. De todas formas, el objetivo que nos planteamos al convertir 12 variables de *uso de espacios* en tres nuevas variables, es visualizar de una manera más sintética y clarificadora a que responden esa diversidad de usos que encontramos en la dinámica diaria del Gazteleku.

Tabla 64. Lista de variables compuestas de "uso de Espacios".

VARIABLES COMPUESTAS	VARIABLES AGRUPADAS	Nº variables	alfa
Uso Espacio Social Técnico	1. Uso espacio de encuentro, 9 Uso espacio trabajo, educadores/as, 10. Uso_Espacio comunicación con educadores/as, 11. Uso almacén y 12. Uso servicios y pasillos	5	0,716
Uso Espacio Lúdico	2. Uso juego de mesa, 6. Uso espacio de juegos movimiento y 7. Uso espacio digital	3	0,581
Uso Espacio Artístico-Lectura	3. Uso espacio juego de lectura, 4. Uso espacio creativo-talleres 5. Uso espacio de información y 8. Uso espacio de artes escénicas	4	0,757

La percepción que hemos observado sobre la prioridad de uso de los espacios (agrupados) parece ser coincidente en los dos grupos de informantes: adolescentes y educadoras/es. El orden propuesto sigue esta secuencia: 1.- *Uso espacio lúdico*, 2.- *Uso espacio social técnico* y 3.- *Uso espacio artístico-lectura*.

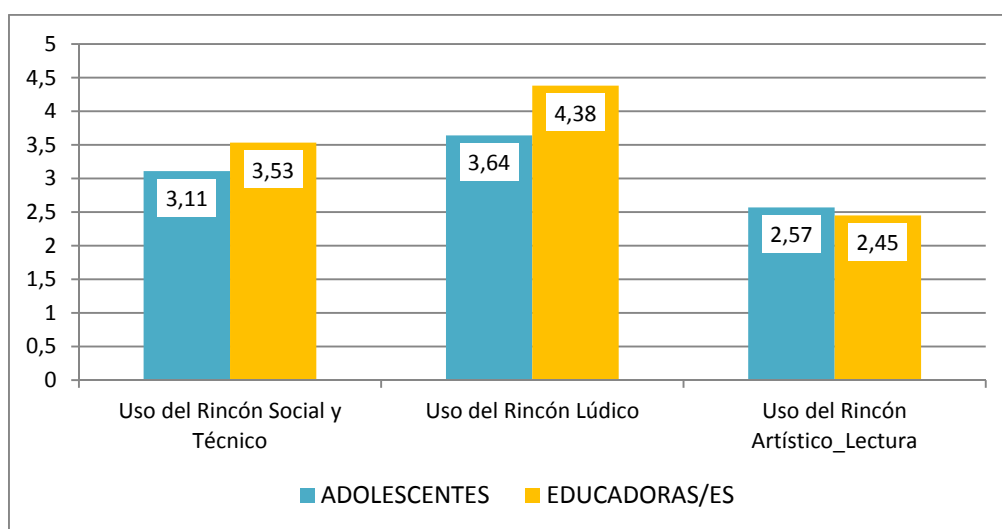


Figura 41. Comparación de medias de variables compuestas de "uso de espacios" según adolescentes y educadoras/es

Esa perspectiva descubre que las personas educadoras valoran en mayor grado el uso de los dos primeros espacios (social-técnico y lúdico) y en menor medida el tercero (artístico-lectura). Esto nos indica, una distancia concreta en su valoración media de 0.80 para el *uso del espacio lúdico*; de 0.40 para el *uso del espacio social técnico*; y de 0.12 de diferencia (inversa) en el *espacio artístico-lectura*.

## B. EDUCADORES/AS:

La educadora del Gazteleku de Martutene reconocía los espacios como "el lugar que me da posibilidades de intervención educativa. En el fondo, es donde se consigue una relación educativa". Esta concepción del espacio como facilitador de esa intercomunicación educativa, nos acerca a la pregunta originaria de investigación: ¿Qué función didáctica puede tener cada uno de esos espacios o que logros educativos podemos conseguir mediante esos espacios? La respuesta a esta pregunta, en parte se irá respondiendo mediante las ideas que iremos plasmando en este apartado dedicado al uso de los Espacios.

Partimos del principio básico, plasmado en el en el segundo objetivo, de que en cada espacio se realizan diversas acciones que contribuyen al desarrollo al logro de ciertos objetivos y al desarrollo de diversas competencias personales. Por esto, desde un principio, nos ha parecido necesario conocer el grado de uso de cada uno de estos Espacios, para reconocer los puntos débiles y fuertes en los usos del Gazteleku. Sin entrar en una reflexión muy profunda, asumimos como investigadores la siguiente premisa para el estudio: *si no se consigue un grado medio-alto de uso de los espacios, difícilmente el personal educador tendrá capacidad de convertir esos espacios en medios educativos.*

Casi la totalidad de las personas educadoras de la RMGD, compartían la idea de que existen dos espacios favoritos para usarlos por las personas adolescentes: el *espacio digital* y *espacio de juegos movimiento*; justo pegado a estos dos, con un muy alto grado de uso se encuentra el *Espacio de Encuentro*. En el siguiente bloque, con un uso medio alto, se agrupan 4 Espacios: el primero, el que usan para los juegos de mesa; y los otros tres son los que tienen el común denominador de ser espacios facilitadores de comunicación: entre *"iguales"* (servicios y pasillos) o entre adolescentes-educadores (*espacio trabajo educadores/as* y *espacio comunicación con educadores/as*). En el tercer bloque, hemos situado con un uso medio-alto, el *espacio de talleres* donde se trabaja la creatividad y el espacio donde se leen u hojean sobre todo revistas. En el último bloque, por un lado, han situado dos espacios de gestión indirecta por parte del equipo educativo: *el espacio compartido de artes escénicas*, el panel de información y el almacén; por otro, el almacén que tiene un uso propio puramente técnico.

**Tabla 65. Comparación de medias del grado de uso de los Espacios del Gazteleku según las personas educadoras.**

Var.	Usos tipo	N	Mín.	Máx.	M	DT
1	Uso Espacio digital	14	3	5	4,71	0,611
2	Uso Espacio de juegos movimiento	16	2	5	4,63	0,885
3	Uso Espacio de encuentro	12	3	5	4,25	0,622
4	Uso juego de mesa	16	2	5	3,56	1,209
5	Uso Servicios y pasillos	16	2	5	3,44	0,892
6	Uso Espacio trabajo educadores/as	12	1	5	3,25	1,055
7	Uso Espacio comunicación con educadores/as	4	1	5	3,25	1,708
8	Uso Espacio de creativo-talleres	14	1	5	3,07	1,269
9	Uso Espacio juego de lectura	14	1	5	2,86	1,292
10	Uso Espacio de artes escénicas	5	2	3	2,4	0,548
11	Uso Espacio de información	16	1	5	1,63	1,025
12	Uso Almacén	11	1	3	1,36	0,674

En esta parte, vamos a mostrar sintéticamente las ideas, cavilaciones y afirmaciones que nos trasladaron durante las más de 8 horas que duraron las seis entrevistas que hemos realizado en este proceso de investigación con Educadoras/es y Coordinadoras/es de la RMGD. Sabemos que condensar tal volumen de información no es una apuesta fácil, pero nuestro interés se ha centrado más en crear un relato completo sobre los usos de los espacios en el Gazteleku, que por ofrecer una gran cantidad de información de tipo textual. Hemos querido indagar sobre qué es lo que esconden esas puntuaciones medias atribuidas a los usos de los Espacios en el análisis más puramente cuantitativo de este apartado.

La estrategia empleada para ordenar esas voces ha sido la misma que utilizamos en el apartado de análisis de las razones de uso de los espacios, siendo el criterio la puntuación media obtenida presentada en escala de mayor a menor uso del espacio; Por lo tanto,

seguimos el siguiente orden: 1.- Uso espacio digital, 2.- Uso espacio de juegos movimiento, 3.- Uso espacio de encuentro, 4.-Uso espacio juegos de mesa, 5.-Uso espacio de servicios y pasillos, 6.-Uso espacio trabajo educadores/as, 7.- Uso Espacio comunicación con educadores/as, 8.- Uso espacio de creativo-talleres, 9.-Uso espacio juego de lectura, 10.- Uso espacio de artes escénicas, 11.- Uso espacio de información, 12.- Uso almacén.

## 1.- Uso del espacio digital

En el Gazteleku hemos encontrado dentro del espacio digital dos tipos de usos diferentes determinados por la actividad que surge del tipo de material usado: primero, el espacio lúdico digital con la Wii y la Play Station; segundo, el espacio de informática con los Pc de sobremesa.

### 1.1. Uso del espacio lúdico digital

El espacio lúdico digital es considerado por educadores y coordinadores como «el favorito o estrella» y es donde juegan a «la PlayStation y la Wii» [8EED 07:32\_14:48, Educador/a 04]. Además, afirman que «constantemente» lo usan y «si fuera por ellos creemos que se pasarían toda la tarde». Este gran uso, ha sido valorado por ciertos educadores como un «uso excesivo», y como respuesta a esta situación han aplicado ciertas medidas de regulación: la primera sobre el tiempo de uso: «hemos limitado el tiempo que se puede jugar» [8EED 06:40\_12:00, Educador/a 01] ; y la segunda sobre los días de uso: «en este momento se puede usar los viernes y sábados, pero hay que apuntarse en una lista para qué se siga un orden de juego y unos tiempos concretos». Al evaluar la incidencia de estas medidas han mostrado sus satisfacción al lograr «no estar tan enganchados a este tipo de juegos y diversificar el uso de otros espacios del Gazteleku» [8EEDMA 09:00\_16:40, Educador/a 05] [8EEDMA 09:00\_16:40, Educador/a 06].

Una vez más, aparece la idea de la oportunidad educativa que nos ofrecen estos espacios; de hecho, reclamada desde una educadora al plantear su actitud durante este tipo de juegos: «yo intento comunicar con esas personas, de la misma forma que si fuera en un juego de mesa» [8EED 60:00\_66:00, Educador/a 03].

### 1.2. Uso del espacio digital PC

Sobre este segundo espacio situado en ámbito digital, parece ser que existe un consenso abrumador que con el paso del tiempo ha perdido su atractivo originario. Se intuye que «El espacio de informática ya no tiene tanto éxito porque hoy en día ya tienen móviles y se ha desplazado el interés por este tipo de materiales». Ya que antes lo utilizaban «para entrar en las redes sociales como Tuenti». El uso que le han adjudicado en el momento actual, está relacionado con «ver algún vídeo y sobre todo jugar a mini juegos, e incluso jugar online...» [8EED 07:32\_14:48, Educador/a 04].

## 2.- Uso del espacio de juegos movimiento

En la segunda posición del ranking de uso de espacios, las personas educadoras han situado al espacio de juegos de movimiento como otro que se «usa habitualmente y tiene mucho enganche» [8EED 40:00\_41:00, Educador/a 04]. Dentro de este tipo de este espacio, hemos identificado 5 juegos (materiales) como principales herramientas educativas: ping-pong, diana, billar, air jockey y juegos de exterior. Cada uno de ellos puede ser motor para promover ambientes de oportunidad educativa. A modo de ejemplo aproximativo, hemos recogido la frase de un educador que confirma la idea planteada: «creemos que es una base fundamental el ping-pong cómo herramienta

educativa: para hablar, para socializar, para mezclarse entre cuadrillas... es un espacio muy abierto e inclusivo» [8EED 40:00\_41:00, Educador/a 04]. Posteriormente, en el apartado sobre los usos de los materiales educativos, vamos a profundizar sobre cada una de estos artefactos educativos.

### 3.- Uso del espacio de encuentro

El espacio de encuentro ha sido valorado en algunos casos como el espacio que «debería recibir un 5 en la puntuación porque es de un gran uso» [8EED 30:00\_35:55, Educador/a 04] y sobre todo «lo usan los que son más mayores para comunicar entre ellos y estar a gusto» [8EED 00:00\_04:30, Educador/a 01]. Lo habitual, como apuntaron en el caso de Egia, es que sea «ocupado por una única cuadrilla» y su uso sea de modo colectivo.

La funcionalidad de este espacio parece ser muy diversa, como apuntan ciertas frases recogidas: «Se hace de todo en este espacio. ¿Qué es lo que no se hace?...» o “es el espacio que tiene mayor diversidad de uso». Entre los usos más comunes podemos enumerar en primer lugar, como espacio de comunicación informal: «unas veces se puede hablar de una relación de pareja, como de los estudios escolares o de algún asuntillo de las relaciones en la cuadrilla... Es una comunicación que surge de manera espontánea» [8EED 00:00\_04:30, Educador/a 01]; otro uso habitual atribuido a la edad es «descansar y estar tumbados en los puf, así están de maravilla en ese espacio». También es un espacio que se utiliza mucho para «leer tranquilamente tumbado» y para «los juegos de mesa» [8EED 36:30\_40:00, Educador/a 03].

La distribución espacial al «quedar más fuera del resto, como aparte... de una manera íntima...» parece ser que contribuye a convertirse en un «sitio perfecto para hablar en plan de cuadrilla, sus historias, en plan informal...» [8EED 36:00\_40:00, Educador/a 04], y además, ayuda a no tener prisa por abandonarlo: «se colocan ahí e igual se pasan un par de horas... se quedan como enganchados...» [8EED 30:00\_35:55, Educador/a 04].

### 4.-Uso del espacio de juegos de mesa

El primer apunte que han competido en sus reflexión la mayoría es que «si no son ellos quién programan, este tipo de juegos de mesa, no se usan normalmente” o “es difícil que se utilicen» [8EED 04:30-06:40, Educador/a 01]. Una vez superada esa resistencia, si se consigue que «jueguen una tarde, igual al día siguiente te encuentras que la gente que estuvo jugando ayer, hoy está jugando con otros del Gazteleku». Por esto, argumentan que la persona educadora pudiera tener un rol que «al final creas tendencia». De todas formas indican que una de las características de este grupo social, es que los adolescentes «se enganchan fácil y también se desenganchan fácil» [8EED 40:00\_60:00, Educador/a 03]. Este «enganche» lo vinculan no tanto al «interés del juego, sino más bien al ambiente que se crea, y si existe un tema de conversación interesante se alarga más o menos» [8EED 04:30-06:40, Educador/a 02].

### 5.-Uso del espacio de servicios y pasillos

El uso de los servicios como espacio propio de intercomunicación entre las personas adolescentes está vinculado directamente al diseño espacial de los Gaztelekus de la RMGD. En el caso de Egia, hemos observado que el espacio privilegiado de las chicas son los servicios que se encuentran ubicados dentro del local del Gazteleku. Según sus educadores, se caracterizan por que «son amplios y están apartados del resto. Puede estar haciendo lo que ellas quieren. Además, están en un sitio reservado en la parte de

atrás del Gazteleku». Esta ubicación ha contribuido a que «las chicas se han apropiado del espacio y lo que hacen es realizar diferentes actividades: hablar de sus cosas, maquillarse, cortarse el pelo...» [8EED 50:00\_51:00, Educador/a 04]. Le atribuyen un valor especial ya que lo consideran de uso libre y es un lugar donde pueden «crear sus cosas, encontrar intimidad y tienen un espejo grande». Por esto, los educadores evalúan muy positivamente este diseño pronunciándose de la siguiente manera: «una de las cosas buenas que tiene este Gazteleku, es tener unos servicios propios. Es el espacio de las chicas y algún chaval también suele estar» [8EED 36:00\_38:00, Educador/a 03] [8EED 36:00\_40:00, Educador/a 04].

En el Gazteleku de Gros, también aparecen usos que se aproximan a la idea de apropiación del espacio, aunque sea solamente de forma puntual: «Es verdad que cuando está lleno el Gazteleku utilizan los wáteres como espacio de intimidad para hablar de sus cosas; aunque sí que es verdad que aquí también tienen la biblioteca o la entrada para para hablar de sus cosas» [8EEDMA 24:00\_36:00, Educador/a 05].

## 6.-Uso del espacio trabajo educadores/as y, 7.- Uso espacio comunicación con educadores/as

El espacio de trabajo los y las educadoras lo han identificado como «nuestro espacio», al ser una unidad espacial «independiente» les posibilita desempeñar sus funciones técnicas; al contar con «los medios técnicos (ordenadores, impresoras...) necesarios para realizar el trabajo administrativo, planificación y evaluación» [8EED 38:00\_40:00, Educador/a 02].

La práctica habitual de «dejar normalmente la puerta abierta», ha logrado que este espacio de trabajo educadores/as «se use cada vez más» y «se convierte en el espacio de encuentro principal para la mayoría de los jóvenes». Nos han explicado que les gusta «entrar y estar con ellos/as hablando: unas veces vienen solos y otras en grupo porque quieren comentar algo que no quieren que lo oigan el resto de cuadrillas del Gazteleku» [8EEDMA 24:00\_36:00, Educador/a 06].

Mientras que «la puerta cerrada» ha sido utilizada mayoritariamente para comunicar en situaciones como: «si se da algún conflicto y quieres hablar con él directamente en un espacio íntimo», «si viene algún aita o ama», «si ya queremos hablar de alguna cosa más seria de seguimiento»... [8EEDMA 24:00\_36:00, Educador/a 06].

Las personas educadoras que no cuentan con un espacio independiente en el Gazteleku, justificaron de una forma urgente la necesidad de «un espacio de intimidad para poder trabajar en diferentes aspectos, cómo puede ser hacer una llamada, hablar con un joven qué has tenido un conflicto, comunicar con familias...». Además su explicación nos ha ayudado a visualizar de una forma nítida qué tipo de obstáculos educativos puede encontrar un educador al enfrentarse a ciertas situaciones y no contar con un espacio técnico; A modo de ejemplo, exponían que «si hace mal tiempo tienes que salir a colocarte debajo de una repisa para hablar con un joven debajo de una repisa, para tener un espacio íntimo de comunicación con alguna persona joven». Otra situación que ha sido criticada es que «como pareja educativa no podemos comunicar ciertas cosas del funcionamiento diario durante las 3 horas que está abierto el Gazteleku» [8EED 67:00\_80:00, Educador/a 03] [8EED 67:00\_80:00, Educador/a 04].

El diseño existente en algunos Centros Culturales, donde existe una única oficina técnica para el trabajo de los dos equipos educativos del Gazteleku y el Haur Txoko, ha sido valorado, por algún educador, positivamente desde el punto de vista que «supone crear una sinergia, compartir los procesos evolutivos de usuarias/os, comunicar con alguien



en el trabajo interno de las mañanas, y otras muchas cosas...» [8EED 38:00\_40:00, Educador/a 02].

### 8.- Uso del espacio creativo-talleres

La programación mensual del Gazteleku recoge «una serie de talleres» que responden a diversos objetivos, como «el taller de cocina para una alimentación sana» y trabaja diversas habilidades psicomotrices y competencias.

La valoración que han realizado sobre el interés global de las personas adolescentes es que «parece que cuesta bastante sacarlos adelante. En general en la mayoría de las personas no hay una motivación muy especial» [8EED 12:00\_14:00, Educador/a 01] Aunque sí ha aparecido el factor género como elemento que incide de manera significativa en la motivación por el uso de este espacio de actividades artístico-creativas como se refieren los educadores en uno de los Gaztelekus: «sí que hay un grupo de chicas que les gusta mucho» [8EED 12:00\_14:00, Educador/a 01].

Sí parece existir una excepción que no confirma la regla, el taller de cocina en cualquiera de los Gaztelekus es «uno de los favoritos». Para suplir la no existencia de un «espacio gastronómico» en más de un Gazteleku se han dotado de «materiales para realizar un taller completo: microondas, batidoras, cubiertos...» [8EED 12:00\_14:00, Educador/a 01].

La regla parece ser que «les cuesta más participar en otro tipo de talleres... Aunque la estrategia que han activado para atraer a las personas adolescentes suele ser “empezar a realizar algún tipo de taller y de esta manera conseguimos que los y las jóvenes que pululan por el Gazteleku se aproximen al sitio donde se realiza». Pero lo primordial para atraerles es que durante el taller «se dé un ambiente tranquilo y de confianza, que ayude a que surjan bonitas conversaciones» [8EED 60:00\_66:00, Educador/a 04]. Además, el formato de talleres que más triunfa «son los que son rápidos y les gusta el producto que se va a hacer en el taller. De ahí que lo tienen que ver antes para motivarse. Ya sea una pulsera, o lo que sea» [8EEDMA 24:00\_36:00, Educador/a 05].

### 9.-Uso del Espacio juego de lectura y uso del espacio de lectura lúdica

El espacio lectura al disponer de mesas redondas y estar situado en un sitio tranquilo del Gazteleku, parece ser que «es el espacio que menos se usa relacionado con el objetivo primario que tenía”. Se ha valorado como un “sitio bueno para merendar, para estar de charleta y estar viendo revistas» [8EED 40:00\_60:00, Educador/a 03].

Dentro de esa tendencia multifuncional, hemos recogido el nuevo uso que se le dio en el Gazteleku de Gros a la mesa del espacio de lectura o juegos de mesa: «este recurso se ha usado para realizar un taller de participación (taller de cocina). Las personas jóvenes han hecho todo el proceso: primero, pensaban que es lo que querían comer, luego hacían la lista de los ingredientes, con la lista fueron a la compra en una tienda del barrio, la prepararon y nos la comimos y para acabar recogimos todo» [8EED 03:00\_10:00, Educador/a 06].

Este espacio dispone de revistas de ámbito cultural, deportivo, moda... y su función es básicamente de uso lúdico: «Las revistas las utilizan para comentar entre ellos y ellas, mira lo que pone aquí: fijate fijate...» Pero unido a esto, para las personas que no encuentran su espacio o no saben qué hacer se refugian en una revista y es una manera interesante de gestionar ese momento de soledad. Además, argumentaban que «es un material físico y no digital, por lo que pensamos que puede crearles otro tipo de sensaciones al hojearlas» [8EED 40:00\_60:00, Educador/a 03].

## 10.- Uso del espacio de información

Nos ha llamado la atención el desconocimiento sobre la existencia de este espacio de información. Las palabras de un educador son muy significativas: «cuando les hemos pasado el cuestionario nos preguntaban cuál era este espacio y dónde estaba. Esto es la realidad de su interés». Aunque por parte de los educadores se afirma que «aunque sea una información interesante lo que percibimos es que a ellos no les interesa ni mirar el panel» [8EED 60:00\_66:00, Educador/a 04]

Se han planteado que la única estrategia para que se fijen en algún tipo de información es si ellos como educadores consiguen llamar la atención sobre algo concreto y de esta manera ellos pueden preguntar sobre el tema propuesto. Se argumenta que «esto no solo pasa con la información del Ayuntamiento, sino también con la publicidad que creamos desde el mismo Gazteku: la programación mensual. Otra vía de comunicación que han explorado han sido las redes sociales pero consideramos que no les llega como información favorita» [8EED 14:00\_16:42, Educador/a 02]

El cambio importante lo han descubierto desde que «todos tienen un pedazo de móvil que no veas...entonces para ellos y ellas el móvil es el aparato donde reciben toda la información» [8EED 12:00\_14:00, Educador/a 01]. Un educador motivado con la comunicación líquida apuntó una posible línea de trabajo a desarrollar en un futuro: «yo creo que de aquí a nada, tendremos que dar un nuevo paso y trabajar con el WhatsApp... Tenemos que estar ahí porque ellos están» [8EED 14:00\_16:42, Educador/a 02].

## 11. Uso del Espacio de artes escénicas

Los espacios de artes escénicas se encuentran entre los espacios comunes del Centro Cultural. Aunque disponen de la posibilidad de usar estos espacios del C. Cultural, parece ser que han encontrado un obstáculo casi infranqueable por la diferencia de ritmos de programación: «El C. Cultural funciona con una programación de tres o seis meses de antelación. Claro nos da prioridad en el uso, pero con esta antelación, nuestra dinámica natural del Gazteku no cuadra con la suya. O sea, que lo usamos únicamente alguna vez al año» [8EED 36:00\_38:00, Educador/a 02].

## 12. - Uso del Espacio exterior

El equipo educativo de Aiete y Martutene que disponen de estos espacios externos apuntan 3 ideas claves al valorar su uso:

1.- «La zona externa de juego nos parece muy válida. Además tenemos la suerte de como tenemos esa limitación de que tenemos que realizar las actividades dentro de la instalación municipal. La verdad es que como recurso es una gozada y le damos un gran uso» [8EED16:50\_19:00, Educador/a 01]

2.- «Nosotros tenemos todos los juegos dentro del Gazteku, pero aparte tenemos la suerte de tener el parque que nos da unas posibilidades muy importante para jugar en la zona externa... sí tenemos ya reconocido que incluso en el programa mensual de qué vamos a hacer actividades en el parque ella además tenemos a materiales educativos y deportivos para usar en la zona del parque. Hemos convertido la zona del parque exterior en un nuevo Espacio» [8EED21:50\_23:00, Educador/a 02]

3.- «A mí sí me parece muy interesante el contar con un espacio externo en el Gazteku. La parte externa es muy necesaria, y además, es un aliciente para que vengan nuevas

personas. Es un espacio cubierto donde pueden hacer actividades dinámicas. El movimiento es una necesidad por su edad. También es importante, porque es un espacio que está abierto al barrio o sea que este equipamiento ofrece posibilidades a diferentes agentes del barrio » [8EEDMA 48:00 \_ 51:00, Educador/a 08].

### 6.3.5.1 Uso de espacios según sexo.

El *grado de uso de los espacios* pudiera estar condicionado por diversos factores, según hemos recogido en el discurso expuesto por un educador, para «interpretar los usos que se dan en los espacios debemos atender a dos criterios: por un lado, el sexo; y por otro lado, la edad» [8EEDMA 02:00\_06:37, Educador/a 08]. Este mismo discurso se ejemplifica de forma precisa al exponer los dos educadores el tipo de usos que se dan en el espacio lúdico digital: «En la PlayStation, los chicos juegan sobre todo al tema de fútbol. Sin embargo las chicas juegan más a Single Star o juegos de baile”. Aunque también apuntan la edad como segundo factor a tener en cuenta en el análisis: “Normalmente a partir de 15 años, cuando son más mayores creo que se dan menos diferencias que en las franjas de menor edad, de 12 a 14 años» [8EEDMA 02:00\_06:37, Educador/a 07] [8EEDMA 02:00\_06:37, Educador/a 08].

En este apartado, hemos tenido como objetivo comprobar si existen diferencias de género en relación con el *grado de uso de los espacio* mediante la comparación de medias de dos muestras independientes (hombres y mujeres), vamos a comprobar si alguno de los sexos puntúa significativamente mejor alguno de los espacios definidos.

**Tabla 66. Comparación de medias del grado de uso de los Espacios del Gazteleku según sexo de las personas adolescentes.**

Estadísticas de grupo					
	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Uso del Espacio Social y Técnico	Hombre	38	3,11	1,173	,19034
	Mujer	37	3,12	0,753	,12384
Uso del Espacio Lúdico	Hombre	52	3,91	0,901	,12488
	Mujer	42	3,33	1,098	,16945
Uso del Espacio Artístico Lectura	Hombre	38	2,70	1,245	,20198
	Mujer	35	2,44	0,961	,16240

Tras realizar la prueba t de Student, hemos podido determinar que la significación bilateral, es igual a .006 y, por lo tanto, menor que 0,05, lo que viene a decir es que hay diferencias significativas en cuanto a hombres y mujeres respecto al *uso del espacio lúdico*. Expresado de una forma más sencilla, el sexo influye a la hora de utilizar o realizar actividades de tipo lúdico. Sin embargo, el sexo no tiene una relación significativa con respecto a los otros espacios agrupados en las categorías: *uso del espacio social y técnico* y *uso del espacio artístico lectura*.

**Tabla 67. Prueba Test-t Prueba Test-t de significatividad de uso de los Espacios según el sexo de las personas adolescentes**

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de Ms	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
<b>Uso del Espacio Social y Técnico</b>	Se asumen varianzas iguales	12,251	,001	-,060	73	,952	-,01380	,22836	-,46891	,44132
	No se asumen varianzas iguales			-,061	63,299	,952	-,01380	,22708	-,46753	,43994
<b>Uso del Espacio Lúdico</b>	Se asumen varianzas iguales	,240	,626	2,838	92	,006	,58486	,20610	,17552	,99420
	No se asumen varianzas iguales			2,779	78,918	,007	,58486	,21049	,16588	1,00384
<b>Uso del Espacio Artístico Lectura</b>	Se asumen varianzas iguales	1,674	,200	,997	71	,322	,26109	,26192	-,26117	,78335
	No se asumen varianzas iguales			1,007	68,946	,317	,26109	,25917	-,25595	,77813

Un educador del Gazteleku sobre la incidencia del factor sexo sobre los usos, se expresaba de esta forma: «si tenemos en cuenta el sexo, el campo de fútbol y el frontón se utilizan mucho y sobre todo lo usan los chicos más jóvenes del Gazteleku». Pero al reflexionar sobre la causa por la que les gusta realizar ese tipo de actividades nos plantearon que «les gusta porque es libre y tiene mucho movimiento y es fácil... y vale para echar la mala ostia» [8EEDMA 02:00\_06:37, Educador/a 08]. Esta explicación nos ayuda a descubrir esa necesidad básica de las personas jóvenes por disponer de espacios y momentos para ser activos en su vida. Sobre todo, si tenemos en cuenta que estas personas pasan 6 horas de media diaria en el espacio escolar en una dinámica bastante regulada.

Uno de los comentarios recogido en una entrevista revelaron que a las mayores del género femenino «lo que más le gusta es el sofá» porque lo usan para «hablar de sus cosas», aunque no solo ese espacio, sino también «utilizan el ping-pong y otros... De hecho, una de sus peticiones continuas es que les dejemos una gela para usarla en cuadrilla o grupo, para hablar de relaciones, hacer los deberes, contar chistes...» y además, «lo usan como si fuera un local propio, donde pudieran comunicar lo que es de su interés... incluso cierran la puerta para que nadie pueda acceder». Esta práctica parece revelar esa idea expuesta por la educadora de ser personas que se caracterizan por tener «un mayor sentimiento de cuadrilla a partir de 16 años, y tener "otro tipo de necesidades que cubrir» [8EEDMA 06:40\_20:00, Educador/a 07].

### 6.3.5.2 Uso de espacios según grupo de edad

La comparación de medias de uso de los espacios se ha realizado utilizando la distribución establecida desde un comienzo para la fase de análisis de datos de la investigación. Por lo tanto, la interpretación de los datos se va a mostrar sobre los usos de los tres grupos de edad. Aunque, sí hemos observado que existe un resultado común para todos los grupos: consideran que el espacio lúdico es el de mayor uso, el espacio social y técnico está en la mitad, y el menos usado sería el espacio artístico-lectura. Se puede afirmar que tienen la misma trayectoria con respecto al grado de uso de los espacios agrupados.

El grupo de los noveles (12-13) se decanta claramente por el uso lúdico de los espacios, como se demuestra al superar la media total. Le motiva algo menos los espacios de

relación (debajo media) y tienen un interés similar al resto de edades en las actividades artísticas y de lectura. En el grupo de 14-15 hemos visto que aunque jugar es el uso prioritario, la opción de compartir y relacionarse se acerca bastante a lo lúdico y supera la media global. El grupo de 16-18, los de mayor experiencia, parece ser que les gusta algo más que a los del medio utilizar los espacios lúdicos, pero abren un poco más la brecha con respecto a los espacios comunicativos.

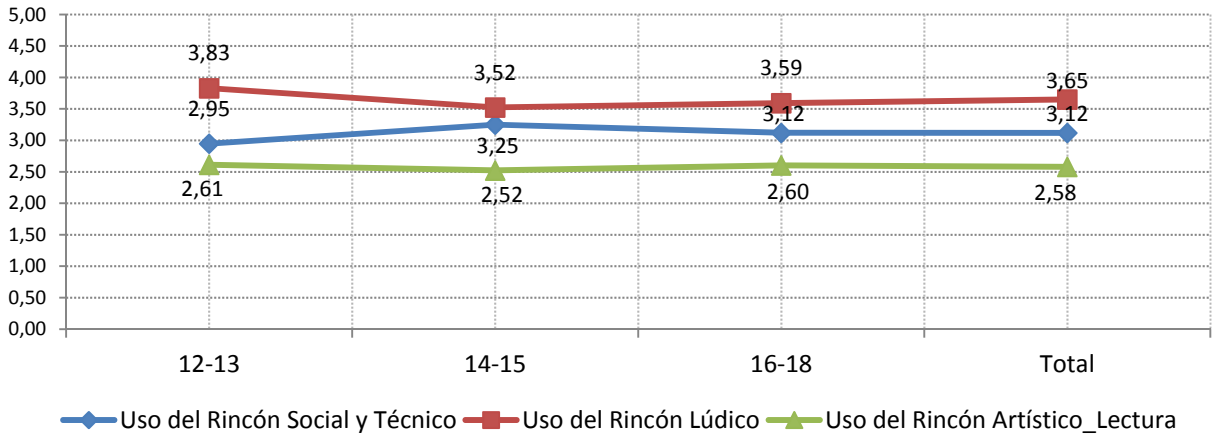


Figura 42. Comparación de medias del uso de los Espacios agrupados según el grupo de edad de las personas adolescentes.

Las pruebas de Anova entre el factor grupo de edad y uso de los espacios no ha aportado ningún tipo de valor de un  $p > 0.05$ .

### 6.3.5.3 Uso de espacios según barrio

La Figura 43 recoge la comparación de medias del grado de uso de los espacios agrupados por barrios. Además, hemos incluido la serie de datos de la media total de grado de uso de los espacios agrupados (línea negra), para utilizarla como referente comparativo al realizar la lectura de los usos existentes en cada uno de los espacios por barrio.

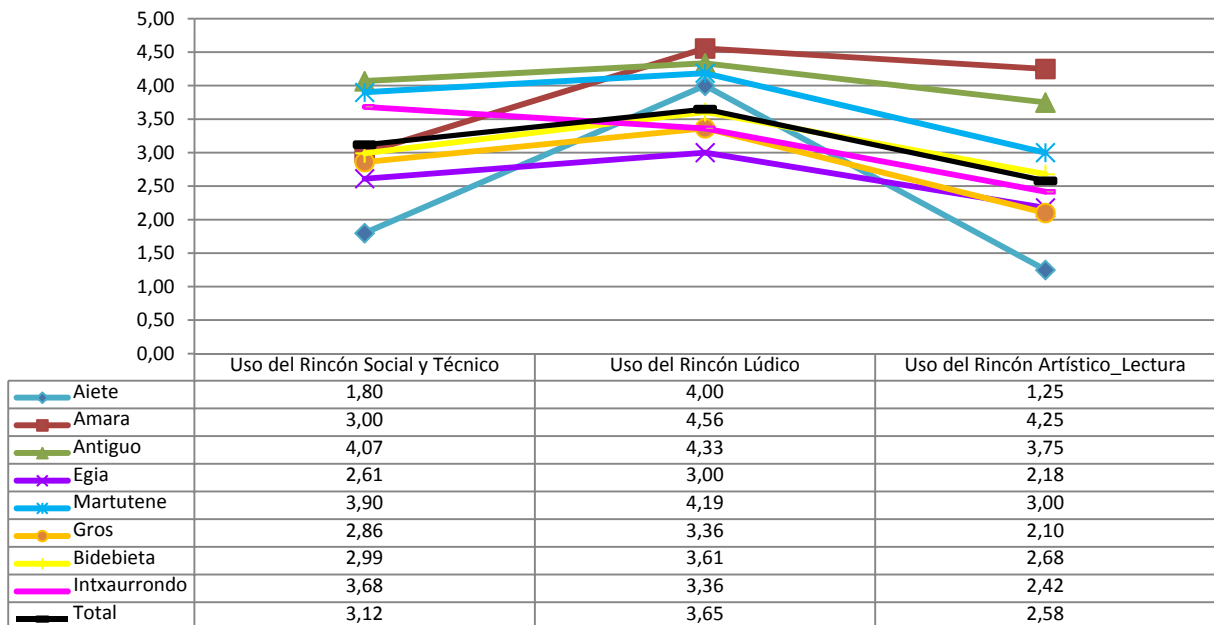


Figura 43. Grafico comparativo de medias del grado de uso de los Espacios agrupados según barrios.

Los espacios donde se desarrollan los juegos de movimiento o digitales son aquellos que tiene el mayor éxito de uso, cuatro barrios son los que despuntan por encima de la media: Amara, Antiguo, Martutene y Aiete. Seguido a estos se encuentran Bidebieta, Gros e Intxaurren con un uso bastante alto ( $M=3.36-3.61$ ), y al final, a medio punto de distancia aparece el Gazteku de Egia.

En los Gaztekus de los barrios del Antiguo, Martutene e Intxaurren los espacios que potencian la comunicación entre "iguales" y con "educadores" son los que tienen un uso alto situándose por encima de la media (3.12), por detrás encontramos con menos uso a Amara, Bidebieta, Gros, Egia (2.50-3.00), y con bastante menos uso está el caso de Aiete (1.80).

Las actividades artísticas y de lectura en su distribución de las puntuaciones medias (1.25-4.25) presentan la horquilla (3 puntos) más amplia de los tres espacios agrupados. Esto indica que es la distribución menos homogénea y de mayor diversidad. Amara, Antiguo, Martutene y Bidebieta han superado la media (2.58); Intxaurren, Egia y Gros no muy distantes de la media (2.10-2.42); situándose en una puntuación muy baja Aiete (1.25).

Con la intención de indagar sobre la posibilidad de que el factor barrio pueda tener una incidencia directa en los posibles usos de ciertos espacios del Gazteku, realizamos el análisis de varianza (ANOVA) para buscar la correlación entre las dos variables.

**Tabla 68. Prueba Anova del factor barrio y uso de Espacios agrupados por tipo de función.**

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	M cuadrática	F	Sig.
Uso del Espacio Social y Técnico	Entre grupos	18,824	7	2,689	3,429	,003
	Dentro de grupos	52,543	67	,784		
	Total	71,367	74			
Uso del Espacio Lúdico	Entre grupos	22,824	7	3,261	3,693	,002
	Dentro de grupos	75,925	86	,883		
	Total	98,748	93			
Uso del Espacio Artístico Lectura	Entre grupos	21,346	7	3,049	2,888	,011
	Dentro de grupos	68,638	65	1,056		
	Total	89,985	72			

Como se observa en la Tabla 68, en los tres usos existe una relación significativa: espacio social y técnico ( $p=.003$ ), espacio lúdico ( $p=.002$ ) y uso del espacio artístico-lectura ( $p=.011$ ). Por lo que podemos indicar que el barrio de residencia condiciona el grado de uso de los espacios de socialización de juegos y artísticos.

Aunque hemos considerado que existen variables ocultas (características del barrio, tipo de oferta actividades...) que pudieran explicar esta incidencia en todas las variables agrupadas.

### 6.3.6 El uso de los materiales educativos

En este nuevo apartado se pretende analizar e interpretar el grado de uso que tienen los materiales educativos por parte de las personas adolescentes en la dinámica diaria del Gazteku. En la primera parte de este texto, vais a encontrar unos gráficos que representando el análisis de medias del uso de los materiales, según las respuestas ofrecidas, tanto por adolescentes como por educadores. En la segunda, hemos realizado una agrupación de materiales según la función principal para poder ofrecer una

comparativa de medias de estos dos informantes. La tercera parte ha tomado un carácter más descriptivo del *pensamiento reflexivo* de las personas educadoras sobre qué es lo que aporta el uso de cada material. Como cierre de este apartado, nos ha parecido interesante calcular el nivel de correlación entre los factores: *sexo, edad y barrio* con el *grado de uso de materiales educativos*.

### 6.3.6.1 El uso de los materiales educativos por función

Para el análisis descriptivo de medias del uso de cada material, se ha utilizado la misma estrategia aplicada en el análisis de los «materiales educativos preferidos». Por lo tanto, presentaremos los resultados en 4 bloques que agrupan puntuaciones similares o cercanas. La forma de representación gráfica para presentar los resultados será mediante una gama de cuatro colores vinculados al grado de uso: verde, amarillo verdoso, naranja y rojo. Los colores representan 4 intervalos de puntuaciones que se refieren al grado de uso: bajo ( $>2,25$ ), medio ( $2,25-2,75$ ), alto ( $2,75-3,25$ ) y muy alto ( $<3,25$ ).

La puntuación media general de uso de materiales *valorada por las personas adolescentes* es de 2,68 puntos, en una escala de Likert de 1 a 5 puntos. En el gráfico 14, el primer grupo (por debajo 2,25), con un uso bajo están los malabares, skate, maquillaje y disfraces. Fotografía, juegos de mesa, grafitis y revistas se tienen un perfil medio de uso. Las actividades que usan materiales artísticos y que posibilitan visionar películas tienen un alto uso. Finalmente, los materiales de uso muy alto son los juegos digitales y de movimiento, siendo el material estrella la música con un una media de 3.76.

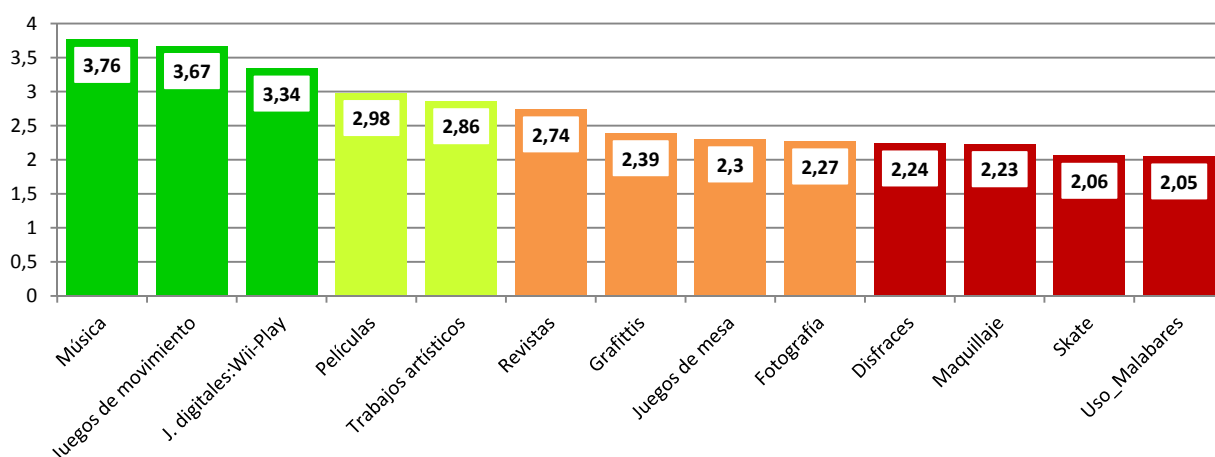


Figura 44. Comparación de medias del uso de materiales educativos según las personas adolescentes.

Con las personas educadoras hemos empleado la misma estrategia de análisis y representación gráfica que con las personas adolescentes para realizar la comparativa entre medias de uso de los materiales educativos.

En el *grupo de personas educadoras* la puntuación media general otorgada es de 2,73 puntos, en la escala de Likert de 1 a 5 puntos. En el gráfico 15, el primer grupo (por debajo 2,25), agrupa 6 materiales con bajo uso: disfraces, fotografía, juegos de mesa, malabares, skate y grafitis; En la mitad está ver películas, y seguido encontramos dos materiales con un alto uso: maquillaje y revistas; Finalmente, los materiales de uso muy alto son los materiales artísticos, la música, los Juegos de movimiento, y los juegos digitales que han sido considerados como favoritos con una media de 4.88 sobre la máxima puntuación de 5.

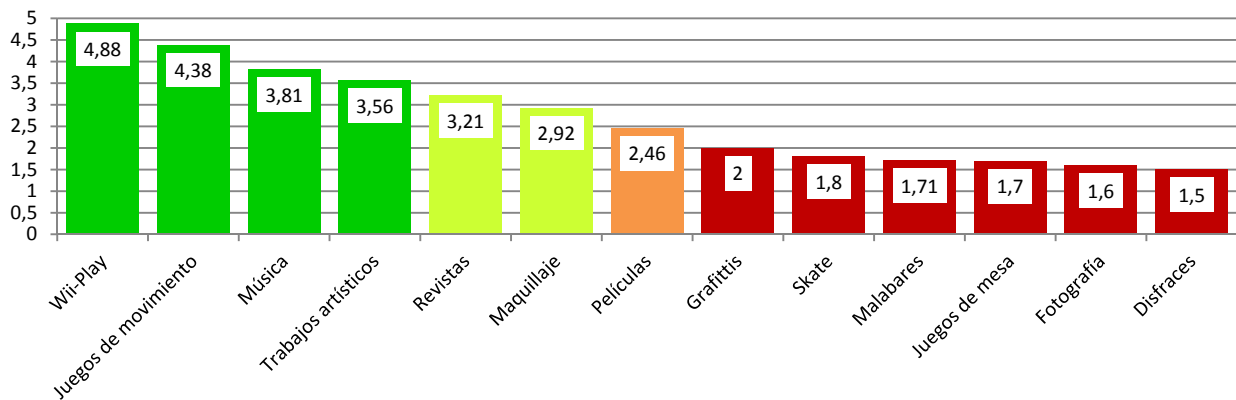


Figura 45. Comparación de medias del uso de materiales educativos según las personas educadoras.

Debido a la gran diversidad de materiales que utilizan las personas adolescentes en los Gaztelekus, pensamos que agrupar varias variables según la función principal de esos materiales, nos podía ayudar a visualizar de una forma más sintética cual es la percepción de uso de materiales que tienen, tanto las personas adolescentes como las educadoras. Creímos idóneo poner un marcha la misma estrategia del análisis que realizamos anteriormente con las variables: *razones* y *uso de espacios*; construyendo en este momento 3 nuevas variables compuestas que agrupen las 13 variables individuales de materiales educativos. Con el objetivo de comprobar la consistencia interna de estas 3 nuevas variables (*uso material lúdico*, *uso material artístico lectura* y *uso material audiovisual*) hemos realizado un análisis de las correlaciones entre los ítems que conforman cada una de las nuevas variables (Tabla 69), y obtenido el valor alfa de Cronbach como garante de esta agrupación.

Como puede observarse en la Tabla 69, las dos variables *uso material lúdico*, *uso material artístico lectura* presentan una *consistencia alta* y únicamente la variable *uso material audiovisual* y *digital* presenta un alfa medio (.614), pero se puede considerar como suficiente para unificar esta variable.

Tabla 69. Lista de variables de "materiales agrupados por función"

VARIABLES COMPUESTAS	VARIABLES AGRUPADAS	Nº variables	alfa
Uso Material Lúdico	1. Uso Juegos de mesa, 2. Uso Juegos de movimiento, 4. Uso Wii-Play, 10. Uso_Skate y 11. Uso Malabares	5	0,706
Uso Material artístico lectura	3. Uso Revistas, 7. Uso Trabajos artísticos, 8. Uso Maquillaje, 9. Uso Disfraces, 12. Uso Fotografía y 13. Uso Graffitis	6	0,801
Uso Material Audiovisual	5. Uso Películas y 6. Uso Música	2	0,614

La percepción que tienen adolescentes y educadores sobre la prioridad de uso de los materiales (agrupados) es divergente; mientras las personas adolescentes colocan en el primer lugar el *uso de material audiovisual*, las personas educadoras eligen para este puesto el *uso material lúdico*; y siendo el orden inverso para el segundo puesto. Sí existe concordancia al valorar el *material artístico lectura* como el de menor uso, obteniendo un valor bastante cercano para los dos participantes del Gazteleku.



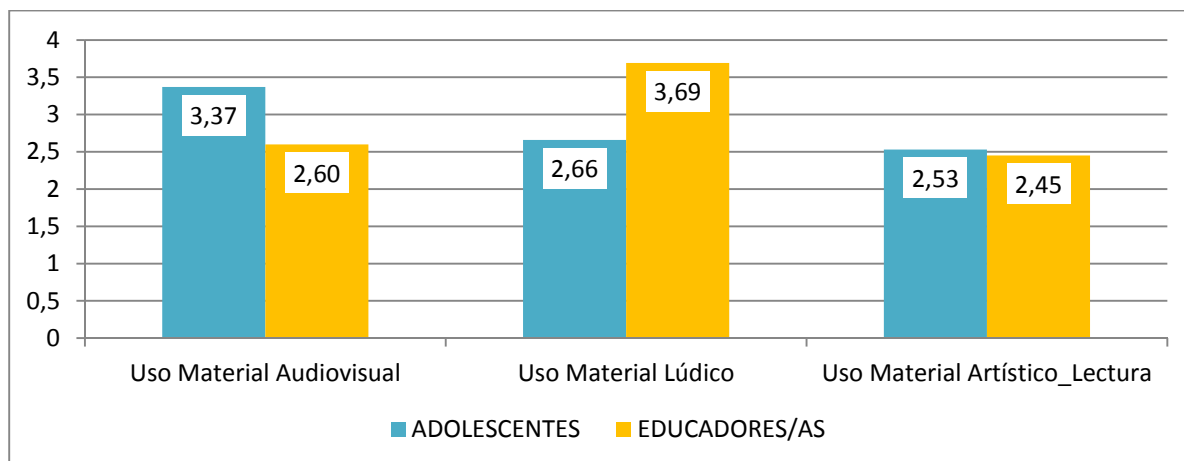


Figura 46. Comparación de medias del "uso de materiales agrupados" según las personas adolescentes y educadoras.

Pudiéramos pensar que existen diferencias significativas en la percepción de uso (necesidad prueba test-T para comprobación), pero atendiendo a la figura 46, se puede decir que no las hay, lo que ocurre es que las personas adolescentes distribuyen menos que las personas educadoras, ya que son más extremas a la hora de clasificar. Es por ello, que existe una coincidencia en la distribución de usos.

El relato de las creencias de las personas educadoras sobre los usos de materiales educativos en el Gazteleku, los hemos presentado según la relevancia concedida por las personas educadoras en las respuestas del cuestionario, representadas y ordenadas las puntuaciones medias en escala de mayor a menor uso de los materiales en el Gráfico 15; Por lo tanto, seguiremos el siguiente orden: 1.- Juegos digitales: Wii-Play, 2.- Juegos de movimiento, 3.- Música, 4.- Trabajos artísticos, 5.- Revistas, 6.- Maquillaje, 7.- Películas, 8.- Grafitis, 9.- Skate, 10.- Malabares, 11.- Juegos de mesa, 12.- Fotografía, 13.- Disfraces

### 1.- Uso Juegos digitales: Wii-Play

Si jugar a la Wii o la PlayStation se planteó como una de las razones que justificaban el acercarse a los Gaztelekus, esa motivación se convierte en algo real al analizar los datos sobre el uso de estos materiales. De ahí, que en el momento actual, sean considerados como el recurso estrella con respecto a su uso habitual.

Las personas que los usan pertenecen tanto al género masculino como femenino, aunque sí que se apuntan tendencias de uso diferenciado como relata un educador de Aiete: «Sobre todo los chicos en la Play: juegan al fútbol y al fútbol... algún día alguien te da la sorpresa y te pide el Single-Star... Las chicas juegan muy poco a este tipo de juego de fútbol. Juegan al Single-Star y Buzz (megaconcurso): este es un juego de preguntas y respuestas» [8EED 06:40\_12:00, Educador/a 02].

Otro elemento que pudiera marcar tendencia de uso es la edad de las personas usuarias. De hecho, hemos escuchado voces que ejemplificaban de una manera concreta estas diferencias: «Claro... hay mucha diferencia en el tipo de juegos porque la mayoría de los usuarios son de 14,15 y 16 años. Si eran más jóvenes, en la Wii jugaban a otro tipo de juegos: tenis, baloncesto, golf...» [8EEDMA 09:00\_16:40, Educador/a 06]

Una vez que hemos conocido un poco más el perfil de las personas usuarias, nos ha tocado acercarnos al tipo de juegos más solicitados, parece ser que se usan sobre todo:

juegos deportivos de fútbol o automovilismo (PlayStation) y de otros deportes (Wii); juegos de danza y música (Single-Star, Just Dance...), juegos de aventura (Super mario) y concursos de preguntas y respuestas (Buzz).

Cuando han realizado la comparativa entre el valor pedagógico de la PlayStation y la Wii, se han decantado de una manera contundente por la Wii. Los argumentos a favor son: primero, «la Wii tiene otro tipo de oferta más movida y más diversa: Super Mario, Buzz, Single-Star...» [8EEDMA 19:00\_24:00, Educador/a 06]; segundo, que evita ese tipo de juegos de carácter violento «no existe mucha opción en la Play, sobre todo hay muchos de tiros o de acción; lo normal es que si no quieres que sean agresivos acabamos pegándole a los deportes» [8EEDMA 19:00\_24:00, Educador/a 06].

Aun y todo, si han atribuido un factor positivo común a los dos juegos digitales: «ayudan a que jueguen 4 personas a la vez, tanto en la PlayStation como en la Wii; De esta forma aprenden que este tipo de juegos digitales también se puede realizar en grupo y socializar. Aquí, casi siempre, se realiza juego en grupo» [8EED 58:00\_60:00, Educador/a 03].

Un educador en su proceso reflexivo nos trasladó cual había sido su método para tener un conocimiento mínimo de este tipo de materiales: «mi formación sobre estos materiales es ser jugador desde pequeño, y también tengo amigos que suelen jugar; Así, compartimos la información de qué es lo que lo que existe» [8EEDMA 19:00\_24:00, Educador/a 06].

## 2.- Juegos de movimiento

Las personas educadoras compartían la creencia de que los juegos de movimiento son herramientas privilegiadas para implementar la intervención socioeducativa. Dentro de este conjunto de materiales, por grado de uso, se han enumerado: el ping-pong, el fútbolín, la diana, el billar y el Air hockey.

La trascendencia del **ping-pong**, como «espacio favorito», se ha evidenciado por ser «un espacio fijo durante todo el año», estar intencionalmente colocado en «un sitio central para que fuera importante» y además, permanecer «colocado como unos 5 o 6 años en el mismo sitio» [8EEDMA 25:00\_29:00, Educador/a 08] [8EED 10:00\_22:00, Educador/a 05].

Entre los juegos de movimiento, en concreto el ping-pong, es un juego considerado por los educadores como «bastante inclusivo»; Por un lado, desde la perspectiva de género, ya que es el que «más se usa tanto por chicos como por chicas» [8EED 10:00\_22:00, Educador/a 05]. Por otro lado, desde la perspectiva de interacción social entre iguales, se «ha conseguido juntar a todas las cuadrillas que participan en el Gazteleku. De hecho, muchas cuadrillas no se conocían antes de venir», y para otras, además, tiene «una función de primer contacto... pues es fácil comunicar con las personas nuevas en ese espacio» [8EED 10:00\_22:00, Educador/a 06].

Las razones de «éxito» se han identificado por ser «un juego rápido y dinámico» y posibilitar «hacer diferentes tipos de juegos que no sean únicamente para expertos, ni sean competitivos como la rueda... », y porque «hay pocos jóvenes que juegan a matar en contra uno de los otros» y esto hace que surja un ambiente idóneo, ya que la mayoría de las personas adolescentes son «sensibles» con los que no «saben jugar muy bien» [8EEDMA 40:00\_55:00, Educador/a 08].

El **fútbolín** es un espacio «privilegiado» que se «usa mucho», sobre todo por «las personas mayores de 14 años», y tiene «menos éxito entre los más jóvenes». Este se ha reivindicado por parte los educadores como «un espacio fijo y necesario». Se le atribuyó

la capacidad contribuir a la adquisición de la competencia socio personal de enfrentarse a la gestión del éxito o fracaso ante un nuevo reto, esto se observa cuando «se pican, si tienen buen o mal perder» [8EED 10:00\_22:00, Educador/a 06] [8EEDMA 20:00\_25:00, Educador/a 08].

La posibilidad de ser usado habitualmente «sobre todo por parejas» se valora como facilitador de la interacción social entre personas que están solas o acuden habitualmente de forma individual. En esta misma dirección, ha sido empleado como instrumento de vínculo intergeneracional y puente entre dos servicios: «sí que nos ha dado posibilidad para que se dé una relación con las personas mayores del Haur-Txoko» [8EEDMA 24:00\_36:00, Educador/a 06].

La **diana** es un juego que tiene «unas posibilidades muy interesantes»: una de ellas, es de tipo preventivo, ya que da la posibilidad de «jugar solo» a «hacer puntuaciones», y de esta forma lograr realizar una actividad «relajante» porque «te concentras en hacer una cosa» y «lo haces contra el posible aburrimiento que tiene una persona cuando no puede contactar con otras en el Gazteleku» [8EED 40:00\_60:00, Educador/a 04]. Otra se centra en trabajar la competencia organizativa, «cuándo organizan campeonatos de dardos, utilizan muchas veces pizarra como contador y organizador de los turnos. A las personas jóvenes les encanta realizar la función de organizador del evento. Creemos que aunque nosotros no estuviéramos como educadores igualmente funcionaría este juego. Por lo tanto, se consigue la competencia de ser capaz de organizar y dinamizar actividades de grupo» [8EED 40:00\_60:00, Educador/a 03].

Una condición que se ha comentado es la necesidad de que la **diana** sea digital, pues consideraban que «este tipo de material debe de ser atractivo, y en la medida de lo posible bastante actualizado. No sólo por la novedad, sino sobre todo por las posibilidades que ofrece con respecto a los diferentes tipos de juego: marcar la puntuación de cada persona, con algo de música que realiza efectos según lo que hayas hecho...» [8EED 40:00\_60:00, Educador/a 03].

El **billar** es “«un sitio perfecto para hablar», lo consideran «mucho mejor» porque el billar tiene «un ritmo mucho más tranquilo y se puede comunicar de otra manera» [8EEDMA 40:00 \_ 55:00, Educador/a 08]. Ante situaciones donde los educadores se plantean la necesidad de entablar «un contacto directo», se convierte en un lugar privilegiado con unas condiciones en las que «vas a estar o tener un espacio y un tiempo para poder comunicar mano a mano, que es muy difícil de encontrar en el resto de los espacios». Además, relatan que «una partida si no va muy mal, dura unos 20 minutos, por lo tanto vas a tener todo ese tiempo para poder hablar de una serie de cosas». También, creen que «las personas jóvenes se tranquilizan, concentran y relajan jugando al billar»; De esta forma, se dan «otras posibilidades que en otro tipo de actividad más activa es más complicado de que se den». Esta comunicación ha sido detectada «no sólo entre educadores y jóvenes», sino que «entre ellos o ellas», siendo considerado la actividad del juego del billar como «un espacio privilegiado de comunicación» [8EEDMA 40:00\_ 42:00, Educador/a 08].

Por último el air hockey que se encuentra únicamente en uno de los Gaztelekus de la muestra, lo valoraron como que «tiene mucho éxito entre las personas más jóvenes» [8EEDMA 40:00 \_ 55:00, Educador/a 07].

### 3. Equipo de música:

El equipo de música está «siempre puesto» en el Gazteleku. El sistema de uso es participativo, donde existe «un buzón donde pueden decir que es lo que les interesa oír y nos proponen diferentes tipos de música para comprar». Sobre algunas propuestas nos

relataron que existe «un poco de filtro si el tipo de música es chumba-chumba y muy ciber, alegando salud mental» como la razón de esta medida de censura.

Sobre el funcionamiento de la música han comentado que «sí que es verdad que regulan el volumen», y proponen diversos tipos de música que «ellos no suelen oír: Fito, Platero y tú, Siniestro Total, Ducan Dhu, Tracy Chapman o blues, ska... Dentro de los grupos de moda que oyen mayoritariamente en un Gazteleku se encuentran "Ken zazpi, Vendetta, Esne Beltza..."» [8EEDMA 24:00\_36:00, Educador/a 06].

#### 4.-Juegos de mesa

Estos juegos han perdido su papel protagonista de hace unos años en este tipo de equipamientos, pero la realidad parece ser que recuperan su protagonismo si «anteriormente los hemos probado en alguna actividad colectiva, suelen ser posteriormente utilizados por las cuadrillas durante la semana». De ahí, que el personal educador tiene la concepción que su actitud con respecto a su uso pueden ser «un elemento motivador a la hora de probar nuevas cosas e incluso crear tendencias de nuevos usos» [8EED 60:00\_66:00, Educador/a 04].

Un ejemplo clarificador sobre qué tipo de juegos de mesa tienen tirón en el momento actual, es «el juego del lobo: un juego de rol donde cada persona toma un papel, y entonces, esto hace que ellos se sientan protagonistas del juego». Además, se caracteriza por ser «rápido y dinámico» y «la partida se acaba pronto» [8EEDMA 40:00 \_ 55:00, Educador/a 07].

#### 5.- Revistas y libros:

Las revistas de los espacios de lectura, son de género lúdico, y de géneros cercanos a los intereses del grupo adolescente. Una de las que «mayor éxito tiene es Quore, seguido de otras de tipo deportivo o moda» [8EED 06:40\_12:00, Educador/a 02]. Los libros se pueden identificar en el mismo género lúdico-formativo; a modo de muestra lo que nos comentaba la educadora del Gazteleku de Egia: «Hay un par de libros sexo, como sexulapikoa de Elberdin, que dan mucho juego, y suelen preguntar qué es lo que quiere decir esto y lo otro...». Para reforzar esta postura comentaban que el uso de estos materiales tiene sentido como trampolín para animarse a lanzar una serie de preguntas sobre algunas cosas que no serían capaces de preguntarlo directamente, los libros y las revistas son como «el mediador que facilita la comunicación» [8EED 40:00\_60:00, Educador/a 03].

Se les suele facilitar la posibilidad de hacer propuestas sobre qué tipo de revistas y libros les gustaría tener en el Gazteleku, como nos comentaron en Gros: «a un grupo de chicos les interesaba el ciclismo y compramos una de ciclismo. De todas formas ahí está, un poco parada... » [8EED 10:40\_12:00, Educador/a 02].

##### ▪ *Uso de materiales educativos ( función) según sexo.*

Al analizar la información cualitativa sobre el uso de los materiales educativos en función del sexo, una educadora nos explicaba su elección a favor del video-juegos de Wii (Nintendo) porque esta empresa tiene una oferta más acorde a los gustos del género femenino: «Wii es lo que prefieren las chicas: los juegos de danza como Just Dance o el juego de aventuras de Super Mario» y la «facilidad de uso desde el punto de vista educativo» [8EED 60:00\_66:00, Educador/a 04].

El grado de uso de la Wii es mayor por parte de las usuarias que de los usuarios del Gazteleku, y existe una mayor diversidad en los tipos de juegos que utilizan;

concretamente, les gusta juegos que incluyen géneros tan variados como: Acción-Aventura, Música, Casual (party), Simulación, Deportes, Estrategia, Rol... Dentro de cada género existe una larga lista de este tipo de juegos que se usan en los Gaztelekus de la RMGD. A modo de ejemplo, en el apartado 5.2., hemos presentado los videojuegos que tiene el Gazteleku de Egia.

La PlayStation (Sony), al contrario que la Wii, ha sido evaluada como un material que se caracteriza por disponer de «una menor diversidad» en el tipo de juegos; este material se usa de forma mayoritaria por los chicos para jugar a fútbol, siendo el juego de «FIFA el que gana por goleada» [8EED 06:40\_12:00, Educador/a 02].

Según los discursos defendidos en diversas entrevistas, se pudiera decir que los chicos prefieren, en la PlayStation, utilizar juegos de géneros relacionados con: Deportes (fútbol), conducción (formula 1), Acción-guerra y Estrategia. Aunque de vez en cuando, den la sorpresa a algún educador al pedirles algún tipo de aventura o música.

Otro elemento que hemos identificado en el discurso ha sido la posible relación que existe entre «características del grupo de usuarios» y «grado de uso de materiales». En esta línea encontramos la idea del educador de Martutene sobre el uso del juego *Juste Dance* (Wii): «este juego de danza, aquí casi no se usa, pero sabemos que en el Gazteleku de Egia se usa una pasada: eso de cantar y bailar allí es todo un éxito...» [8EEDMA 09:00\_16:40, Educador/a 06].

Una concepción bastante asentada entre las personas educadoras fue estar convencidas de que «si fuera por los gaztes tendríamos aquí todo tipo de juegos digitales: Xbox, de guerra... y todo lo que haga falta». Sin embargo, ante esta demanda, el grupo educativo de la RMGD ha acordado el criterio de actuación de que en «este espacio no se van a utilizar este tipo de juegos». De hecho, así relataban lo que suele pasar: «algunas veces nos han pedido algún tipo de juego que no teníamos y a ver si lo podían traer. Les hemos preguntado qué tipo de juego, y **querían esos de tiros...** Les hemos comentado cuáles son las razones por las que no existe ese tipo de materiales y la han aceptado una manera natural» [8EED 60:00\_66:00, Educador/a 03].

Para finalizar, antes de interpretar el uso desde un análisis cuantitativo, un educador encargado de adquirir estos juegos digitales reconocía que «**está complicado, no existe mucha opción en la Play, y sobre todo hay muchos de tiros o sea de acción;** lo normal es que si no quieres que sean agresivos acabamos pegándole a los deportes» [8EEDMA 19:00\_24:00, Educador/a 06].

El uso del material digital-audiovisual (películas y música), al agrupar las respuestas sobre este tipo de materiales dadas en el ítem correspondiente del cuestionario, es el preferido para todas las personas usuarias, sin existir una mínima distinción al pertenecer a una categoría u otra del sexo, ya que prácticamente obtienen la misma puntuación. La segunda posición la ocupan los materiales de tipo lúdico (juegos de movimiento, digitales, mesa, skate y malabares) a una distancia aproximada de 0.7 puntos. En tercera posición, a una pequeña distancia por debajo (0,20) se sitúan aquellos materiales relacionados con actividades más culturales, como las artísticas y de lectura. En este último bloque queremos destacar que las chicas usan en mayor proporción que los chicos este tipo de materiales, aunque no exista una diferencia considerable (0,20).

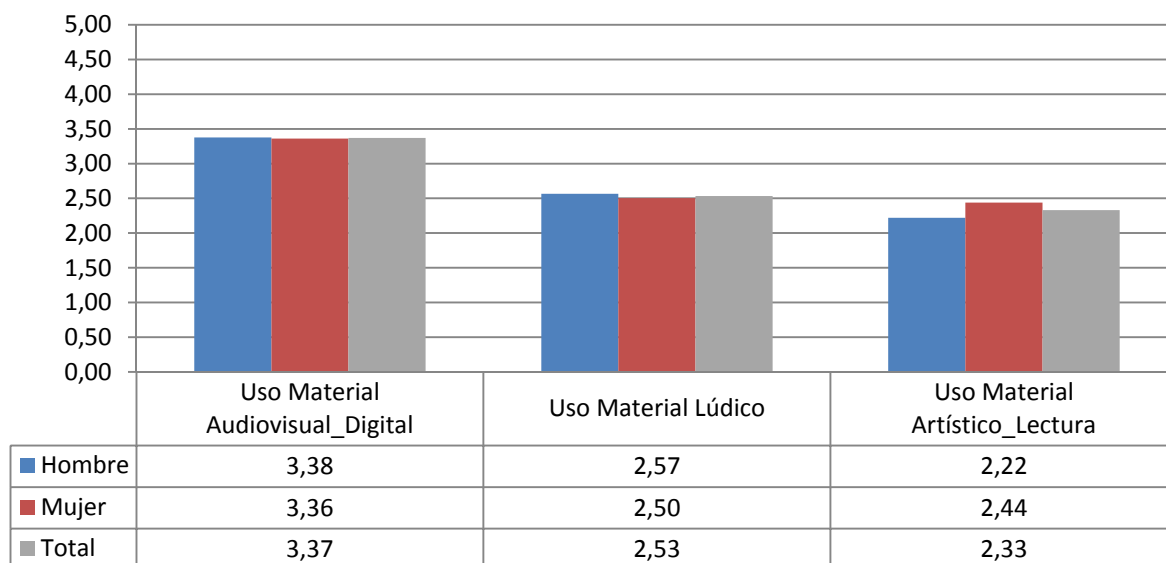


Figura 47. Comparación de medias del grado de uso de materiales educativos agrupados según sexo (adolescentes).

La Prueba Test T de significatividad del uso de materiales educativos según el sexo de las personas adolescentes ha arrojado un resultado no favorable. Por lo tanto, podemos decir que no hemos hallado una correlación entre el factor sexo y la variable a estudio.

- *Uso de materiales educativos (función) según grupos de edad*

Durante las entrevistas solamente hemos recogido una referencia sobre este factor, en ella se argumentaba que la edad es un elemento condicionante en el uso de materiales, ponían como ejemplo que «si eran más jóvenes en la Wii jugaban a otro tipo de juegos: tenis, baloncesto, golf... y cuando pasan de 14, los chicos se centran en el fútbol o la fórmula 1» [8EEDMA 09:00\_16:40, Educador/a 06].

Lógicamente, el resultado que hemos reflejado sobre el uso de los espacios agrupados, se repite en el caso de los materiales que se usan en estos espacios. De esta forma, se vuelve a comprobar que existe la misma tendencia de uso para los tres grupos de edad: siendo el material lúdico el más usado, seguido del material audiovisual que tiene un uso medio parecido al grupo de materiales de tipo artístico lectura, con una pequeña diferencia a la baja.

*Escuchar música y ver películas* son las dos actividades preferidas para las personas que tienen 14-15 años, los de 12-13 les gusta un poco menos, y a los más mayores algo menos que a los anteriores.

El material lúdico les gustaba en la misma escala a todas las franjas de edad, manteniéndose en un valor en torno a la puntuación 2,5. *Realizar talleres y leer* es una actividad que recibe la mayor puntuación en el grupo de personas de menor edad (12-13), siendo una puntuación media en la escala de 1 a 5. Les motiva algo menos estos espacios a las personas de 14-15 años, y bastante menos a las de 16-17 que se colocan en una puntuación de 2,07.

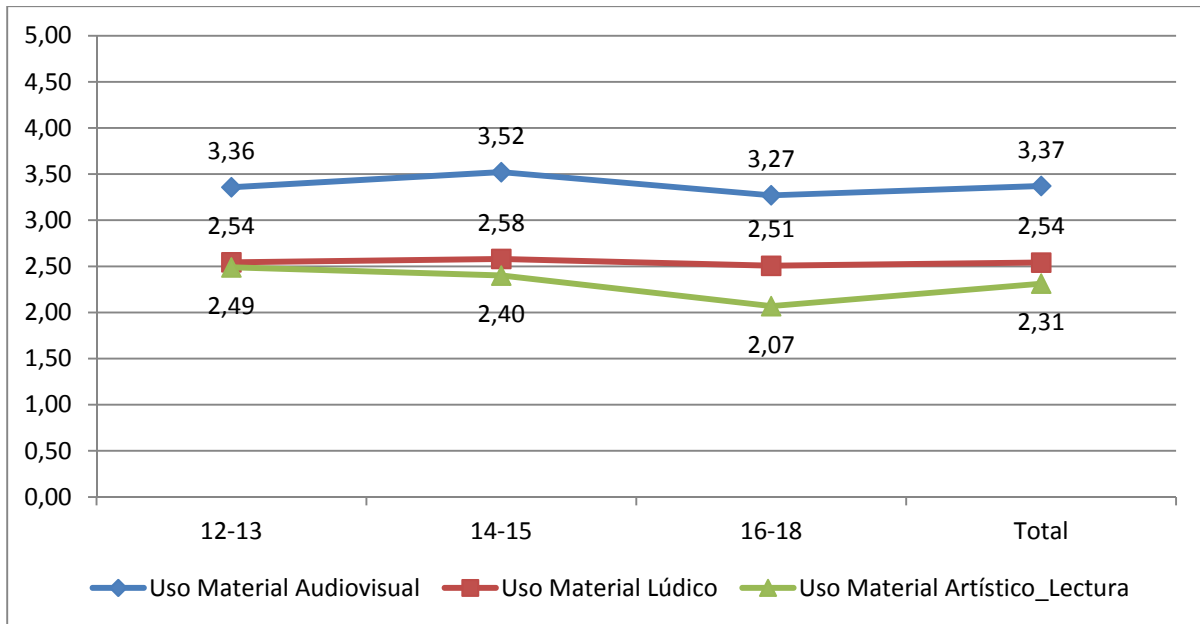


Figura 48. Comparación de medias del grado de uso de los materiales educativos agrupados según el grupo de edad (adolescentes).

El análisis de varianza arroja una puntuación superior a .05, lo que indica que no podemos atribuir al factor edad un grado suficiente de correlación con respecto al uso de materiales.

▪ *Uso de materiales educativos ( función) según Barrios:*

Los materiales audiovisuales son aquellos que tiene el mayor éxito de uso, cinco barrios son los que despuntan por encima de la media: Aiete, Amara, Antiguo, Martutene y Bidebieta. Por debajo de esta media total de la variable "materiales audiovisuales"(3,37) se han situado Egia, Gros e Intxaurreondo.

En los Gaztelekus de los barrios del Antiguo, Martutene y Bidebieta los materiales que promueven la actividad lúdica son los que tienen un uso alto situándose por encima de la media (2.54), debajo de esta se sitúan con un menor uso los barrios de Amara, Egia, Intxaurreondo y Gros (2.50-3.00), y con un uso bastante menor está el barrio de Aiete (2.06).

Las actividades artísticas y de lectura en su distribución de las puntuaciones medias (1.26-3.35) presentan un intervalo en torno a 2 puntos para los 3 tipos de materiales agrupados. Esto indica que es la distribución menos homogénea y de mayor diversidad. Amara, Antiguo, Egia, Bidebieta y Amara se colocan en valores igual o mayor que Media (2.31); Intxaurreondo y Gros se distancian de la media de forma progresiva a la baja (2.14-1.85); y Aiete se distancia de la media en más de un punto.

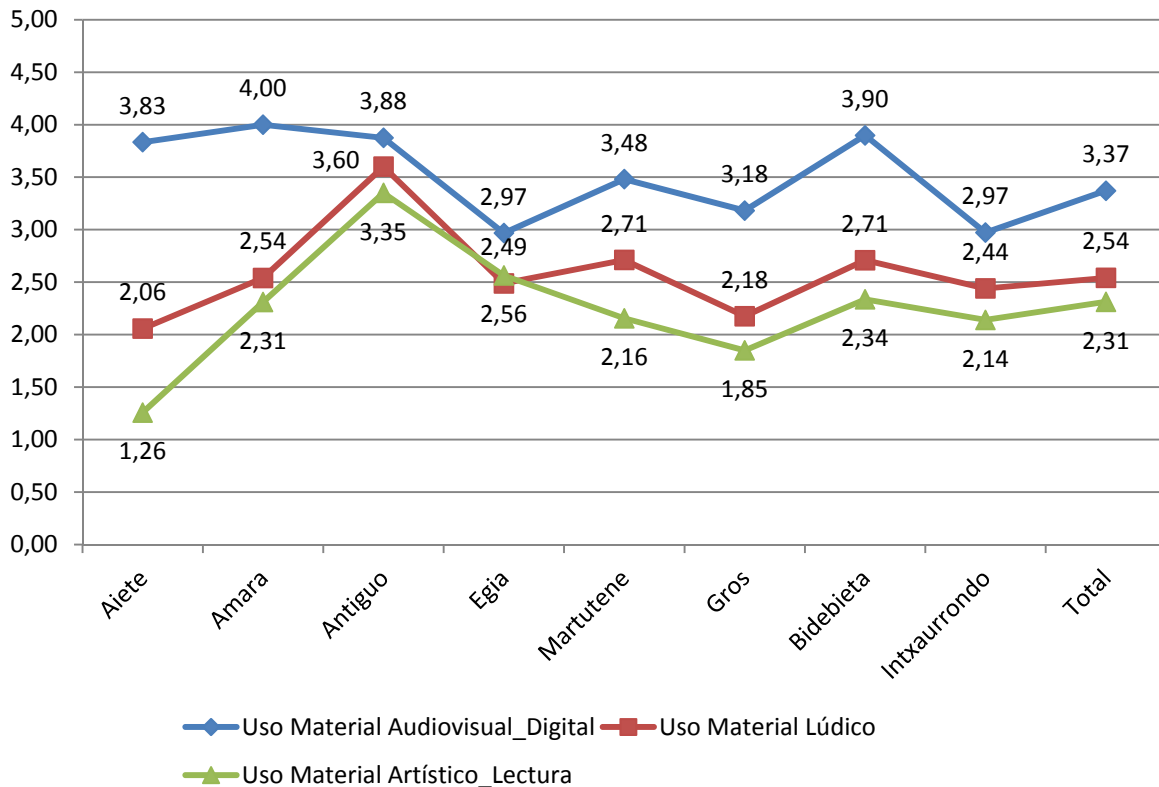


Figura 49. Uso de Materiales educativos función por Barrios

Con la intención de indagar sobre la incidencia que el factor “barrio” pueda tener sobre el “uso de los materiales educativos” en el Gazteleku, hemos realizado un análisis de varianza (ANOVA) en estas dos variables.

Tabla 70. ANOVA del uso de materiales educativos agrupados por función según el barrio de residencia de las personas adolescentes.

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	M cuadrática	F	Sig.
1. Uso Material Lúdico	Entre grupos	8,296	6	1,383	1,383	,230
	Dentro de grupos	93,987	94	1,000		
	Total	102,284	100			
2. Uso Material Artístico_Lectura	Entre grupos	16,733	6	2,789	2,389	,034
	Dentro de grupos	106,233	91	1,167		
	Total	122,965	97			
3. Uso Material Audiovisual_Digital	Entre grupos	20,814	7	2,973	2,500	,020
	Dentro de grupos	128,469	108	1,190		
	Total	149,283	115			

De este ANOVA, hemos obtenido unas puntuaciones menores a .05 en el caso del uso material artístico y lectura y en el uso material audiovisual-digital, por lo que estas puntuaciones indican la existencia de relación. Por ello, hemos podido concluir que en esta muestra a estudio, se ha identificado una relación de significatividad entre los barrios y el uso de materiales agrupados por tipo de actividad artístico-lectura y audiovisual-digital.



### 6.3.6.2 Uso de Material por tipo de soporte: físico-impreso, audiovisual y digital.

La clasificación de materiales educativos, creada por Área (1998) para el currículum escolar, la hemos tomado como base para organizar el proceso de análisis de esta variable. Esta teorización nos ha conducido a agrupar las 13 variables en 3 categorías de materiales por tipo de soporte: físico-impreso, audiovisual y digital.

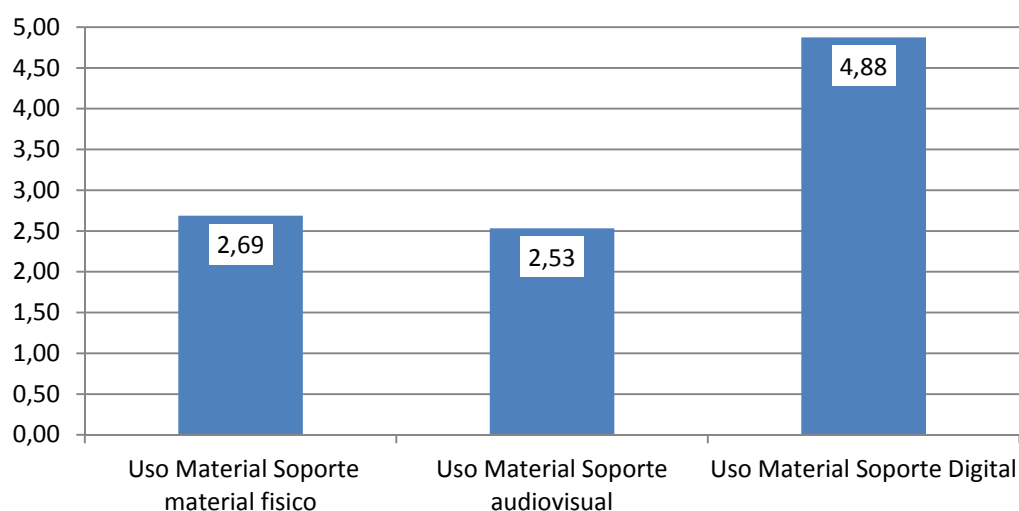
Los pasos dados para construir estas 3 nuevas variables han sido los mismos que empleamos al crear las nuevas variables agrupadas de "razones" y "uso de espacios". Al testar la consistencia interna de estas 3 nuevas variables (*material de soporte físico*, *material de soporte audiovisual*, *material de soporte digital*) hemos obtenido los siguientes valores en alfa de Cronbach (Tabla 71): la primera variable *uso material de soporte físico*, presentan una consistencia alta (.805) y las otras dos variables construidas *uso material de soporte audiovisual* y *uso material de soporte digital* presentan un alfa medio (.687 y .613), que se considera suficiente para unificar este tipo de variables en estudios pilotos.

**Tabla 71. Lista de variables de "materiales agrupados por soporte"**

CATEGORIZACIÓN			
MATERIAL_SOPORTE_FISICO	Juegos de mesa, Juegos de movimiento Revistas, Trabajos artísticos, Maquillaje, Disfraces, Skate, Malabares y Grafitis	9	0,805
MATERIAL_SOPORTE_AUDIOVISUAL	Películas, Música y Fotografía	3	0,613
MATERIAL_SOPORTE_DIGITAL	Wii-Play	1	0,687

La supremacía del uso del material en soporte digital es una evidencia reconocible al puntuar 4.88 sobre el máximo de 5 puntos. Esto nos indica que estas personas nativas digitales usan de forma natural los espacios dónde los píxeles son el origen de la acción educativa. El uso de los materiales de soporte físico (2,69) y audiovisual (2,53) parece ser que los utilizan en grado medio, ya que se encuentran los dos entornos a la puntuación media (2.5) de la escala de Likert propuesta de 1 a 5.

**Tabla 72. Comparación de medias del grado de uso de materiales educativos agrupados por tipo de soporte (adolescentes).**



#### 6.4 OBJETIVO 4: Conocer la atribución que las personas educadoras dan a los espacios y materiales educativos en el logro de los objetivos educativos del Gazteleku.

El proceso de análisis propuesto para el desarrollo de este cuarto objetivo, ha sido respetar la propia secuencia diseñada en los ítems del cuestionario dirigido a las personas educadoras: 18.G- Valora, por favor, de 0 a 10 el logro de los siguientes objetivos mediante el uso de cada espacio (1: nada; 10: totalmente) y 19.G- Valora, por favor, de 0 a 10 el logro de los siguientes objetivos mediante el uso de cada material (1: nada; 10: totalmente).

Tabla 73. Estrategia de análisis del Objetivo 4.

4. - CONOCER LA ATRIBUCIÓN QUE LAS PERSONAS EDUCADORAS DAN A LOS ESPACIOS Y MATERIALES EDUCATIVOS EN EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS DEL GAZTELEKU.		
DIMENSION	VARIABLES	CORRELACION ENTRE VARIABLES
4. Logro de objetivos	Logro de Objetivos por Espacios	
	Logro de Objetivos por materiales	

El primer paso fue recordar la lista de objetivos generales que tiene la RMGD, con la intención de profundizar sobre los logros que se pueden conseguir, mediante la construcción y dinamización de “espacios de aprendizaje” dotados de “materiales educativos”.

Tabla 74. Lista de los Objetivos educativos de la RMGD.

OBJETIVOS
OBJ1. <b>Garantizar el disfrute del ocio</b> de manera educativa.
OBJ2. <b>Tener oportunidad para relacionarse con otras personas</b> adolescentes y con el entorno próximo.
OBJ3. <b>Ser un espacio lúdico</b> con intencionalidad educativa, <b>basado en la cultura de la paz, el civismo, los derechos humanos, la diversidad y que garantice la integración y la convivencia.</b>
OBJ4. <b>Garantizar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y sectores desfavorecidos.</b>
OBJ5. <b>Ofrecer un Espacio de convivencia e inclusivo.</b>
OBJ6. <b>Fomentar el aprendizaje y el fortalecimiento de un</b> compromiso social y comunitario.
OBJ7. <b>Fomentar la participación activa y la construcción de la responsabilidad.</b>
OBJ8. <b>Potenciar el desarrollo de</b> habilidades en la resolución de conflictos.
OBJ9. <b>Impulsar el desarrollo de los proyectos municipales de para los/las adolescentes.</b>
OBJ10. <b>Favorecer el conocimiento propio de los/as adolescentes, de sus iguales y su entorno.</b>
OBJ11. <b>Acercar los Gaztelekus al</b> barrio y a la ciudad.
OBJ12. <b>Favorecer la</b> adquisición de hábitos culturales.
OBJ13. <b>Potenciar</b> espacios para las relaciones intergeneracionales.
OBJ14. <b>Favorecer la emancipación de la vida adolescente a la adulta.</b>
OBJ15. <b>Potenciar el desarrollo de</b> habilidades plásticas, culturales, artísticas y sociales.
OBJ16. <b>Colaborar con la población adulta en el conocimiento de la realidad de los y las jóvenes adolescentes y en la medida de lo posible, abrir vías para la comunicación.</b>
OBJ17. <b>Ofrecer el uso del Gazteleku al</b> barrio y a otros agentes educativos.

Identificar “los espacios de aprendizaje”, ordenados según las 6 áreas de actuación definidas por Gaztematika en la definición de un prototipo de Gazteleku para el territorio de Gipuzkoa, fue la segunda tarea principal realizada para ejecutar este análisis.

Tabla 75. Tabla de áreas, subáreas, espacios básicos de un Gazteleku.

Área funcional	Subárea Funcional	Espacios básico por tipo de uso	Descripción
(A) Área de Acogida	Acogida	A1. Espacio de acogida	Entrada, Salida, Taquillas, Registro asistencia de adolescentes Panel de información pública Espacio de acogida y espera
(P) Área de Promoción	Información Orientación	P1. Espacio de información y orientación	Espacio recepción al público Panel de información Espacio para entrevistas personales
	Ocio educativo	P2. Espacio de encuentro (Topagunea)	Sofa, puff, mesita...
		P3. Espacio Juegos de movimiento	Espacio de juegos movimiento
		P4. Espacio Juegos Digital	
		P5. Espacio Digital PC	Espacio de Multimedia Espacio
	Creación producción	P6. Espacio lectura y Juegos mesa	
		P7. Espacio gastronómico	
		P8. Espacio Creación artística	Espacio de Artes plásticas
	Expresión participación	P9. Espacio Escénico Polivalente	Espacio de expresión artística (música, danza, teatro...), Sala de ensayo musical, Escenario móvil, Control, Camerinos, butacas...
		P10. Participación comunitaria	Espacio para iniciativas grupales Espacio de expresión
(T) Área de Gestión técnica	Gestión técnica	T1. Espacio de trabajo técnico	Grupo educativo
		T2. Espacio de trabajo Administrativo	Administrativo y contable
		T3. Espacio de comunicación	
		T4. Mediateca para técnicos	
(L) Área de Logística	Logística	L1. Almacén de promoción	
		L2. Almacén de la instalación y limpieza	Almacén de la instalación Espacio de limpieza, basura
		L3. Sala de instalaciones	Luz, gas, aire acondicionado...
		L4. Pasillos y zonas comunes	
		L5. Servicios sanitarios	
(E) Área Externa	Externa	R1. Espacio exterior	Bancos, Juegos de exterior, Aparcamiento bicis

Ante la magnitud de resultados y la dificultad para leer que es lo que verdaderamente aporta cada uno de estos espacios de aprendizaje a la consecución de esos objetivos educativos de la RMGD; hemos consensuado, como estrategia más idónea, vincular dos tipos de análisis elaborados en períodos anteriores de esta tesis: el primero, la interpretación de datos cuantitativos sobre la importancia que le daban las personas educadoras a los objetivos de la RMGD; segundo, la construcción de nuevas variables que agrupaban los “usos de espacios” y “usos de materiales” según actividad principal.

Para responder a esta estrategia de análisis, hemos recuperado la clasificación creada en la variable “importancia de los objetivos educativos” y construimos la Tabla 71, donde se refleja la agrupación de los 17 objetivos en torno a **3 dimensiones**: Dimensión 1. **Objetivos sobre espacio educativo inclusivo**; Dimensión 2. **Objetivos sobre participación comunitaria**; y Dimensión 3. **Objetivos sobre autonomía personal y competencia artística**.

Tabla 76. Factores de análisis de los objetivos educativos.

**FACTOR 1: Objetivos sobre espacio educativo inclusivo**

- OBJ1. Garantizar el disfrute del tiempo libre de manera educativa  
 OBJ3. Ser un espacio lúdico con intencionalidad educativa, basado en la cultura de la paz, el civismo, los derechos humanos, la diversidad y que garantice la integración y la convivencia.  
 OBJ4. Garantizar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y sectores desfavorecidos  
 OBJ5. Ofrecer un Espacio de convivencia e inclusivo

**FACTOR 2: Objetivos sobre participación comunitaria**

- OBJ2. Tener oportunidad para relacionarse con otras personas adolescentes y con el entorno próximo  
 OBJ6. Fomentar el aprendizaje y el fortalecimiento de un compromiso social y comunitario  
 OBJ9. Impulsar el desarrollo de los proyectos municipales de para los/las adolescentes  
 OBJ10. Favorecer el conocimiento propio de los/as adolescentes, de sus iguales y su entorno  
 OBJ11. Acercar los Gaztelekus al barrio y a la ciudad, poniéndolos a disposición del barrio y/o otros agentes.  
 OBJ13. Potenciar espacios para las relaciones intergeneracionales.  
 OBJ16. Colaborar con la población adulta en el conocimiento de la realidad de los y las jóvenes adolescentes y en la medida de lo posible, abrir vías para la comunicación  
 OBJ17. Ofrecer el uso del Gazteleku al barrio y a otros agentes educativos.

**FACTOR 3: Objetivos sobre autonomía personal y artística**

- OBJ7. Fomentar la participación activa y la construcción de la responsabilidad  
 OBJ8. Potenciar el desarrollo de habilidades en la resolución de conflictos  
 OBJ12. Favorecer la adquisición de hábitos culturales.  
 OBJ14. Favorecer la emancipación de la vida adolescente a la adulta.  
 OBJ15. Potenciar el desarrollo de habilidades plásticas, culturales, artísticas y sociales.

El mismo procedimiento se ha empleado con la variable “usos de espacios”, creando tres variables compuestas que agrupen a las variables individuales correspondientes al uso de los 12 Espacios de un Gazteleku: *uso espacio social-técnico*, *uso espacio lúdico*, *uso espacio artístico-lectura*. En la Tabla 77 podemos visualizar el constructo de las nuevas variables referidas al uso de Espacios:

Tabla 77. Variables compuestas de uso de Espacios

VARIABLES COMPUESTAS	VARIABLES	Nº variables
<b>Uso Espacio Social Técnico</b>	1. Uso_Espacio de encuentro, 9 Uso_Espacio trabajo, educadores/as, 10. Uso_Espacio comunicacion con educadores/as, 11. Uso_Almacén y 12. Uso_Servicios y pasillos	5
<b>Uso Espacio Lúdico</b>	2. Uso_juego de mesa, 6. Uso_Espacio de juegos movimiento 7. Uso_Espacio digital	3
<b>Uso Espacio Artístico_Lectura</b>	3. Uso_Espacio juego de lectura, 4. Uso_Espacio creativo-talleres 5. Uso_Espacio de información 8. Uso_Espacio de artes escénicas	4

En el caso de los materiales repetimos la misma estrategia y recuperamos la clasificación construida para analizar “uso de materiales educativos”. Se concreta en tres nuevas variables compuestas que agrupan las 13 variables individuales de materiales educativos (*uso material lúdico*, *uso material artístico lectura y uso material audiovisual*) que se recoge en la Tabla 78.

Tabla 78. Variables compuestas de “uso de materiales educativos”.

VARIABLES COMPUESTAS	VARIABLES	Nº variables
Uso Material Lúdico	1. Uso Juegos de mesa, 2. Uso Juegos de movimiento, 4. Uso Wii-Play, 10. Uso_Skate y 11. Uso Malabares	5
Uso Material artístico lectura	3. Uso Revistas, 7. Uso Trabajos artísticos, 8. Uso Maquillaje, 9. Uso Disfraces, 12. Uso Fotografía y	5
Uso Material Audiovisual y digital	5. Uso Películas y 6. Uso Música	2

Tras construir nuevas variables compuestas, para realizar una primera aproximación a los datos, construimos una tabla ordenada con las variables compuestas y le aplicamos una **escala tricolor** (rojo=bajo, naranja-amarillo=medio, verde=alto) representativa de la intensidad de “logro de objetivos” por dimensiones en cada “espacio de aprendizaje” o gracias al “uso de materiales”. Para terminar, hemos representado de forma gráfica, las medias obtenidas sobre “logro de objetivos” en cada una de las nuevas variables compuestas de “espacio de aprendizaje” y “uso de materiales”.

#### 6.4.1 Logro de Objetivos por espacios

Antes de profundizar sobre la percepción que tienen las personas educadoras sobre la contribución de los espacios y los materiales a los procesos socioeducativos con personas adolescentes. Nos gustaría exponer una idea transmitida de forma directa por las personas coordinadoras de la RMGD durante una entrevista, ya que consideramos que puede condicionar en parte el discurso y la interpretación que vamos a exponer en este apartado sobre el logro de los objetivos.

Este grupo de profesionales defiende la creencia de que «todos los espacios son válidos, ya que en sí es el educador el que hace educativo el espacio»; ya que “la herramienta es la relación educativa» y la personas educadora puede «utilizar ese espacio para conseguir el objetivo que se propone», además, puede «hablar de un tema igual en el Espacio de lectura o en el de los juegos de mesa...» o «esperando una partida de billar sentado en un banco y aprovechar con esa persona hablar de una manera informal», y reconocen que los espacios son lugares para poder «tener la posibilidad de relacionarme con la persona adolescente» [4.ETCR 59:00\_65:00, Técnico/a Coordinador/a1y Técnico/a Coordinador/a 2].

Ante este discurso donde se prioriza el rol preponderante de la personas educadora en el proceso educativo, nos parecía interesante reafirmarnos en la línea de investigación y plantearles una coyuntura diferente donde el educador pase a un papel secundario. Ante esta situación, el discurso del grupo coordinador cambio en parte de rumbo y fue desgranando otra perspectiva más abierta con respecto a la función didáctica de los espacios: «El espacio ayuda pero... en una balanza el papel del educador o educadora es más importante que el espacio» [4.ETCR 56:00\_59:00, Técnico/a Coordinador/a 3].

En un primer momento, las personas coordinadoras valoraron el espacio como «un elemento que puede ayudar a trabajar el objetivo, y de hecho, algunos por su diseño, pueden ayudar a trabajar una competencia concreta... » [4.ETCR 59:00\_65:00, Técnico/a Coordinador/a 2]. Según trascurría la disertación, mostraron una acción educativa como “programar un espacio específico para trabajar el día de la Paz o aprovechar para trabajar el espacio de lectura con una revista” que ejemplifica una creencia menos latente donde concluían que «no tiene más importancia una estrategia que otra, las dos serían válidas para llegar al mismo objetivo» [4.ETCR 59:00\_65:00, Técnico/a Coordinador/a1]. Al finalizar la entrevista, se recogía una voz que reconocía de forma explícita la necesidad de la existencia del espacio de intervención: «yo no podría trabajar

según qué tipo de relación... en la calle o en un espacio vacío no tendría la posibilidad de que surjan esas oportunidades educativas... es por ello que el espacio ayuda a crear esas oportunidades educativas» [4.ETCR 56:00\_59:00, Técnico/a Coordinador/a 2].

En la entrevista, no se han recogido demasiadas voces sobre cada uno de los espacios, sino más bien una valoración global: «Los objetivos de desarrollo personal a mí me parece que podrían trabajarse en cualquiera... Para el trabajo de socialización intergeneracional puede haber algún espacio concreto que ayude más que otro... Luego para el desarrollo de competencias artísticas estaría directamente relacionado el espacio artístico» [4.ETCR 59:00\_65:00, Técnico/a Coordinador/a 2].

En la Tabla 79 hemos recogido las medias que interrelacionan el logro de los objetivos según el uso de los espacios del Gazteleku. El objetivo de presentarla es visualizar de forma panorámica toda la información de este apartado. El gran volumen de información que contiene dificulta realizar una interpretación exhaustiva desde este soporte; por lo tanto, hemos decidido desgranar toda la información de la Tabla 79, mediante **cuatro figuras de las variables compuestas** que aglutinan todos los espacios por su función principal de actividad: primero, Figura 50. Logro de objetivos (agrupados) según el uso de espacios; segundo, Figura 51. Logro de objetivos según uso de espacios de la zona de acción social y técnica; tercero, Figura 52. Logro de objetivos según uso de espacios de la zona de acción lúdica, y cuarto, Figura 53. Logro de objetivos según uso de 1 espacios de la zona de actividad artística y lectura.

**Tabla 79. Logro de Objetivos según el uso de los espacios del Gazteleku.**

	Espacios Social Técnico					Espacios Lúdico			Espacios Artístico Lectura			
	S2 Encuentro	T1Oficina Educadoras	T3_Espacio Comunicación	L1Almacén promoción	L5 Servicios	S8.1 Juegos mesa	S3Juegos Movimiento	S4 Juegos Digital	S1 Información	S8.2 Lectura	S6 Artística	S9 Escénico
OBJ1	8,15	6,09	7,00	3,00	4,22	7,88	7,81	6,00	5,38	6,79	7,94	6,40
OBJ3	7,77	7,27	7,33	1,33	4,22	7,13	6,56	5,67	5,46	6,43	7,63	7,60
OBJ4	8,77	7,09	8,00	3,14	4,80	7,88	7,38	6,27	6,38	7,00	7,63	8,20
OBJ5	9,00	7,10	8,00	1,17	4,33	7,38	7,80	6,36	6,77	6,93	7,69	7,75
<b>F1.OBJ espacio educativo inclusivo</b>	<b>8,42</b>	<b>6,89</b>	<b>7,58</b>	<b>2,16</b>	<b>4,39</b>	<b>7,57</b>	<b>7,39</b>	<b>6,08</b>	<b>6,00</b>	<b>6,79</b>	<b>7,72</b>	<b>7,49</b>
OBJ2	8,85	5,36	8,00	1,33	3,78	8,25	8,44	6,47	5,38	7,14	7,81	7,40
OBJ6	7,54	6,91	8,00	2,14	4,20	7,06	6,81	5,07	5,77	5,86	7,13	7,80
OBJ9	7,08	6,64	8,67	1,50	3,00	5,86	5,57	5,15	5,47	5,43	6,13	6,40
OBJ10	8,08	6,64	8,33	1,33	3,78	7,06	7,21	6,36	5,83	6,71	7,25	6,80
OBJ11	5,73	5,64	8,33	1,17	3,67	4,77	5,23	4,73	5,18	5,20	4,79	6,20
OBJ13.	8,54	5,73	7,67	1,17	3,75	7,81	6,94	5,57	6,33	7,25	7,63	6,80
OBJ16	6,40	5,91	8,67	1,33	3,57	5,75	6,75	4,80	4,78	5,44	5,79	7,40
OBJ17	7,40	6,70	8,33	2,20	4,00	6,00	6,45	5,18	6,58	5,89	6,21	8,20
<b>F2.OBJ participación comunitaria</b>	<b>7,45</b>	<b>6,19</b>	<b>8,25</b>	<b>1,52</b>	<b>3,72</b>	<b>6,57</b>	<b>6,68</b>	<b>5,42</b>	<b>5,67</b>	<b>6,12</b>	<b>6,59</b>	<b>7,13</b>
OBJ7	7,46	6,36	7,67	1,33	3,67	7,50	7,69	6,53	5,83	5,71	7,06	6,60
OBJ8	7,92	7,55	8,00	2,40	3,50	7,38	7,31	5,93	5,08	5,86	6,69	7,00
OBJ12	7,62	6,36	8,00	1,17	3,88	6,47	5,40	4,86	6,15	6,07	6,63	6,20
OBJ14	8,23	7,09	8,67	2,17	3,75	7,07	7,13	5,86	6,64	6,57	6,88	8,00
OBJ15	6,92	6,27	8,00	1,17	3,75	6,73	6,38	5,64	5,85	5,71	8,38	7,00
<b>F3. OBJ autonomía personal y artística</b>	<b>7,63</b>	<b>6,73</b>	<b>8,07</b>	<b>1,65</b>	<b>3,71</b>	<b>7,03</b>	<b>6,78</b>	<b>5,76</b>	<b>5,91</b>	<b>5,98</b>	<b>7,13</b>	<b>6,96</b>

En la Figura 50, hemos mostrado el grado de “logro de objetivos (agrupados)” dependiendo del uso de cada uno de los 12 espacios agrupados en tres dimensiones.

La Dimensión 1, donde se engloban los objetivos que persiguen asegurar la existencia de un espacio educativo e inclusivo para las personas adolescentes del Barrio, se consigue con un uso muy alto del espacio de encuentro (8.42) y alto de los espacios: S6. Espacio artístico (7,72), T3. Espacio comunicación (7,58) y S8.1. Espacio de juegos mesa (7,57).

La Dimensión 2, donde se aglutinan los objetivos que buscan promocionar que las personas adolescentes se conviertan en personas activas y participativas en su contexto comunitario, se conseguiría un alto grado de consecución si se diera un uso muy alto del T3. Espacio de comunicación (8,25), y alto del S9. Espacio escénico (7,13).

La Dimensión 3, donde se enmarcan los objetivos que desarrollan en las personas adolescentes la autonomía personal y la competencia artística, se lograría un alto grado de consecución si se usa de un modo muy alto T3. Espacio de comunicación (8,07) y de un modo alto S2. Espacio de encuentro (7,63).

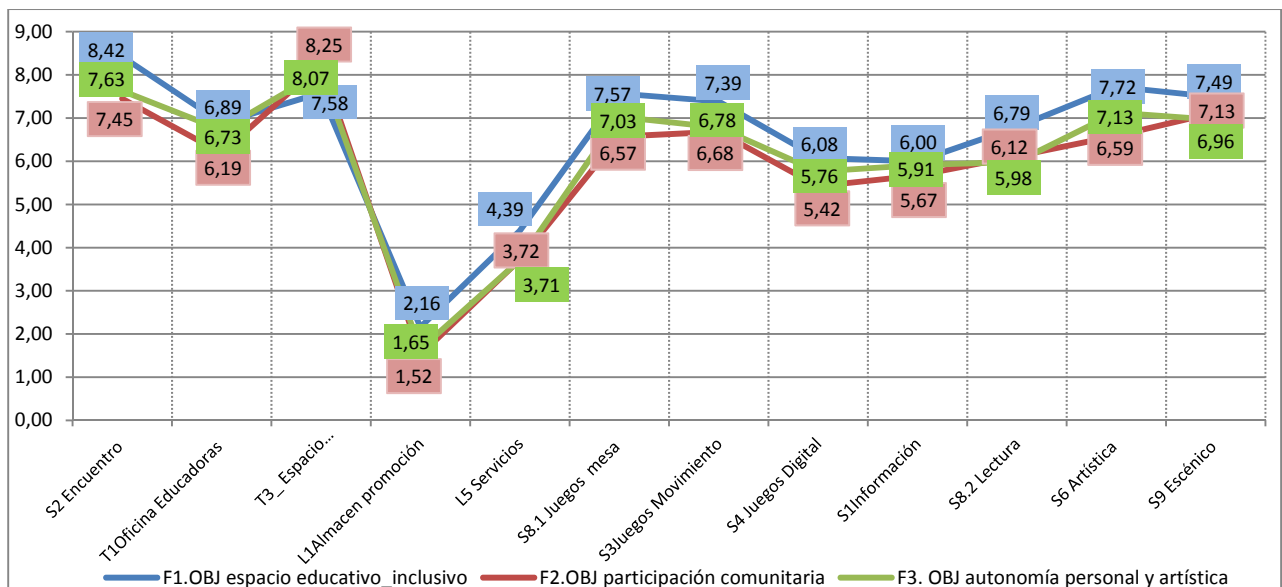


Figura 50. Logro de objetivos (agrupados) según el uso de los espacios

En la Figura 51, hemos querido ocuparnos de la incidencia del uso de los 5 Espacios, agrupados en la **Zona de acción social y técnica**, en el alcance de los 15 objetivos del Gazteleku. Debido al volumen de datos representados, hemos seleccionado únicamente las dos puntuaciones máximas, o sea los dos objetivos principales a los que en mayor medida se contribuye a su logro al ser usados esos espacios educativos del Gazteleku.

Con la primera puntuación hemos encontrado que el uso de los Espacios de esta categoría contribuye a un desarrollo muy alto de ciertos objetivos, en concreto: S2. Espacio de encuentro al OBJ5 (9,00), T1. Oficina de educadoras al OBJ5 (7,10), T3. Espacio de comunicación al OBJ9, OBJ14 y OBJ16 (8,67), L1. Espacio de almacén de promoción al OBJ4 (3,14), y L5. Espacio de servicios y pasillos al OBJ4 (4,80).

La segunda puntuación ha contribuido de un modo considerable a la consecución de ciertos objetivos, en concreto: S2. Espacio de encuentro al OBJ2 (8,85), T1. Oficina de educadoras al OBJ3 (7,27), T3. Espacio de comunicación al OBJ10 y OBJ11 (8,33), L1. Espacio de almacén de promoción al OBJ1 (3,00) y L5. Espacio de servicios al OBJ5 (4,33).

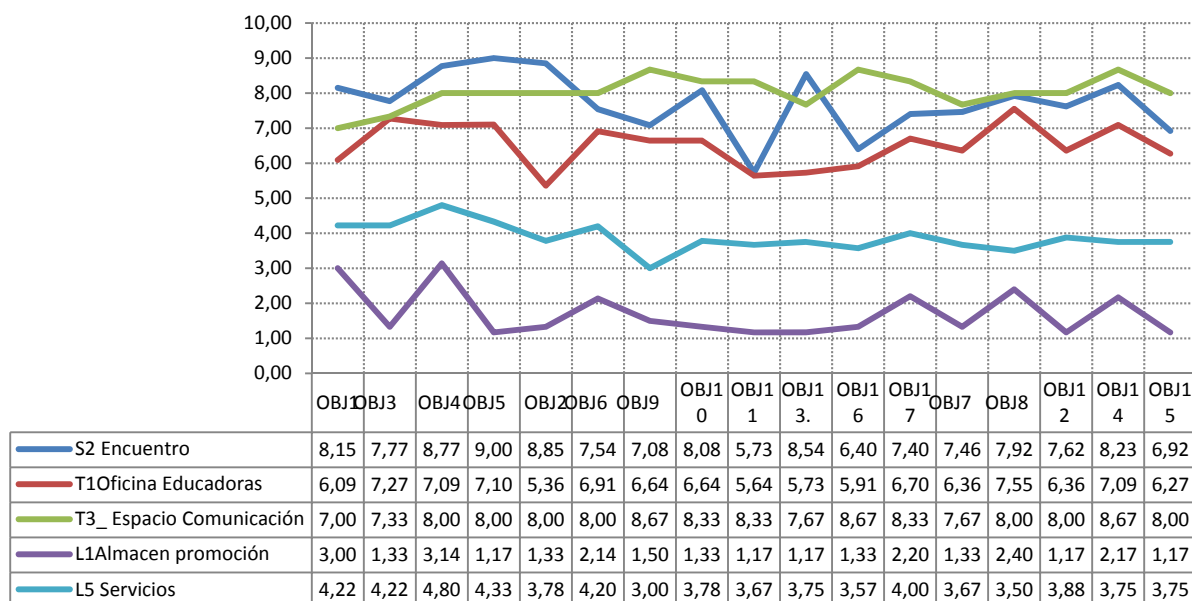


Figura 51. Logro de Objetivos según uso de los espacios de la Zona de acción social y técnica

Ahora vamos a realizar una lectura inversa, donde describimos el **valor didáctico** que le conceden al espacio **las personas educadoras** en el proceso de consecución de cada uno de los 15 objetivos establecidos en el proyecto de gestión del Gazteleku. Únicamente expondremos algunos espacios concretos de cada dimensión, atendiendo al grado de significatividad observado y concedido en el proceso de investigación, por parte de los agentes educativos y del propio equipo de investigación.

En esta primera **Zona de acción social y técnica**, hemos querido realizar una lectura más profunda sobre la función didáctica de tres espacios específicos: **S2. Espacio de encuentro de personas adolescentes**, **T3. Espacio técnico de comunicación** y **L5. Espacio de servicios**.

El **S2. Espacio de encuentro** contribuye a un desarrollo muy alto de ciertos objetivos, en concreto: *al OBJ5. Ofrecer un espacio de convivencia e inclusivo (9,00)*, *OBJ2. Tener oportunidad para relacionarse con otras personas adolescentes y con el entorno próximo (8,85)*, *OBJ4. Garantizar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y sectores desfavorecidos (8,77)*, *OBJ13. Potenciar espacios para las relaciones intergeneracionales (8,54)* y *OBJ14. Favorecer la emancipación de la vida adolescente a la adulta (8,23)*.

El **T3. Espacio Técnico de Comunicación** contribuye a un desarrollo muy alto de estos objetivos: *OBJ9. Impulsar el desarrollo de los proyectos municipales de para los/las adolescentes*, *OBJ14. Favorecer la emancipación de la vida adolescente a la adulta*, *OBJ16. Colaborar con la población adulta en el conocimiento de la realidad de las personas adolescentes, y en la medida de lo posible, abrir vías para la comunicación (8,67)*, *OBJ10. Favorecer el conocimiento propio de los/as adolescentes, de sus iguales y su entorno, y OBJ11. Acercar los Gaztelekus al barrio y a la ciudad, poniéndolos a disposición del barrio y/o otros agentes (8,33)*.

El espacio **L5. Servicios** ha sido destacado por el cambio de uso otorgado por parte del colectivo femenino en su uso, y reconocido por la parte educadora como un espacio que contribuye al desarrollo medio de estos objetivos: *OBJ4. Garantizar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y sectores desfavorecidos* y *OBJ5. Ofrecer un Espacio de convivencia e inclusivo*.



Al aplicar el mismo criterio de análisis, llevado a cabo para la segunda *Zona de acción lúdica* (Figura 52), nos ha proporcionado una información valiosa sobre el uso de qué tipo de Espacios de acción lúdica son los que afectan a un grado muy alto a la consecución de los objetivos del Gazteleku, particularmente: S8.1. Espacio de juegos mesa al OBJ2 (8,25), S3. Espacio de juegos de movimiento al OBJ2 (8,44) y S4. Espacio de juego digital al OBJ7 (6,53). En segunda posición, afecta el uso de los espacios de: S8.1. Espacio de juegos mesa al OBJ1 (7,88) y OBJ4 (7,88), S3. Espacio de juegos de movimiento OBJ1 (7,81), S4. Espacio de juego digital al OBJ2 (6,47).

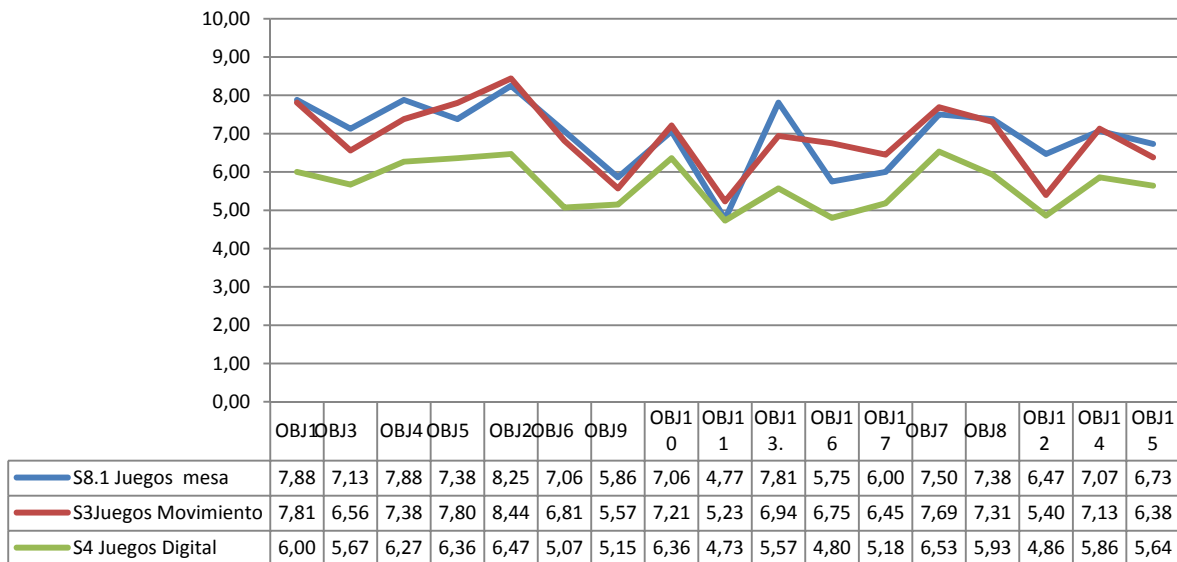


Figura 52. Logro de objetivos según uso de espacios de Zona de acción lúdica.

El espacio *S3. Espacio de juegos de movimiento* con su acción lúdica contribuye en un alto grado al logro del OBJ2. Tener oportunidad para relacionarse con otras personas adolescentes y con el entorno próximo (8,44) y OBJ1. Garantizar el disfrute del tiempo libre de manera educativa (7,81), OBJ5. Ofrecer un Espacio de convivencia e inclusivo (7,80), OBJ7. Fomentar la participación activa y la construcción de la responsabilidad (7,69), OBJ4. Garantizar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y sectores desfavorecidos (7,38) y OBJ8. Potenciar el desarrollo de habilidades en la resolución de conflictos (7,31).

El espacio *S8.1. Espacio de juegos mesa* con su acción lúdica contribuye en un alto grado al logro del OBJ2 Tener oportunidad para relacionarse con otras personas adolescentes y con el entorno próximo (8,25), OBJ1 Garantizar el disfrute del tiempo libre de manera educativa (7,88), OBJ4. Garantizar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y sectores desfavorecidos (7,88), OBJ13. Potenciar espacios para las relaciones intergeneracionales (7,81) y OBJ7. Fomentar la participación activa y la construcción de la responsabilidad (7,50).

El espacio *S4. Espacio de juego digital* mediante la acción lúdica contribuye en un grado medio-alto al logro del OBJ7. Fomentar la participación activa y la construcción de la responsabilidad (6,53), OBJ2. Tener oportunidad para relacionarse con otras personas adolescentes y con el entorno próximo (6,47), OBJ5. Ofrecer un Espacio de convivencia e inclusivo (6,36), OBJ10. Favorecer el conocimiento propio de los/as adolescentes, de sus iguales y su entorno (6,36) y OBJ4. Garantizar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y sectores desfavorecidos (6,27).

Por último la misma estrategia de análisis ejecutada nos ha colocado en la situación de identificar que usos de espacios de la **Zona de acción artística y lectura** ayudan en grado muy alto al logro de los objetivos, específicamente el uso de: S1. Espacio de información al OBJ5 (6,77), S8.2. Espacio de lectura al OBJ13 (7,25), S6. Espacio Artístico al OBJ15 (8,38), S9. Espacio Escénico al OBJ4 y OBJ17 (8,20). En grado algo menor contribuye a alcanzar los objetivos, el uso de: S1. Espacio de información al OBJ14 (6,64), S8.2. Espacio de lectura al OBJ2 (7,14), S6. Espacio Artístico al OBJ1 (7,94), S9. Espacio Escénico al OBJ14 (8,00).

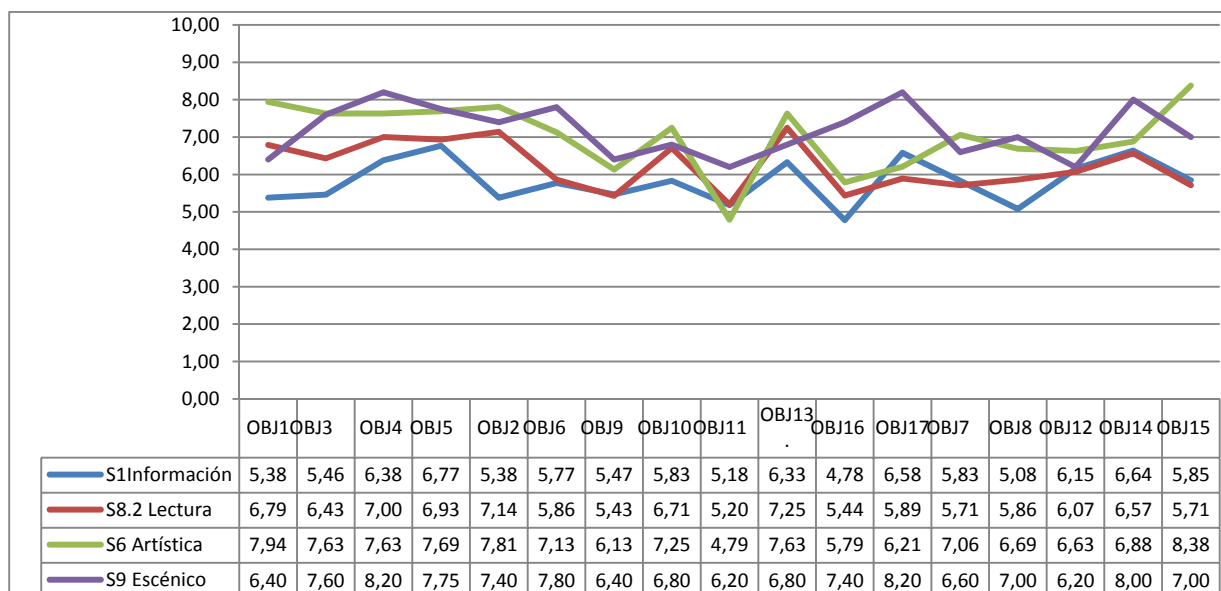


Figura 53. Logro de objetivos según uso de espacios de actividad artística y lectura

El espacio **S1. Espacio de información** ayuda en grado medio al logro del OBJ5. Ofrecer un Espacio de convivencia e inclusivo (6,77), OBJ14. Favorecer la emancipación de la vida adolescente a la adulta (6,64), OBJ17. Ofrecer el uso del Gazteleku al barrio y a otros agentes educativos (6,58), OBJ4. Garantizar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y sectores desfavorecidos (6,38),

El espacio **S8.2. Espacio de lectura** ayuda en grado medio al logro del al OBJ13. Potenciar espacios para las relaciones intergeneracionales (7,25), OBJ2. Tener oportunidad para relacionarse con otras personas adolescentes y con el entorno próximo (7,14), OBJ1. Garantizar el disfrute del tiempo libre de manera educativa (6,79), OBJ5. Ofrecer un Espacio de convivencia e inclusivo (6,93).

El espacio **S6. Espacio Artístico** ayuda en grado medio al logro del OBJ15. Potenciar el desarrollo de habilidades plásticas, culturales, artísticas y sociales (8,38), OBJ1. Garantizar el disfrute del tiempo libre de manera educativa (7,94), OBJ2. Tener oportunidad para relacionarse con otras personas adolescentes y con el entorno próximo (7,81), OBJ5. Ofrecer un Espacio de convivencia e inclusivo (7,69).

El espacio **S9. Espacio Escénico** ayuda en grado alto al logro del OBJ4. Garantizar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y sectores desfavorecidos (8,20), OBJ17. Ofrecer el uso del Gazteleku al barrio y a otros agentes educativos, OBJ14. Favorecer la emancipación de la vida adolescente a la adulta (8,00), OBJ6. Fomentar el aprendizaje y el fortalecimiento de un compromiso social y comunitario (7,80), y OBJ3. Ser un espacio lúdico con intencionalidad educativa, basado en la cultura de la paz, el civismo, los derechos humanos, la diversidad y que garantice la integración y la convivencia (7,60).

## 6.4.2 Logro de objetivos por materiales

Los materiales educativos reconocidos como los ingredientes básicos que provocan poner en marcha procesos de aprendizaje en cada uno de los espacios del Gazteleku, han sido estudiados para determinar la contribución específica que realizan con respecto al logro de objetivos y la adquisición de competencias. En la Tabla 80 hemos colocado las puntuaciones medias adjudicadas, por los equipos educativos, a cada uno de los espacios del Gazteleku en su contribución al logro de objetivos. Apoyándonos en la misma razón anteriormente argumentada sobre el gran volumen de datos existentes en esta tabla, hemos vuelto a analizar esta información de una manera parcial. De esta forma, en las siguientes páginas encontraremos la información sobre el logro de objetivos compartimentada en cuatro bloques representados en las siguientes figuras: primero, Figura 54. Logro de objetivos (agrupados) según uso de materiales; segundo, Figura 55. Logro de objetivos según uso del material lúdico; tercero, Figura 56. Logro de objetivos según uso del material artístico-lectura; y cuarto, Figura 57. Logro de objetivos según uso del material audiovisual.

Tabla 80. Logro de objetivos según el uso de los materiales del Gazteleku.

	Material Lúdico					Material artístico y Lectura					Material Audiovisual y digital	
	1. Juegos mesa	2. Juegos movimiento	4. Wii Play	10. Skate	11. Malabares	3. Revistas	7. artísticos	8. Maquillaje	9. Disfraces	12. Fotografía	5. Películas	6. Música
OBJ1	6,86	7,81	6,81	6,50	7,71	6,40	8,06	6,27	6,75	6,00	7,31	7,36
OBJ3	5,86	7,56	5,31	6,00	4,29	5,86	6,50	5,09	6,25	6,50	7,77	6,57
OBJ4	6,29	7,63	6,63	5,50	6,43	6,71	7,94	4,91	6,00	6,00	7,23	7,15
OBJ5	5,86	7,75	6,06	4,00	4,57	6,21	6,56	4,73	7,80	6,50	6,92	6,46
<b>F1.OBJ espacio educativo inclusivo</b>	<b>6,21</b>	<b>7,69</b>	<b>6,20</b>	<b>5,50</b>	<b>5,75</b>	<b>6,30</b>	<b>7,27</b>	<b>5,25</b>	<b>6,70</b>	<b>6,25</b>	<b>7,31</b>	<b>6,89</b>
OBJ2	6,43	8,56	7,38	7,00	7,14	5,36	8,00	6,91	6,75	6,50	5,75	7,00
OBJ6	5,43	5,69	4,33	4,50	3,14	5,71	6,73	4,27	4,25	5,50	6,31	6,17
OBJ9	3,80	4,92	3,82	6,00	3,40	4,08	5,86	3,56	4,25	5,50	4,83	4,83
OBJ10	6,00	7,06	5,14	4,50	5,00	6,14	6,87	5,73	6,50	6,50	5,85	5,69
OBJ11	4,00	5,08	4,20	4,50	3,33	3,90	5,23	3,78	4,50	5,50	3,30	4,60
OBJ13	6,43	7,63	7,00	8,00	6,86	5,33	7,69	6,73	6,25	6,50	7,00	6,42
OBJ16	4,00	5,70	5,56	4,50	4,00	4,00	6,27	5,71	7,00	6,50	5,55	4,67
OBJ17	5,00	5,75	5,10	8,00	4,80	5,10	5,73	5,38	5,50	7,50	3,90	5,70
<b>F2.OBJ participación comunitaria</b>	<b>5,14</b>	<b>7,20</b>	<b>6,07</b>	<b>6,71</b>	<b>5,38</b>	<b>5,66</b>	<b>7,48</b>	<b>6,01</b>	<b>6,43</b>	<b>7,14</b>	<b>6,07</b>	<b>6,44</b>
OBJ7	5,86	7,60	5,33	4,00	5,57	5,46	7,69	5,45	5,75	5,00	5,83	6,23
OBJ8	6,14	7,19	5,73	4,50	4,83	5,43	7,00	4,73	6,00	5,00	6,42	5,58
OBJ12	4,57	5,75	4,69	5,00	4,67	5,71	6,67	4,64	5,50	5,50	6,33	7,14
OBJ14	4,71	6,75	5,29	8,00	5,67	6,50	6,20	6,64	6,00	6,00	7,15	6,38
OBJ15	6,43	6,44	5,60	5,50	6,29	6,64	8,44	7,00	5,75	5,50	5,23	5,85
<b>F3. OBJ autonomía personal y artística</b>	<b>5,54</b>	<b>6,75</b>	<b>5,33</b>	<b>5,40</b>	<b>5,40</b>	<b>5,95</b>	<b>7,20</b>	<b>5,69</b>	<b>5,80</b>	<b>5,40</b>	<b>6,19</b>	<b>6,24</b>

Quisiéramos presentar como primera aproximación a la variable “logro de Objetivos (agrupados)” las puntuaciones medias que obtienen cada uno de los 12 materiales con respecto a esos tres bloques de *objetivos agrupados: uso material lúdico, uso material artístico lectura y uso material audiovisual*.

Mediante la interpretación de las *tres primeras puntuaciones más altas* obtenidas por cada material, y representadas en la Figura 54, se han podido extraer estas conclusiones: La primera dimensión, donde se engloban los objetivos que persiguen asegurar la existencia de un espacio educativo e inclusivo para las personas adolescentes del Barrio, se consigue con un uso de materiales de tipo 2. Juegos movimiento (7,69), 5. Películas (7,31) y 7. Trabajos artísticos (7,27); La segunda dimensión, donde se aglutinan los objetivos que buscan promocionar que las personas adolescentes se conviertan en personas activas y participativas en su contexto comunitario, se conseguiría un alto grado de consecución si se diera un uso de materiales de tipo: 7. Trabajos artísticos (7,48), 2. Juegos movimiento (7,20) y 12. Fotografía (7,14); La tercera dimensión, donde se enmarcan los objetivos que desarrollan en las personas adolescentes la autonomía personal y la competencia artística, se lograría un alto grado de consecución si se usa este tipo de materiales: 7. Trabajos artísticos (7,20), 2. Juegos movimiento (6,75) y 6. Música (6,24).

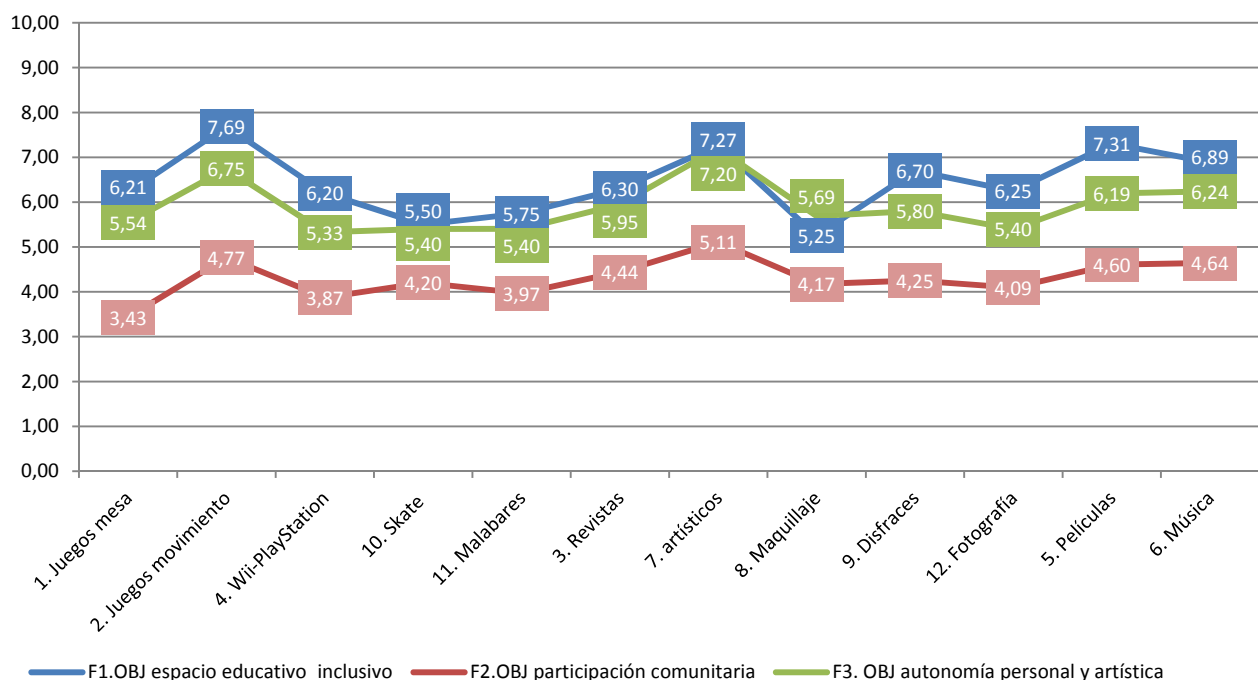


Figura 54. Logro de objetivos (agrupados) según el uso material

Una vez, hemos obtenido una visión panorámica de la incidencia en el logro de los objetivos, por parte del uso de los 12 tipos de materiales, nos pareció de gran interés descubrir cómo el uso de un material concreto repercute directamente en la consecución de uno o varios objetivos. Para ello, vamos a presentar una secuencia que analiza los tres tipos de material: *material lúdico, material artístico-lectura, y material audiovisual*.

En la Figura 55, hemos querido reflejar la relación existente entre el uso de los cinco materiales agrupados en la categoría “lúdica”, y la consecución de los 15 objetivos del

Gazteleku. La guía de análisis ha sido fijar el foco de atención en las **dos puntuaciones máximas obtenidas por cada "material"**, reflejando los dos objetivos principales a los que afecta el uso de esos materiales. El **modo en que más se logra** ciertos objetivos de esta categoría, es mediante el uso del material de: 1. Juegos mesa el OBJ1 (6,86), 2. Juegos movimiento el OBJ2 (8,56), 4. Wii-Play el OBJ2 (7,38), 10. Skate el OBJ13-OBJ17-OBJ14 (8,00) y 11. Malabares el OBJ1 (7,71). Con **un logro algo menor** de los objetivos, sería el uso del material de: 1. Juegos mesa el OBJ2-OBJ13-OBJ15 (6,43), 2. Juegos movimiento el OBJ1 (7,81), 4. Wii-Play el OBJ13 (7,00), 10. Skate el OBJ2 (7,00), y 11. Malabares el OBJ1 (7,14).

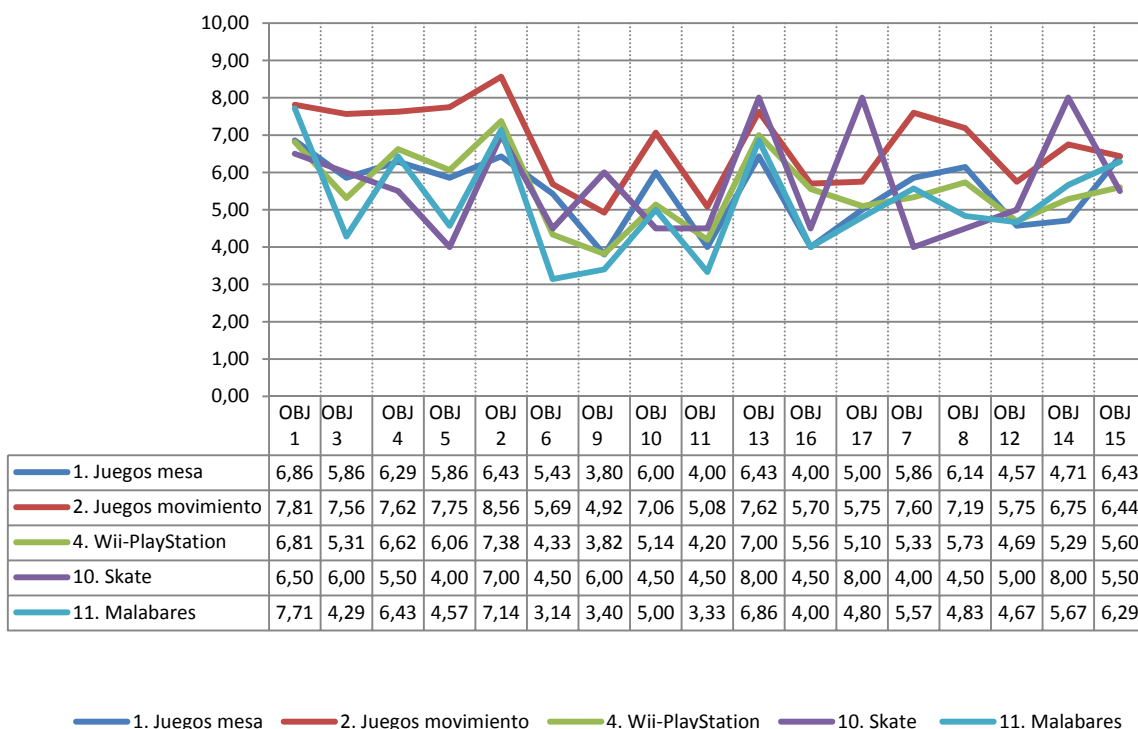


Figura 55. Logro de objetivos según uso de materiales lúdicos

En este apartado de materiales, también hemos realizado la estrategia de lectura inversa, donde hemos interpretado como contribuye el **uso** de un material al logro de algún los 15 objetivos del Gazteleku. En esta primera dimensión aglutinadora del **material lúdico**, hemos descrito el rol dinamizador de estos recursos en la consecución de los objetivos: **1. Juegos de mesa**, **2. Juegos de movimiento**, **4. Juegos digitales: Wii-Play**, **10. Skate** y **11. Malabares**.

El **uso** de materiales **1. Juegos de mesa**, como Badakit Donostia, Villa Paletti, Blokus, Bamboleo, Torre Vertigo, Tantrix... contribuye a conseguir en un grado medio: OBJ1. Garantizar el disfrute del tiempo libre de manera educativa (6,86), OBJ2. Tener oportunidad para relacionarse con otras personas adolescentes y con el entorno próximo (6,43), OBJ13. Potenciar espacios para las relaciones intergeneracionales (6,43), OBJ15. Potenciar el desarrollo de habilidades plásticas, culturales, artísticas y sociales (6,43).

El **uso** de materiales **2. Juegos de movimiento**, como el ping-pong, la diana, el billar, fútbolín... contribuye a conseguir en un grado alto: OBJ2. Tener oportunidad para relacionarse con otras personas adolescentes y con el entorno próximo (8,56), OBJ1.

Garantizar el disfrute del tiempo libre de manera educativa (7,81), OBJ5. Ofrecer un Espacio de convivencia e inclusivo (7,75), OBJ4. Garantizar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y sectores desfavorecidos (7,63), y OBJ13. Potenciar espacios para las relaciones intergeneracionales (7,63).

El uso de materiales **4. Juegos digitales: Wii-Play**, como Justa Dance, Single-Star, Fifa, Buzz, formula, Super Mario... contribuye a conseguir en un grado medio-alto: OBJ2. Tener oportunidad para relacionarse con otras personas adolescentes y con el entorno próximo (7,38), OBJ13. Potenciar espacios para las relaciones intergeneracionales (7,00), OBJ1. Garantizar el disfrute del tiempo libre de manera educativa (6,81), OBJ4. Garantizar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y sectores desfavorecidos (6,63) y OBJ5. Ofrecer un Espacio de convivencia e inclusivo (6,06).

El uso del material **10. Skate** contribuye a conseguir en un grado alto: OBJ13. Potenciar espacios para las relaciones intergeneracionales (8,00), OBJ17. Ofrecer el uso del Gazteleku al barrio y a otros agentes educativos (8,00) y OBJ14. Favorecer la emancipación de la vida adolescente a la adulta (8,00).

El uso de materiales **11. Malabares**, como pelotas, aros, diabólos, clavos... contribuye a conseguir en un grado medio-alto: OBJ1. Garantizar el disfrute del tiempo libre de manera educativa (7,71), OBJ2. Tener oportunidad para relacionarse con otras personas adolescentes y con el entorno próximo (7,14), OBJ13. Potenciar espacios para las relaciones intergeneracionales (6,86), OBJ4. Garantizar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y sectores desfavorecidos (6,43), OBJ15. Potenciar el desarrollo de habilidades plásticas, culturales, artísticas y sociales (6,29).

Al analizar el uso de **material artístico-lectura** (Figura 56) de forma global, hemos conseguido información sobre cuál es el grado de incidencia que su uso tiene sobre todos los objetivos, específicamente su uso contribuye a alcanzarlo, en **primer lugar** mediante el uso de: 3. Revistas el OBJ4. (6,71), 7. Artísticos y 8. Maquillaje el OBJ15, 9. Disfraces el OBJ5 y el 12. Fotografía el OBJ17. En **segundo lugar**, a través del uso de: 3. Revistas el OBJ15. (6,64), 7. Artísticos el OBJ1 (8,06), 8. Maquillaje el OBJ2 (6,91) y 9. Disfraces el OBJ16 y el 12. Fotografía el OBJ2-3-13-16.

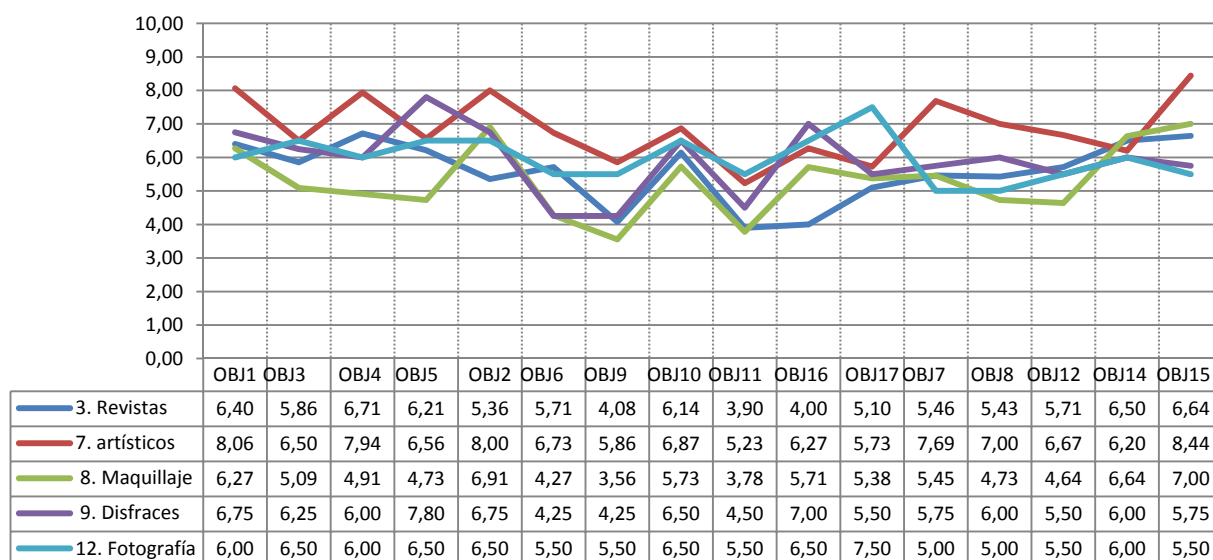


Figura 56. Logro de objetivos según uso de espacios de actividad artística y lectura

En esta segunda dimensión **material artístico-lectura**, hemos descrito el rol dinamizador de estos recursos en la consecución de los objetivos: **3. Revistas**, **7. Artísticos**, **8. Maquillaje**, **9. Disfraces** y **12. Fotografía**.

El uso del material **3. Revistas** en el espacio de lectura lúdica, contribuye a conseguir en un grado medio-alto: OBJ4. Garantizar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y sectores desfavorecidos (6,71), OBJ1. Garantizar el disfrute del tiempo libre de manera educativa (6,40), OBJ14. Favorecer la emancipación de la vida adolescente a la adulta (6,50), y OBJ15. Potenciar el desarrollo de habilidades plásticas, culturales, artísticas y sociales (6,64).

El uso de materiales **7. Artísticos** en la realización de talleres, contribuye a conseguir en un grado alto: OBJ15. Potenciar el desarrollo de habilidades plásticas, culturales, artísticas y sociales (8,44), OBJ1. Garantizar el disfrute del tiempo libre de manera educativa (8,06), OBJ2. Tener oportunidad para relacionarse con otras personas adolescentes y con el entorno próximo (8,00) y OBJ4. Garantizar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y sectores desfavorecidos (7,94). El uso de materiales de **8. Maquillaje** para la estética personal en el uso diario del Gazteleku, contribuye a conseguir en un grado medio-alto: OBJ15. Potenciar el desarrollo de habilidades plásticas, culturales, artísticas y sociales (7,00), OBJ2. Tener oportunidad para relacionarse con otras personas adolescentes y con el entorno próximo (6,91), OBJ13. Potenciar espacios para las relaciones intergeneracionales (6,73), OBJ14. Favorecer la emancipación de la vida adolescente a la adulta (6,64),

Los materiales **9. Disfraces** para usar en fiestas, actuaciones o días especiales contribuye a conseguir en un grado medio-alto: OBJ5. Ofrecer un Espacio de convivencia e inclusivo (7,80), OBJ16. Colaborar con la población adulta en el conocimiento de la realidad de los y las jóvenes adolescentes y en la medida de lo posible, abrir vías para la comunicación (7,00), OBJ1. Garantizar el disfrute del tiempo libre de manera educativa (6,75) y OBJ2. Tener oportunidad para relacionarse con otras personas adolescentes y con el entorno próximo (6,75). El uso de material **12. Fotografía** empleado para la realización de talleres y ralis fotográficos en el barrio contribuye a conseguir en un grado medio: OBJ17. Ofrecer el uso del Gazteleku al barrio y a otros agentes educativos (7,50), OBJ10. Favorecer el conocimiento propio de los/as adolescentes, de sus iguales y su entorno (6,50), OBJ13. Potenciar espacios para las relaciones intergeneracionales (6,50), OBJ16. Colaborar con la población adulta en el conocimiento de la realidad de los y las jóvenes adolescentes y en la medida de lo posible, abrir vías para la comunicación (6,50).

Finalmente, al ejecutar el análisis que vincula los usos de **material audiovisual** (Figura 57) con el logro de los objetivos, hemos conseguido entender que se conseguirá lograr ciertos objetivos en un **alto grado** si se usan: 5. Películas el OBJ3 (7,77), 6. Música el OBJ1 (7,36). En un **grado algo menor** se conseguirán alcanzar los objetivos, mediante el uso de: 5. Películas el OBJ1 (7,31), y 6. Música el OBJ4 (7,15).

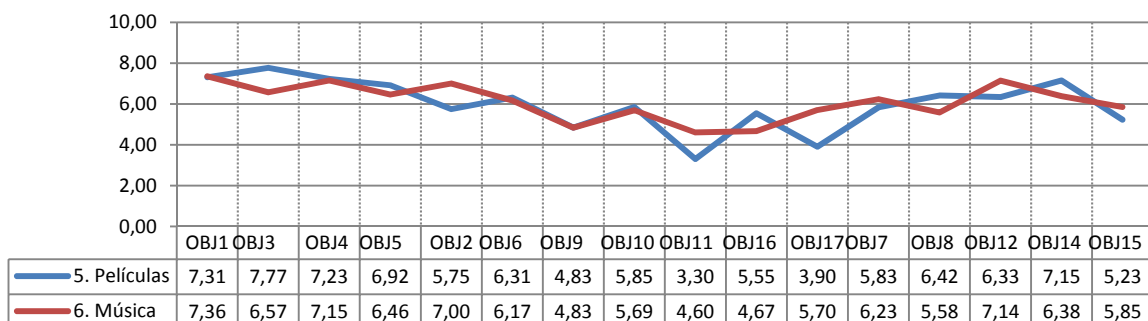


Figura 57. Logro de objetivos según uso de espacios de acción social y técnica.

Ver **5. Películas** contribuye a conseguir en un grado medio-alto: OBJ3. Ser un espacio lúdico con intencionalidad educativa, basado en la cultura de la paz, el civismo, los derechos humanos, la diversidad y que garantice la integración y la convivencia (7,77),

OBJ1. Garantizar el disfrute del tiempo libre de manera educativa (7,31), OBJ4. Garantizar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y sectores desfavorecidos (7,23), OBJ14. Favorecer la emancipación de la vida adolescente a la adulta (7,15).

Escuchar *6. Música* puede contribuir en un grado medio-alto al logro de: OBJ1. Garantizar el disfrute del tiempo libre de manera educativa (7,36), OBJ4. Garantizar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y sectores desfavorecidos (7,15), OBJ12. Favorecer la adquisición de hábitos culturales (7,14) y OBJ2. Tener oportunidad para relacionarse con otras personas adolescentes y con el entorno próximo (7,00).

## 6.5 OBJETIVO 5: Analizar el grado de participación de las personas adolescentes en la gestión de espacios y materiales educativos del Gazteleku.

En este apartado, presentamos los resultados de la información extraída de los ítems de los cuestionarios, referida a dos cuestiones: el grado de participación real y el grado de deseo por participar en la gestión de los espacios y materiales. De estas dos fuentes primarias de recogida de información, hemos obtenido una serie de datos que se han organizado para la interpretación en dos bloques de contenido: 1. Grado de participación de las personas adolescentes en la gestión de espacios educativos, y 2. Grado de participación de las personas adolescentes en la gestión de los materiales educativos.

Tabla 81. Dimensión y variables del objetivo 5

5. ANALIZAR EL SISTEMA DE GESTIÓN PARTICIPATIVA DE ESPACIOS Y MATERIALES EDUCATIVOS EN LOS GAZTELEKUS.	
DIMENSION	VARIABLES
5.Método pedagógico	1. Grado de participación de las personas adolescentes en la gestión de espacios educativos 2. Grado de participación de las personas adolescentes en la gestión de los materiales educativos

Como aviso previo al análisis, quisiéramos trasladar nuestra duda sobre si estos ítems han sido entendidos según su intencionalidad, ya que los datos de las respuestas se sitúan en escalas de puntuación parecidas, cuando la lógica tendería a pedir una mayor diferenciación, pues estamos pidiendo la percepción con respecto a categorías de carácter disyuntivo. Por esto, no nos queda más remedio que asumir nuestra limitación en la investigación respecto al diseño o al pase del cuestionario a personas adolescentes.

### 6.5.1 Grado de participación de las personas adolescentes en la gestión de espacios educativos

La autopercepción de las personas adolescentes sobre las oportunidades ofrecidas por las personas educadoras para participar en la gestión de los espacios es alta, situándose (4 opciones) de respuesta en torno a 4 puntos. Aunque nuestra intención era interpretar, en una escala gradual las 5 posibilidades de menor a mayor participación, de forma conjunta. El tipo de respuestas obtenidas nos obliga a realizar un análisis más individualizado de las variables.

La secuencia real de las oportunidades (mayor a menor) que tienen en el Gazteleku de participar es: 4.- Nosotros/as hacemos las propuestas y las llevamos adelante junto con las personas educadoras (4,05), 3.- Nosotros/as hacemos las propuestas y las personas educadoras las llevan adelante (3,99), 2.-Las propuestas que realicen las personas



educadoras que nos consulten nuestra opinión (3,82), 5.- Nosotros/as hacemos las propuestas y las llevamos delante de forma autónoma (3,80) y 1.-Antes de organizar renovar algún espacio recibir información (3,4).

	N	M	DT	Min.	Máx.
1.-Antes de organizar renovar algún txoko recibir información	101	3,4	1,497	1	5
2.-Las propuestas que realicen las personas educadoras que nos consulten nuestra opinión	100	3,82	1,351	1	5
3.- Nosotros/as hacemos las propuestas y las personas educadoras las llevan adelante	99	3,99	1,138	1	5
4.- Nosotros/as hacemos las propuestas y las llevamos adelante junto con las personas educadoras	100	4,05	1,058	1	5
5.- Nosotros/as hacemos las propuestas y las llevamos delante de forma autónoma	101	3,80	1,342	1	5

**Tabla 82. Niveles de participación en la gestión de los espacios del Gazteleku según las personas adolescentes**

Una cosa es lo que se da y otra lo que pudiera ser, con vistas a saber cuál sería su grado de deseo en la participación les dirigimos la segunda pregunta que mencionamos anteriormente. De sus respuestas hemos podido leer que no existe casi diferencia entre lo real y lo deseado. No obstante, se da un cambio inverso, y la segunda posición pasa a la primera cuando hablamos de "deseo de participación". O sea, la opción preferida es la que da la oportunidad de "hacer las propuestas de cambio de espacios a las personas adolescentes y estas sean ejecutadas por las personas educadoras del Gazteleku" (4,03).

A continuación, en orden de mayor a menor, se colocan las opciones: 4. Deseo proponer y ejecutar con los educadores al cambiar u organizar los Espacios (3,89), 2. Deseo que nos consulten nuestra opinión al cambiar u organizar los Espacios (3,77), 5. Deseo proponer y ejecutarlo nosotros al cambiar u organizar los Espacios (3,64), y 1.Deseo recibir información al cambiar u organizar los Espacios (3,48).

	N	M	DT	Min.	Máx.
1. Deseo recibir información al cambiar o organizar los Txokos	75	3,48	1,408	1	5
2. Deseo que nos consulten nuestra opinión al cambiar o organizar los Txokos	71	3,77	1,278	1	5
3. Deseo proponer y que los educadores ejecuten al cambiar o organizar los Txokos	71	4,03	1,242	1	5
4. Deseo proponer y ejecutar con los educadores al cambiar o organizar los Txokos	74	3,89	1,223	1	5
5. Deseo proponer y ejecutarlo nosotros al cambiar o organizar los Txokos	72	3,64	1,407	1	5

**Tabla 83. Nivel de deseo de participación en la gestión de los espacios del Gazteleku según personas adolescentes**

Las **personas educadoras** han elegido como opción preferida: "4. Hacer propuestas a las personas adolescentes, y ejecutar los cambios de espacios del Gazteleku mediante la colaboración entre ellas y las personas adolescentes (4,20)".

Existiendo ciertos cambios de posición y puntuación con respecto a la percepción de las personas adolescentes, como se puede ver al ordenar las categorías: 3.- Nosotros/as

hacemos las propuestas y las personas educadoras las llevan adelante (3,93), 5.- Nosotros/as hacemos las propuestas y las llevamos adelante de forma autónoma (3,53), 2.-Las propuestas que realicen las personas educadoras que nos consulten nuestra opinión (3,40), y 1.-Antes de organizar renovar algún espacio recibir información (3,07).

	N	M	DT	Mín.	Máx.
1.-Antes de organizar renovar algún txoko recibir información	15	3,07	1,534	1	5
2.-Las propuestas que realicen las personas educadoras que nos consulten nuestra opinión	15	3,40	0,986	1	4
3.- Nosotros/as hacemos las propuestas y las personas educadoras las llevan adelante	15	3,93	0,458	3	5
4.- Nosotros/as hacemos las propuestas y las llevamos adelante junto con las personas educadoras	15	4,20	0,561	3	5
5.- Nosotros/as hacemos las propuestas y las llevamos adelante de forma autónoma	15	3,53	1,125	2	5

**Tabla 84. Niveles de participación en la gestión de los espacios del Gazteleku según la percepción de las personas educadoras**

### 6.5.2 Grado de participación de las personas adolescentes en la gestión de los materiales educativos

En los materiales educativos hemos observado un mayor interés por participar en los cambios, debido a que todas las puntuaciones, en cualquiera de los niveles de la escala propuesta, han sido más altas que en el caso de los espacios educativos.

El propósito de participar en los cambios de materiales se determina de esta forma: 3.- Nosotros/as hacemos las propuestas y las personas educadoras las llevan adelante (4,05), 4.- Nosotros/as hacemos las propuestas y las llevamos adelante junto con las personas educadoras (4,01), 2.-Las propuestas que realicen las personas educadoras que nos consulten nuestra opinión (3,84), 1.-Antes de organizar renovar algún espacio recibir información (3,78), y 5.- Nosotros/as hacemos las propuestas y las llevamos adelante de forma autónoma (3,62).

	N	M	DT	Mín.	Máx.
1.-Antes de organizar renovar algún txoko recibir información	95	3,78	1,239	1	5
2.-Las propuestas que realicen las personas educadoras que nos consulten nuestra opinión	96	3,84	1,234	1	5
3.- Nosotros/as hacemos las propuestas y las personas educadoras las llevan adelante	99	4,05	0,962	1	5
4.- Nosotros/as hacemos las propuestas y las llevamos adelante junto con las personas educadoras	99	4,01	1,093	1	5
5.- Nosotros/as hacemos las propuestas y las llevamos adelante de forma autónoma	97	3,62	1,388	1	5

**Tabla 85. Niveles de participación en la gestión de los materiales del Gazteleku según la percepción de las personas adolescentes**

Con vistas a saber cuál sería su grado de deseo en la participación, les dirigimos una la segunda pregunta del ítem 14. El "deseo de participación" es algo más bajo que la percepción de "participación real".

Las respuestas han indicado un orden de prioridad sobre los niveles de participación de este modo: 4. Deseo proponer y ejecutar con los educadores al cambiar u organizar los Espacios (3,89), 3. Deseo proponer y que los educadores ejecuten al cambiar u organizar los Espacios (3,84), 2. Deseo que nos consulten nuestra opinión al cambiar u organizar los Espacio (3,82), 5. Deseo proponer y ejecutarlo nosotros al cambiar u organizar los Espacios (3,64), y 1. Deseo recibir información al cambiar u organizar los Espacios (3,59).

	N	M	DT	Mín.	Máx.
1. Deseo recibir información <b>al cambiar o organizar los Txokos</b>	69	3,59	1,321	1	5
2. Deseo que nos consulten <b>nuestra opinión al cambiar o organizar los Txokos</b>	68	3,82	1,145	1	5
3. Deseo proponer y que los educadores ejecuten <b>al cambiar o organizar los Txokos</b>	67	3,84	1,214	1	5
4. Deseo proponer y ejecutar con los educadores <b>al cambiar o organizar los Txokos</b>	67	3,96	1,121	1	5
5. Deseo proponer y ejecutarlo nosotros <b>al cambiar o organizar los Txokos</b>	69	3,64	1,403	1	5

**Tabla 86. Niveles de deseo de participación en la gestión de los materiales del Gazteleku según la percepción de las personas adolescentes**

Las opciones 3 y 4 son las seleccionadas por el equipo educativo como las primeras opciones de participación, esto es, las personas adolescentes se sienten a gusto y prefieren "hacer las propuestas" y luego optan por "llevarlas adelante ellas" o porque "las lleven adelante las personas educadoras"(3,87). Si bien parece que consideran que las opciones 5,2 y 1 tiene menor prioridad en su elección: 5.- Nosotros/as hacemos las propuestas y las llevamos delante de forma autónoma (3,53), 1.- Antes de organizar renovar algún espacio recibir información (3,47), y 2.- Las propuestas que realicen las personas educadoras que nos consulten nuestra opinión (3,33).

	N	M	DT	Mín.	Máx.
1.- Antes de organizar renovar algún txoko recibir información	15	3,47	0,915	2	5
2.- Las propuestas que realicen las personas educadoras que nos consulten nuestra opinión	15	3,33	0,900	2	5
3.- Nosotros/as hacemos las propuestas y las personas educadoras las llevan adelante	15	3,87	0,516	3	5
4.- Nosotros/as hacemos las propuestas y las llevamos adelante junto con las personas educadoras	15	3,87	0,743	3	5
5.- Nosotros/as hacemos las propuestas y las llevamos delante de forma autónoma	15	3,53	0,990	2	5

**Tabla 87. Niveles de participación en la gestión de los materiales del Gazteleku según la percepción de las personas educadoras**

Finalmente, desde las entrevistas a educadoras hemos conseguido identificar que la dinámica habitual del Gazteleku ofrece un espacio formal permanente, para participar en la gestión de los espacios y materiales, que es "la **asamblea mensual**", y otros momentos más puntuales e informales que son "la comunicación directa diaria" con las personas adolescentes. Según el relato de la Técnica municipal, las personas educadoras, una vez al mes, sí que tienen un espacio de evaluación permanente que se denomina asamblea, y en ese momento, realizan una valoración de las actividades en los espacios y de los materiales; además les ofrecemos la posibilidad de hacer propuestas

para la programación mensual y elegir materiales que pudieran ser de su gusto” [3ETMPI] 46:00:50:00, Técnica/o Municipal 03].

Por otra parte el equipo coordinador nos ha relatado como existen varias posibilidades por parte de los adolescentes para realizar propuestas con respecto a cambios o compra de nuevos materiales: «estas pueden ser en el día a día cuando estás jugando con ellos y comunicando, u otra vía, sería la Gazte Batzarra, el buzón, un cartel, Tuenti...» [4.ETCR 01:02:00\_01:05:00, Técnico/a Coordinador/a 1, 2 y 3]. Las personas educadoras plantean que **el sistema** más **habitual** ha sido que les «hagan una serie de propuestas y nosotros las analizamos y les damos las razones a favor y en contra de la propuesta» [8EED 67:00\_68:00, Educador/a 03] [8EED 67:00\_68:00, Educador/a 04]. La importancia de aplicar una gestión participativa a los espacios y materiales se ve reforzada si las personas adolescentes que han realizado las propuestas, ven que de la teoría se pasa a la práctica en sus equipamientos. Como se ha evidenciado en la creación del espacio de encuentro del Gazteleku de Egia, el cambio del espacio de juego digital en el Gazteleku de Gros y el uso del espacio exterior en el Parque de Aiete.

## 6.6 OBJETIVO 6: Recoger propuestas de cambio sobre espacios y materiales educativos.

Para finalizar el proceso de análisis de los resultados, nos hemos propuesto recoger, ordenar e interpretar la información referente a las demandas y propuestas de cambio sobre los espacios y materiales del Gazteleku realizadas por los y las personas participantes de la investigación.

En la primera parte, desgranamos la información obtenida en el cuestionario 5. Cuestionario Adolescentes de RMGD y 6. Cuestionario a Educadoras/es de la RMGD. En el cuestionario a las personas adolescentes se diseñaron 3 ítems abiertos sobre estas cuestiones: 15. ¿Qué espacio cambiarías? ¿Qué cambios propones? 16. ¿Te gustaría que el Gazteleku contase con algún nuevo espacio? 17. ¿Qué nuevo material (juegos, talleres, wii-play, música, disfraces...) comprarías para el Gazteleku? Las respuestas de las personas educadoras se recogieron de las tres últimas preguntas abiertas del cuestionario: 22. Gaztelekuaren espazioari buruz... 23. Gaztelekuaren hezkuntza-materialari buruz..., y 24. Gaztelekuaren kudeaketari dagokionez... En la segunda parte, hemos apuntado y clasificado las sugerencias propuestas por las personas técnicas, personas coordinadoras y personas educadoras en diversas categorías.

Las respuestas individuales recogidas, tanto en los dos cuestionarios como en las entrevistas, se han ordenado en tres bloques de contenido, presentados en la Tabla 88:

Tabla 88. Dimensiones de análisis del objetivo 6

OBJETIVO 6.- RECOGER PROPUESTAS DE CAMBIO SOBRE ESPACIOS Y MATERIALES EDUCATIVOS.	
DIMENSION	VARIABLES
6.Propuestas de mejora	Propuestas de mejora en Espacios Propuestas de mejora materiales Otras propuestas de mejora

### 6.6.1 Propuestas de mejora en espacios y materiales

Las propuestas realizadas por las personas adolescentes buscan la mejora de los espacios existentes mediante la renovación o adquisición de nuevos materiales. Hay que tener en cuenta que todos los Gaztelekus no tienen, ni el mismo diseño espacial, ni están equipados con los mismos materiales educativos, es por ello que ciertas propuestas son consideradas como novedosas porque no existen en su Gazteleku.

Las 93 propuestas recibidas las hemos organizado por medio del sistema de clasificación utilizado al analizar los usos de los materiales educativos. Vamos a presentar los datos mediante una tabla que recoge las frecuencias absolutas, pues bien lo que nos interesa no es tanto el número de personas, sino más bien sobre qué tipo de materiales realizan las propuestas de mejora.

Como podemos observar en la Tabla 89, las personas adolescentes sugieren cambios sobre: el material lúdico, material audiovisual, material artístico lectura y otros materiales.

**Tabla 89. Propuestas de mejora en Espacios y materiales**

Material Tipo		Material	Frecuencia	
Material Lúdico	2. Juegos de movimiento	Air Hockey	6	
		Baloiak	4	
		Billar	9	
		Diana	2	
		Soka salto	1	
		Futbolina	4	
	4. J. Digital	Wii-Play berriak	13	
		j. acción, futbol, fórmula	9	
		Juste dance	1	
		Mahi jolasak	2	
		Wifi	4	
4. Digital PC	Ordenagailuak	4		
	Altavoces, Televisión potente, seiwei	1		
Material audiovisual	6. Música	Musika berria	8	
		Musika bafleak	2	
		Instrumentos musicales	3	
Material artístico_lectura	7. Trabajos artísticos	Eskulan	1	
		Arbela handi bat gure gauzak idazteko	2	
		Paretak margotu	3	
		Camaras de fotos	1	
		Posterrak	2	
		Maquillaje	2	
	8. Lectura	Revistas manga	2	
		Aldizkariak, egunkariak...	2	
	Otros	11. Encuentro	Sofa berriak	2
			Takilak	3
<b>Total</b>			<b>93</b>	

Sobre **material lúdico**, han reivindicado la necesidad de dotarse de un amplio abanico de **juegos de movimiento** de interior para todos los Gaztelekus: **air hockey, billar, diana y fútbolín**; y también algunos **juegos para la calle: balón, cuerdas de salto...** En el ámbito del **juego digital**, hemos apreciado bastantes ganas porque se **renueve el equipamiento (Wii-PlayStation)** y se traigan algunos juegos de su interés (juste dance, acción, fútbol, fórmula...). Otra demanda relacionada con este mundo sería la **implantación de wifi** dentro del Gazteleku para poder usar el Smartphone. Por último referido a los juegos de mesa, aparecen dos opiniones que piden una innovación en este tipo de material.

Sobre el **material audiovisual** han propuesto que el equipamiento sea de **mayor potencia en volumen (baffles)** y una **discografía más diversa**; e incluso, proponen adquirir ciertos **instrumentos (guitarra, batería...)** para que puedan tocarlos en el Gazteleku.

El tercer bloque marca las necesidades sobre el **material artístico y lectura**, se han inclinado por conseguir **una pizarra donde puedan expresar "sus cosas"**, y les gustaría **apropiarse de la estética** del Gazteleku **"pintando las paredes" y colocando "posters"**. Ahora la estética personal dentro del colectivo femenino es otra de sus preocupaciones, y plantea articular un espacio de maquillaje fijo. En la misma línea, proponen comprar **cámaras de fotos** para poder "hacer retratos" o conectar con el barrio a través de "un rally fotográfico". En el ámbito de la lectura, les gustaría tener **comics estilo manga y otras revistas**. Por último, nos han planteado la demanda de renovar su mobiliario favorito: "el sofá", donde descansan, se ríen, discute, se toman el pelo, juegan, comunican...; y adquirir taquillas donde guardan sus mochilas con sus cosas personales.

## 6.6.2 Propuestas de nuevos espacios o materiales

La lectura de las 21 propuestas sobre los nuevos espacios la hemos realizado bajo el criterio de clasificación creado para el análisis del "uso de los espacios educativos". En la Tabla 90 vienen reflejadas todas las respuestas recogidas del cuestionario pasado a las personas adolescentes.

Las tres primeras respuestas ponen el foco en cambios dirigidos al **ámbito digital**: mientras bastantes personas piden crear un **espacio exclusivo para los pixeles** pasando del "espacio" digital a la "multimedia gela"; además de "jubilar los viejos PCs" para poder instalar nuevos ordenadores que puedan ejecutar las aplicaciones actuales; otros por el contrario realizan la propuesta de "eliminar la Wii y la Play", y alguno que otro chico crear un espacio de juegos de acción violenta.

El ámbito de las **artes escénicas y creativas**, les encantaría disponer de **espacios especializados para "danza", "dibujo artístico", "ropa" y "cocina"**. Esta propuesta sobre todo ha sido **defendida por las chicas** del Gazteleku. Con la intención de mejorar la comunicación entre las personas que acuden al Gazteleku han propuesto dos medidas interesantes: en el espacio de encuentro **"poner sofás nuevos y cómodos"** y disponer de **"servicios"** propios como en el caso del Gazteleku de Egia para **"hablar, maquillarse, mirarse..."**.

En última posición, pero no por ello menos importante, se han atrevido a plantear la necesidad de una **"Sexo zona"**, respondiendo a una de sus inquietudes naturales en esta nueva etapa vital de la adolescencia.

Tabla 90. Propuestas de nuevos Espacios y materiales

Nuevo Espacio	Frecuencia
Multimedia gela	1
Teknologi Espacio ordenagailu berriak	9

Kendu play eta Wii	1
Joku biolentoen Espacio aparte	1
Dantza Espacio	1
Marrazketa Espacio	1
Arropa Denda Espacio: Bershana bat egotea.	1
Sukaldaritza Espacio	1
Elkarrizketa Espacion sofa berriak eta erosoak	2
Komun propioak	1
Lokalak finkoak kuadrilarentzat	1
Sexuzona	1
	21

### 6.6.3 Nuevas propuestas de mejora

Las diferentes propuestas que hemos recogido no responden a una secuencia lógica de las entrevistas, sino más bien a una categorización a posteriori realizada por el investigador. Es por ello que la estrategia comunicativa va a ser enumerar las propuestas siguiendo el orden de los apartados del proceso de investigación. Principalmente se han hecho propuestas sobre el objetivo 2. *Identificar los espacios y materiales educativos existentes en el Gazteleku*, y objetivo 3. *Analizar los usos de espacios y materiales educativos por parte de las personas usuarias del Gazteleku*.

Referente al **objetivo 1**, cuando se les puso en la coyuntura de simular de si fueran arquitectas/os cómo creen que debiera ser **el diseño** del Gazteleku, se posicionaron por considerar que un Gazteleku debe contar con **equipamiento interno y externo**; además de utilizar **el barrio y la ciudad como medio educativo**. Esta propuesta se visualiza en los discursos de las personas educadoras y técnicas.

De una forma clara optan por “dar un nuevo paso y considerar que los dos tienen la misma prioridad, tanto el espacio cerrado como el abierto que se encuentra en el barrio” [3ETMPIJ 15:00\_23:00, Técnica/o Municipal 03], y ven “qué es necesario el espacio externo en un Gazteleku y tener la posibilidad de estar adentro y a fuera mejora la situación actual” (4.ETCR 47:28\_47:37, Técnico/a Coordinador/a 1). Además, “nos posibilitaría realizar diferentes actividades” (4.ETCR 48:38\_48:45, Técnico/a Coordinador/a 3) y “da oportunidad para superar momentos de saturación” [3ETMPIJ 15:00\_23:00, Técnica/o Municipal 03]. No solamente el espacio exterior lo identificaron con la cancha deportiva como en el caso de Martutene, sino que su mirada es más inclusiva y entienden el “barrio” como espacio de intervención natural del Gazteleku. Es por ello que creen que sería necesario realizar actividades en espacios del barrio como “hacer un campeonato de fútbol en la playa, sacar las cometas y jugar con ellas en la plaza de arriba”, y este estar en el barrio “ayudaría de una manera importante a conocer a estas personas jóvenes en otro medio, y en otro tipo de actividades con todo lo que nos puede aportar de información...” [8EEDMA 24:00\_36:00, Educador/a 06]. Incluso existe algún educador que propuso nuevos entornos educativos fuera de la ciudad: “sería interesante el realizar salidas fuera del Gazteleku para trabajar diferentes objetivos educativos” [8EEDMA 70:00\_95:00, Educador/a 07] [8EEDMA 70:00\_95:00, Educador/a 08].

Sobre **la ubicación**, lanzaron la idea de construir el equipamiento en **un entorno natural o con espacios externos naturales**: “Sobre el espacio físico estaría muy bien tener en cuenta que la ubicación no diera a una carretera sino que estaría más con vistas al río, a un parque... si existiera la posibilidad de crear un espacio natural donde podremos trabajar una huerta” [8EEDMA 70:00\_95:00, Educador/a 07] [8EEDMA 70:00\_95:00, Educador/a 08].

Tras aclarar los posibles espacios de intervención con personas adolescentes, dimos un nuevo paso para indagar sobre qué **tipo de diseño** debería existir en un futuro, para satisfacer las necesidades de las personas usuarias: la edad, situación socioeconómica, genero... Se afirman sobre la propuesta de **modelos ya existentes en la RMGD**, como por ejemplo, en **Bidebieta** donde existen **diferentes espacios y eso te da otras posibilidades**. Se plantea que existe el colectivo de las **personas mayores** que “necesitan más privacidad” para que de esa forma se les pueda ofrecer **“un mayor grado de autogestión”** y poder promover **“unos espacios en los que serían ellos más protagonistas, y así podrían crear actividades dirigidas a otras personas”**. Reflexionaron sobre el proceso histórico con respecto a la autonomía personal y consideraron que **“es verdad que les hemos educado sobre todo como usuarios y sería importante el trabajar el nuevo concepto de participación activa para que sean más creativos”** [8EED 40:00-44:30, Educador/a 02].

Después de saber dónde proyectamos intervenir y que necesidades tienen las personas que participan en los Gaztelekus, les preguntamos sobre el **objetivo 2**, osea, **cómo debería ser el diseño espacial interior del equipamiento** y cuáles eran los elementos del diseño que pudieran incidir en la intervención socioeducativa.

El **tamaño pequeño de la superficie del equipamiento se apuntó como un elemento que provocaba saturación** y creaba una **“sensación de estar continuamente estorbándonos unos a otros”**. De ahí, se apuntó **la solución de ampliar la superficie de la siguiente manera “lo que necesitaríamos, es otro tanto más como lo que tenemos, quitar la pared y listo”** [8EED 67:00\_80:00, Educador/a 03]. Se apuesta por **duplicar el equipamiento, estimándose entre 250 y 300 m2 como espacio básico**.

La distribución espacial debería garantizar la existencia de **dos zonas de ambiente diferenciado** para las personas adolescentes: **tranquilo y movido**. Esta idea se confirma con el relato del equipo educativo de Egia cuando plantearon que debiera existir **“la posibilidad de crear un espacio que sería más de movimiento, y en el otro espacio, una zona más tranquila dónde están los talleres, espacio de encuentro, leer... Aparte de mostrar el convencimiento sobre lo imprescindible de contar para “el trabajo técnico con una oficina propia”** [8EED 67:00\_80:00, Educador/a 03].

Desde el mismo equipo educativo, se propone **ampliar la superficie para dar mayor protagonismo a los juegos de movimiento como herramienta básica en la intervención socioeducativa**: **“nosotros al espacio de juegos de movimiento le ofreceríamos un espacio bastante mayor. De esta forma, conseguiríamos unos buenos espacios para poder jugar tranquilamente sin estorbarnos entre ping-pong y diana. Si yo tuviera posibilidades de cambiar, sí que te localizaría los juegos de movimiento en otro espacio independiente. Además tenemos que tener en cuenta que nos encantaría tener un billar o un aire jockey.** [8EED 67:00\_80:00, Educador/a 03] [8EED 67:00\_80:00, Educador/a 04]

Una mejora de la acústica y sonoridad del local lo han considerado como un gran paso para conseguir un ambiente **“relajado”** donde se puede comunicar, de hecho nos plantearon su crítica de esta forma: **“tenemos una queja importante qué es la acústica. Además creemos que este chiste es prueba acústica provoca una viga continua que hace que salgamos todos como salimos los sábados”** [8EED 67:00\_80:00, Educador/a 04].

Mediante la intercomunicación que hemos tenido en las entrevistas, nos trasladaron la necesidad de **crear dos nuevos espacios en la distribución espacial** del Gazteleku: el primero, **un espacio polivalente independiente** **“para otro tipo de usos”** y de esta manera superar la situación actual de **“tener otras gelas de la Kultur Etxe, pero no las quieren usar”** [8EEDMA 24:00\_36:00, Educador/a 05]; segundo, un espacio que a **“los jóvenes les tira”** tipo **laboratorio experimental**, donde puedan **“probar cosas y experimentar que es lo que pasa... sería un puntazo porque así conseguiríamos un buen enganche para hacer**



este tipo de experimentos cuando queramos” [8EEDMA 70:00 \_95:00, Educador/a 07] [8EEDMA 70:00 \_ 95:00, Educador/a 08].

Sobre la participación, en la gestión de los recursos o en la compra, se han dado situaciones, como la compra de revistas, donde han participado las personas adolescentes. Sin embargo, asumen que mayoritariamente la práctica se ha acercado más a que “ha sido el Grupo Educativo el que ha marcado y diseñado qué tipo de materiales educativos debían existir”. Ahora parece ser que ha surgido una nueva dinámica que ha propuesto que “se compartan las decisiones para comprar materiales y, la programación mensual se realice con ellos y ellas” [8EEDMA 24:00\_36:00, Educador/a 06].

La existencia de “bastantes protocolos a la hora de comprar materiales” ha sido un argumento utilizado para descubrir los obstáculos y las limitaciones en la gestión participativa de los materiales. Con vistas a superar y facilitar un mayor protagonismo de las personas adolescentes se [propuso la necesidad de agilizar el actual sistema administrativo municipal](#).

Otra idea que apareció como propuesta está relacionada con conceder mayores cotas de autogestión a las personas adolescentes: “sería interesante el plantear un nuevo modelo de gestión dónde los grupos de jóvenes puedan tener mayor grado de autogestión”. Además, esto forzaría a un nuevo rol con “chavales a partir de 15 años, dónde asistir a una intervención más indirecta por parte del equipo educativo” [8EED 32:00\_33:50, Educador/a 02]

Como colofón a las posibles mejoras, se hace una velada crítica a la reducción del tiempo de dedicación para tareas profesionales de planificación, gestión y evaluación. Dando lugar a esta demanda: “Lo que necesitamos es tiempo para poder trabajar diferentes metodologías y actividades” [8EEDMA 70:00 \_95:00, Educador/a 07] [8EEDMA 70:00 \_ 95:00, Educador/a 08]





**PARTE III. DISCUSIÓN,  
CONCLUSIONES Y FUTURAS  
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

---



## 7 . CAPÍTULO. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

---

---

7.1. Discusión de los resultados y principales conclusiones de la investigación

7.2. Síntesis de las conclusiones para provocar un espacio dialógico

7.3. Futuras líneas de investigación

---

En el capítulo anterior, hemos expuesto los resultados específicos sobre cada uno de los seis objetivos de investigación. Ahora, vamos a discutir y contrastar los resultados de esta tesis con otras investigaciones contemporáneas para construir conclusiones relevantes del caso a estudio. Algunas conclusiones nacen no sólo de los resultados del trabajo empírico, sino más bien de la revisión realizada del marco teórico y del análisis documental. El contraste llevado a cabo sobre las semejanzas y/o diferencias ha provocado que visualicemos algunas posibles líneas de investigación a implementar en un futuro próximo.

Hasta el momento actual, el proceso de análisis de datos ha discurrido siguiendo la secuencia lineal de los seis objetivos definidos en el diseño de investigación. A partir de ahora, para este capítulo de conclusiones, nos ha parecido apropiado mantener esta secuencia, aunque se busque combinar y fusionar los resultados para lograr visualizar de la forma más nítida posible las conclusiones más relevantes que nos ayuden a describir, comprender e interpretar la función de *la didáctica de los espacios y los materiales en el logro de los objetivos de los Gaztelekus*.

## 7.1 Discusión de los resultados y principales conclusiones de la investigación

Este apartado se subdivide en seis puntos, los dos primeros puntos de este apartado se ocupan de proporcionar una panorámica global de los resultados y conclusiones del estudio sobre aspectos relacionados con el diseño metodológico y los recursos espaciales del equipamiento. En el punto tercero, avanzamos sobre los elementos más importantes vinculados al uso de espacios y materiales; para llegar en el cuarto, a la valoración de los logros educativos conseguidos con esta praxis educativa; y a continuación ahondar en describir en qué medida los y las adolescentes participan en la gestión de los espacios. Finalizando con algunas propuestas de cambio a aplicar en los Gaztelekus realizadas por los agentes implicados.

### 7.1.1 Sobre los objetivos, competencias, metodología, acción educativa y evaluación.

**1. Desde el punto de vista de los equipos educativos la misión principal del Gazteleku es ofrecer un espacio inclusivo de ocio educativo promotor de competencias básicas que faciliten el proceso dual de afirmación-emancipación grupal e individual de las personas adolescentes.**

**Objetivos y competencias.** En esta investigación se ha definido a la educación como una herramienta imprescindible para aprender las *competencias básicas (saber, saber hacer y saber ser)* para la ciudadanía activa en su contexto vital. De ahí, nuestro interés por analizar en qué medida estos procesos socioeducativos contribuyen a lograr personas adolescentes que sean capaces de activar y utilizar sus conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas (Perrenoud, 2004) o a adquirir una serie de elementos personales necesarios para «dar respuesta a los problemas con los que se enfrenta a lo largo de la vida» (Zabala y Arnau, 2007, p.40).

El **primer reto educativo** para las personas educadoras es **crear espacios** donde se garantiza un **ocio que educa en valores** y promueve una **convivencia positiva entre "iguales"** del barrio/ciudad. Es decir, aquellos objetivos que persiguen la adquisición de la *competencia social* mediante el uso del Gazteleku como espacio lúdico, igualitario (genero-social), inclusivo e identitario de las personas adolescentes de una comunidad. Cuando se dispone de un espacio que garantiza esas condiciones idóneas como las

expresadas anteriormente, consideran legítimo dar pasos en la dirección de promover los objetivos aglutinados en torno a la competencia de la autonomía personal y artística. Convirtiendo en **segundo reto**, el desarrollo de acciones que faciliten la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes promotoras de los procesos de emancipación personal, desde la etapa adolescente a una vida adulta (ciudadanía plena). Esa fase evolutiva de **autodeterminación personal** (Giménez Gual, 2003), es evidente que no es posible recorrerla aislado socialmente; y es por ello que para el grupo educativo, los objetivos que buscan la promoción de la **competencia de ciudadanía activa** sean considerados como el **tercer reto educativo**.

A través de la acción educativa del Gazteleku se persigue generar *ambientes educativos* de interacción social adolescente que creen las sinergias necesarias para la promoción del emprendizaje social, mediante la articulación de proyectos comunitarios que satisfagan las necesidades propias del colectivo adolescente. De esta forma, se trabajará el concepto de ciudadanía como un conjunto de prácticas que definen a una persona como miembro competente de una sociedad (Turner, 1993). Además, apuestan por el principio básico de que *la ciudadanía activa tiene que ir de más a menos*, por ello plantean comenzar desde la infancia para que se convierta en un hábito cotidiano aprendido y practicado antes de llegar a la etapa adulta. Por lo tanto, se parte de la creencia que únicamente si se les reconoce como sujetos de derecho desde la infancia, se podrán convertir en personas activas y se capacitarán para actuar a nivel social. La condición de sujeto activo no debe mantenerse sobre la idea de resultado final a conseguir, sino más bien, como práctica de un proceso continuo y cotidiano que se inicia desde edades tempranas y se mantiene sin paralizarse durante el resto de su vida (Nussbaum y Sen, 1993).

La intencionalidad manifestada por conseguir desarrollar esas dos competencias específicas de ciudadanía activa y autonomía personal, permite a los y las educadoras expresar que la **finalidad principal** de los Gaztelekus se centra en la **promoción del doble enfoque** de las políticas de Juventud: **transición y afirmación** (Comas Arnau, 2011b); y persigue el aprendizaje de competencias para satisfacer las necesidades básicas del colectivo adolescente en su trayectoria vital de ciudadanía activa.

En este sentido, hemos ratificado que las personas profesionales han superado la concepción de la adolescencia como una etapa de espera ante el reconocimiento pleno de sus derechos a sus 18 años, y por eso proponen que logren ser ciudadanos/as ejerciendo de ciudadanos/as en toda su trayectoria vital. Asumiendo de esta forma, una de las conclusiones obtenidas en recientes investigaciones empíricas donde argumentaban que la ciudadanía se construye mediante la experimentación de prácticas que expresan los vínculos de pertenencia a una comunidad y la autonomía personal-colectiva (Benedicto, 2014; Black, Walsh, y Taylor, 2011).

Asimismo, determinar **para qué** se interviene está directamente vinculado **para quién** se quieren lograr esos beneficios que genera la acción educativa en estos equipamientos. El grupo educativo asume que para lograr establecer un vínculo educativo con las personas adolescentes, su primera responsabilidad debe ser conocer a fondo las tres miradas que configuran ser adolescente: mirada contextual, mirada adulta y mirada académica (Funes Artiaga, 2005). Según se ha expuesto en el apartado metodológico, la población destinataria de este estudio es el colectivo adolescente (12-17 años) de Donostia, y en concreto, su micro-contexto de incidencia son ocho barrios de la ciudad: Aiete, Amara, Antiguo, Bidebieta, Egia, Gros, Intxaurre y Martutene. Además, el staff técnico y educador justifica la necesidad de actuar en el tiempo de ocio, al asumir la conclusión extraída en recientes estudios donde se valora que los **tiempos, los espacios y las actividades de ocio** ocupan un **lugar muy relevante en los aprendizajes** de la vida de los y las **adolescentes**.

**2. Una función primordial de los equipos educativos es construir espacios estimulantes e innovadores que den la posibilidad a las personas adolescentes de observar, comparar, cuestionar y experimentar una serie de situaciones capaces de generar procesos de aprendizaje en grupo.**

**Didáctica de la acción educativa.** Ese reconocimiento educativo, como escenario adecuado para adquirir competencias básicas para disfrutar de una vida activa y saludable en su contexto de interacción social; nos ha obligado a indagar sobre la acción educativa que provoca el logro de los objetivos en estos servicios y *cómo* se organiza esta, a nivel temporal y espacial.

La acción educativa es producto de un proceso colaborativo entre los diversos agentes educativos de la RMGD: personal técnico municipal, personal técnico coordinador y equipos educativos. La *acción educativa*, atendiendo a su permanencia y uso, se desarrolla mediante dos estrategias diferentes: los *espacios de aprendizaje* y las *actividades*. Los *espacios de aprendizaje* tienen un carácter *permanente* y de *libre uso* durante todo el horario de apertura del servicio. Estos espacios están diseñados específicamente para desarrollar ciertas competencias y su función es provocar mediante el uso de los materiales provistos una actividad autónoma de las personas usuarias del equipamiento. La actividad que se genera en estos espacios es de tipo comunicativo-relacional, lúdica, artística, lectura... El segundo tipo de *acción educativa* serán las *actividades* de carácter *puntual*, y de *uso restringido*, normalmente de una hora de duración entre semana (taller) o excepcionalmente los sábados de un par de horas (película). Estas actividades surgen de una serie de *Áreas de acción educativa* y son dirigidas por el equipo educativo.

**3. Los espacios de aprendizaje son valorados por las personas adolescentes, como una experiencia educativa satisfactoria si estos reúnen las siguientes características: secuencia libre, ritmo flexible, práctica autónoma e igualitaria (educador/a), y diversidad de usos (materiales).**

Entre los tipos de actividad identificados, los *espacios de aprendizaje* son reconocidos como los escenarios de la *pedagogía invisible* (Paredes Labra, 2000). Es donde, cada adolescente individualmente o en grupo, usan los materiales existentes en una secuencia libre, diseñada por ellas/os mismas/os de modo autónomo y sin la dependencia jerárquica de la figura adulta educadora. Por otro lado, las actividades mensuales enmarcadas en los *proyectos de acción educativa* se deben reconocer como la *pedagogía visible*, donde su diseño en la mayoría de los casos responde a una secuencia educativa automatizada y dinamizada por el o la educador/a.

Al indagar sobre cómo organizan la acción educativa, hemos descubierto varias referencias metodológicas identificadas por el equipo educativo como claves de su práctica relacionadas con publicaciones del sistema de Gaztematika. Al mismo tiempo, los equipos educativos se han identificado con dos metodologías actuales: *el aprendizaje y servicio*, y *el aprendizaje por proyectos*; pero durante la investigación no hemos podido recoger evidencias suficientes para valorar hasta qué punto son parte de su quehacer didáctico.

### 7.1.2 Sobre el equipamiento, ubicación y diseño espacial.

Una vez que hemos conseguido visualizar *cuándo y qué* se hace en estos equipamientos, ha llegado el momento de saber *con qué recursos* se debe contar y valorar aspectos



relacionados con el **dónde** se ubican y **cómo** son esos espacios utilizados para implementar la acción educativa con las personas adolescentes. Si queremos poner en marcha un proyecto de intervención socioeducativa, debemos disponer de cuatro recursos tipo: humanos, espaciales y materiales, técnicos y financieros. Sin embargo, en esta tesis, básicamente analizamos la caracterización y la función de los recursos espaciales y materiales como *objeto* y *medio* educativo.

**4.** El **equipamiento** es una estructura física que se convierte en **medio educativo** (espacios y materiales) al **crear un espacio** dinámico, flexible, abierto y motivador que **provoca** en los adolescentes **afrontar retos** (individuales y colectivos) que **desembocan en el aprendizaje significativo de competencias básicas** (emocionales, sociales y cognitivas) necesarias para **participar activamente en su entorno vital**.

**Equipamiento.** En este sentido, nuestra prioridad actual es describir los espacios y los materiales que provocarán actividades posibilitadoras de la consecución de esos objetivos predeterminados anteriormente en la *fase de planificación*. Hablar de espacios o ambientes de aprendizaje es referirse a una estructura de cuatro dimensiones claramente definidas e interrelacionadas (Iglesias, 1996): dimensión física (qué hay en el espacio y cómo se organiza), dimensión temporal (cuándo y cómo se utiliza), dimensión funcional (cómo se utiliza y para qué) y dimensión relacional (quiénes y en qué circunstancias).

El análisis de los registros visuales junto con las voces confirmatorias de las entrevistas sobre los usos nos permite **definir el espacio**, desde una **triple perspectiva**: primera, como una estructura cúbica de dimensión física y temporal dinamizada por estos elementos: las acciones, las relaciones, los objetos, los materiales... (Bonàs, 2005); segunda, como espacios dinámico, flexible, abierto y motivador para afrontar retos individuales y colectivos (Alabat et al., 2016); tercera, como ambiente de aprendizaje significativo que fortalece las competencias afectivas, sociales y cognitivas necesarias para enfrentar de manera creativa las demandas crecientes de su entorno (Otálora Sevilla, 2010).

En coincidencia con Bautista (1994) las personas educadoras conciben **los materiales** de cada espacio como un **instrumento** utilizado para activar una experimentación educativa entre las personas adolescentes que les lleva a lograr aprendizajes para desarrollarse plenamente. Los materiales hallados en los diversos espacios de los Gaztelekus son de 3 tipos: *Material Lúdico* (Juegos de mesa, Juegos de movimiento, Juegos digitales, Skate y Malabares), *Material Artístico-lectura* (Revistas, Trabajos artísticos, Maquillaje, Disfraces, Fotografía, Grafitis) y *Material Audiovisual* (Películas y Música). Los espacios de aprendizaje al ordenarse en áreas funcionales de aprendizaje llegarán a configurar el *paisaje de aprendizaje* del Gazteleku. (Hertzberger y De Swaan, 2009). Así, el staff técnico educativo al apostar por este modelo didáctico de espacios de aprendizaje, ha conseguido crear cuatro zonas de actividad (lúdica, comunicativa, creativa, artística) que dibujarán las diversas trayectorias de experimentación educativa vividas por las personas adolescentes a nivel individual o colectivo.

**5.** Los agentes técnicos y educadores implicados validan el prototipo de paisaje de espacios de aprendizaje de un Gazteleku construido sobre cinco áreas básicas (acogida, promoción, gestión técnica, logística y externa) y sus respectivos espacios para convertirse en un medio educativo adecuado para la acción educativa con adolescentes.

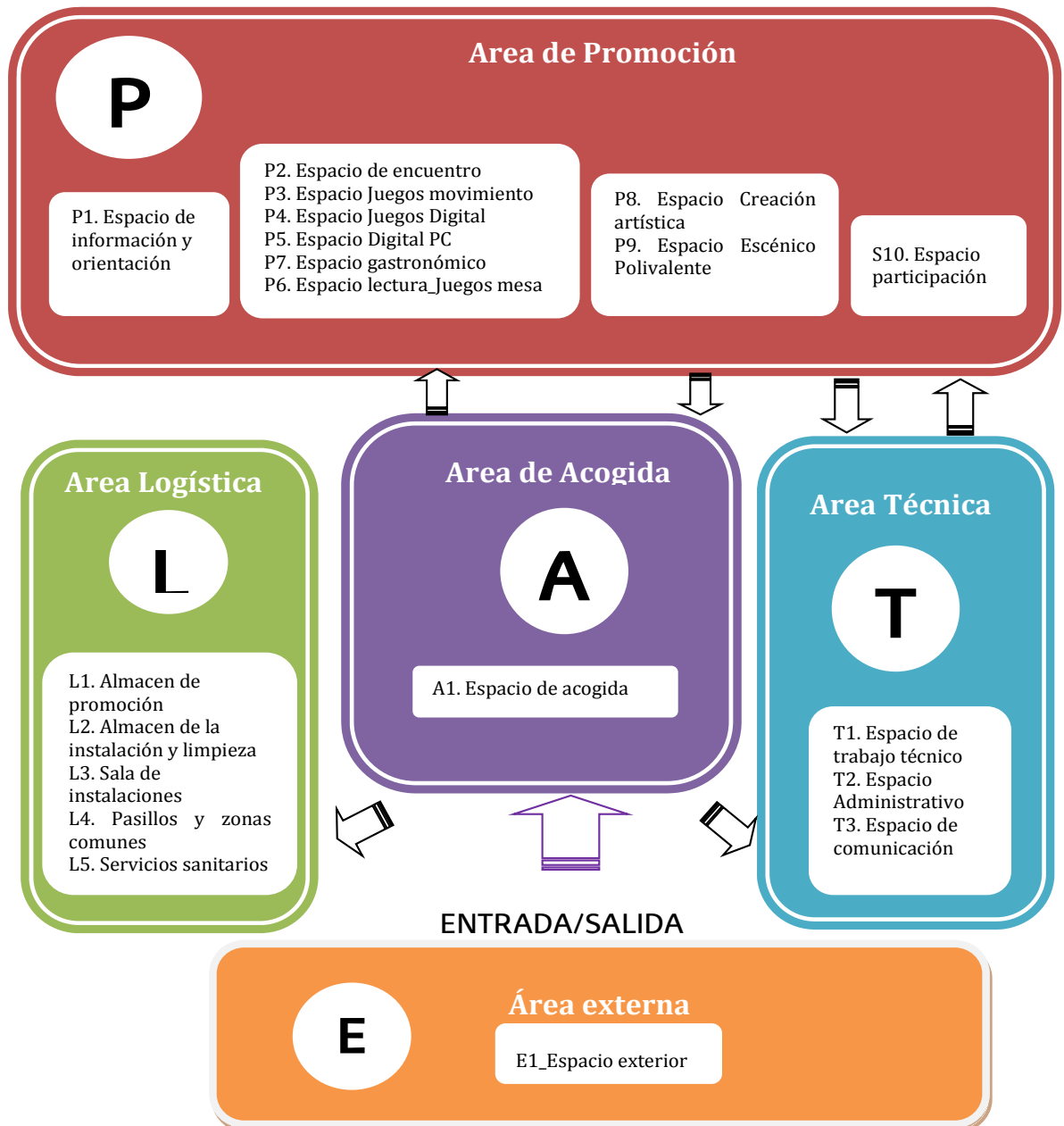


Figura 58. El diagrama de los espacios básicos y áreas funcionales de un Gazteleku.

Esta estructura ha sido la que, como veremos más adelante, nos ha permitido analizar las preferencias y los usos de las diferentes zonas del Gazteleku. La representación gráfica logra mostrar la distribución y la vinculación entre las áreas, zonas y espacios de actividad del equipamiento. Es un esquema que pudiera ser empleado para el diseño de un plan de usos de un Gazteleku en un proceso de construcción colaborativa desde dos disciplinas como la arquitectura y la educación.

**6. El ecosistema educativo de un Gazteleku debe ser ampliado al exterior del equipamiento, a los espacios apropiados de las cuadrillas del barrio y a la ciudad para lograr conectar con el colectivo diana (adolescente) y ampliar las posibilidades educativas de la intervención municipal.**

Aunque hasta el momento, en la mayoría de los Gaztelekus de la RMGD, hablar sobre los espacios de aprendizaje se relaciona directamente con el equipamiento interior, parece ser que la idea de “sacar el Gazteleku a la calle”, no solo ha sido asumida a escala teórica por las personas coordinadoras, sino que más bien se está convirtiendo en una práctica habitual promovida por los equipos educativos de algunos Gaztelekus. La compra de materiales específicos de uso exterior (juguetes), ha provocado que se apropien del espacio exterior siendo identificado como un espacio “más” donde desarrollar su acción educativa.

A esto se le añade el reconocimiento de que actuar educativamente en el espacio interior y exterior contribuye favorablemente a: 1.- Materializar una doble programación (interna-externa), 2.- Diversificar el tipo de acciones educativas, 3.- Prevenir la saturación del espacio en momentos de gran aforo (viernes tarde), y 4.- Convertirse en un espacio de mayor atractivo para los días de buen tiempo. En esta misma tendencia de nuevos usos, han abierto un debate sobre si es suficiente el uso de espacio interior o exterior, y no se debiera afianzar la idea de considerar la ciudad como escenario educativo y trasladar esta acción hacia los *espacios apropiados* de las cuadrillas del barrio.

Las instancias políticas y técnicas del Ayuntamiento se han fijado la participación social como línea metodológica urgente a implementar para estos equipamientos. Una de las líneas que apoya esta estrategia se pudiera vincular a la apuesta municipal por entender la ciudad como un escenario educador (Tonucci, 1997).

Tras describir cuales son los recursos espaciales y materiales, y cuál es su función educativa, vamos a plantear la **valoración** recogida sobre la **ubicación** de los equipamientos, **el diseño espacial** e **idoneidad** de los espacios.

**7. La ubicación del equipamiento incide directamente en el grado de éxito para convertirse en espacio referencial para el colectivo adolescente y la comunidad en general.**

El discurso mantenido por el personal técnico y educador les ha llevado a compartir la premisa defendida por diversos autores en esta última década, en la cual una ubicación idónea ayuda al colectivo adolescente a reconocer el espacio como un lugar referencial, y además, al conjunto de la comunidad le ayudará a visualizar los servicios promovidos por las políticas municipales de Promoción de Infancia, Adolescencia y Juventud (Martinez Garcia et al., 2000; Montes i Sala, 2009a; Ramos y Casadevante, 2011).

Al analizar las diversas ubicaciones de los Gaztelekus de la RMGD, valoran como imprescindible, no saltarse la primera fase metodológica de cualquier proceso socioeducativo, y realizar un *análisis del contexto real* de intervención que ayude a diagnosticar las necesidades de las personas adolescentes, y a descubrir cuáles son los espacios “propios o compartidos” de su agrado en su hábitat natural. Aplicar la fórmula exitosa de diseño “ad hoc” empleada en los primeros Gaztelekus de la ciudad, donde desde el propio Departamento de Juventud se analizaron las necesidades específicas de la población adolescente de estos barrios periféricos de la ciudad (Bidebieta y

Martutene), pudiera ser la estrategia idónea a aplicar en los nuevos equipamientos. Además, las personas educadoras defienden que el Gazteleku debe estar ubicado en un “lugar céntrico” dentro del barrio. Aunque, asumiendo que cada barrio tiene su idiosincrasia propia, proponen tres factores posibles de incidencia en la dinámica del equipamiento juvenil: el tipo de barrio (residencial, comunitario...), su diseño urbanístico y el nivel socioeconómico de la población.

**8. El modelo “diseño propio” es una garantía para asegurar, en sus diversas fases (proyección, ejecución, gestión y evaluación), una respuesta apropiada a las necesidades del colectivo adolescente y del equipo educativo.**

Ante la disyuntiva de crear Gaztelekus ubicados en equipamientos exclusivos (adolescentes) o genéricos (población en general), hemos encontrado tres **aspectos positivos** directamente vinculados con la **exclusividad (diseño propio)**: primero, se garantiza responder a las demandas técnicas mínimas necesarias para el funcionamiento del Gazteleku; segundo, se dispone de un mayor número de unidades espaciales que facilita una mayor diversidad de usos y conlleva mayores oportunidades educativas; tercero, se siente ese espacio de socialización como algo propio de las personas adolescentes. Mientras que para los que están **integrados en centros culturales** o sociales, hemos encontrado dos **aspectos positivos**: primero, se posibilita una relación intergeneracional; segundo, se oferta unidades espaciales multiusos (salas de espectáculos, talleres...). Pero, simultáneamente, aparecen dos aspectos no tan positivos para este diseño integrado: primero, la pequeña superficie disponible (100m<sup>2</sup>) supone una limitación con respecto a las oportunidades educativas; segundo, la resistencia natural de las personas usuarias por abandonar lo que ellas consideran su *espacio propio* provoca una infrautilización de esos espacios comunes de los equipamientos genéricos.

Tal y como confirman los/as técnicos/as, estos veinte años de recorrido en la implantación de la RMGD han contribuido a establecer tres requisitos técnicos mínimos a cumplir para el diseño espacial de los Gaztelekus ubicados dentro de equipamientos genéricos: primero, el servicio contará con una entrada de acceso directo desde el exterior que sea independiente a la entrada principal posibilitando de esta forma un uso autónomo del servicio con respecto a los horarios del C. Cultural; segundo, la superficie mínima construida necesaria para el área de promoción deberá ser de 100 metros cuadrados, y tercero, disponer de una unidad espacial independiente para el trabajo del equipo educativo, en torno a los 20 metros cuadrados, donde se sitúan el almacén y la oficina técnica. Este requerimiento, todavía no se ha logrado ejecutar en 2 Gaztelekus: Amara y Egia.

### 7.1.3 Sobre las razones, asistencia y preferencias de uso (espacios-materiales).

Una vez hemos mostrado los elementos más relevantes del diagnóstico y la planificación de estos equipamientos de ocio educativo para adolescentes, desde una mirada ecológica defendida en la metodología del estudio, afrontamos el siguiente bloque de conclusiones entendiendo el espacio como un elemento que forma parte de una arquitectura que supera el concepto de ser considerado como únicamente *objeto* para convertirse en un *medio dual*: *por un lado, como medio* que facilita la satisfacción de necesidades físicas, psicológicas o sociales básicas; *por otro, como medio promotor* de acciones individuales y colectivas que facilitan el aprendizaje de competencias básicas para la vida (Romañá, 2016b).

Este planteamiento de análisis es el que nos ha guiado en la ruta que vamos a realizar en las siguientes páginas de conclusiones que giran en torno a la *fase de desarrollo* de la acción educativa. Este viaje contará con cuatro etapas programadas que se vinculan a los 4 últimos objetivos diseñados para este trabajo de investigación. Sin embargo, nuestra intención será superar las fronteras establecidas anteriormente, para pasar de una a otra sin darnos cuenta, asegurando de este modo un relato dinámico y continuo que presenta una realidad holística acorde a las características de las experiencias vividas por las personas adolescentes en estos procesos socioeducativos de ocio.

La segunda serie de cuestiones que nos guiarán en el relato sobre el desarrollo de la acción educativa, la evaluación de los logros educativos y la metodología empleada, serán: ¿Por qué participan los adolescentes en estos equipamientos? ¿Qué espacios y materiales son los que más se usan? ¿Cuáles son los espacios y materiales que mejor logran los objetivos? ¿Coinciden los espacios y materiales de mayor uso con los que permiten alcanzar los objetivos? ¿Qué posibilidades educativas tienen ciertos espacios y materiales? Sabiendo el potencial educativo de cada espacio ¿Qué diseño espacial debiera existir? ¿Qué dotación material debieran contener estos espacios? ¿Qué espacios debieran fomentar su uso las personas educadoras? ¿Cómo se deben organizar y gestionar su uso?

### 9. La interacción social entre “iguales” y con las “personas educadoras sociales”, unida a la realización de actividades lúdicas son las dos razones prioritarias por las que participan en el Gazteleku.

**Razones de uso del Gazteleku.** La *primera motivación* para acudir es “*estar en cuadrilla*”, en un escenario idóneo, para reforzar los vínculos de amistad existentes en el grupo primario de amigos/as. Asumiendo la concepción de amistad adolescente como espacio de placer y seguridad fuera de la familia, donde pueda explorar el efecto de sus comportamientos sobre ellos mismos, sus compañeros y el entorno (Rubin et al., 2008). Por ello, aceptar que el Gazteleku entra dentro de “su recorrido natural del fin de semana” supone llegar a la conclusión que promocionar relaciones de amistad de calidad mejora la autoestima, la competencia social y el bienestar psicológico; y refuerza el crecimiento socioemocional y la identidad en la adolescencia (Villalobos Carrasco et al., 2017). La motivación por relacionarse con las educadoras se ha justificado sobre la idea de que les consideran confidentes y referentes por ser personas cercanas con experiencia, y les interesa comunicar para que les den respuestas directas a sus dudas, o por lo menos, si no, compartir sus dudas con respecto a diferentes temas importantes de su vida. De ahí, se puede afirmar que se da un “acompañamiento socioeducativo” (Alonso Sáez y Funes Artiaga, 2009; Planella Ribera, 2016) a las personas que se abren en esa intercomunicación entre adolescente y educador/a. Este espacio dialógico suele tener como contenidos aspectos relacionados con el ámbito académico, relacional, amistad, sociolaboral, socioemocional...

La *razón lúdica* ha sido valorada como *segunda razón prioritaria* para acudir al Gazteleku, esta ha sido avalada tanto por los resultados cuantitativos, como refrendada por las declaraciones del personal técnico y educador al afirmar que si acuden es por “los diferentes recursos que tienen, sobre todo por los juegos de movimiento y los juegos digitales. Yo creo que les atrae, sobre todo, estar en contacto con sus amigos y amigas, y con otros jóvenes... jugando” [3ETMPII 36:00\_:40:00, Técnica/o Municipal 03]. Según se recogía en el libro «Homo ludens» (Huizinga, 1984b), publicado por primera vez en 1938, jugar es una actividad constante históricamente constatable en la vida de las personas de toda civilización. La mayoría de las veces la actividad lúdica se genera mediante la

manipulación de un objeto o instrumento (juguete). En nuestro caso, utilizar los juegos de movimiento como el ping-pong, billar, fútbolín... se ha convertido en una de las grandes motivaciones para acudir al Gazteleku. Los resultados de este estudio apuntan a que las personas adolescentes siguen realizando esta actividad lúdica milenaria como un medio de aproximación, apropiación y aprendizaje a su contexto más próximo (Payà, 2013), y desde el punto de vista educativo, es reconocida como un actividad potenciadora del desarrollo: motor, cognitivo, emocional y social (Calvo, 1997; Gros Salvat, 2005). Por consiguiente, este posicionamiento reconoce que **la actividad lúdica** es propia de todas las etapas evolutivas de una persona y en nuestro caso concreto, ha sido reconocida como apropiada para los procesos de socialización entre adolescentes.

Cuando se crearon en los finales de los setenta los primeros videojuegos, nadie podía pensar que se convertirían en un fenómeno sociocultural de tal dimensión para la mayoría del colectivo adolescente; sobre todo masculino, y en menor medida para el femenino. Levin como pionero en este tipo de investigación (1997), y posteriormente, (2005) han comprobado que los videojuegos constituyen la primera pantalla de entrada en la cultura digital para la mayoría de las personas de la *generación nativa digital*. En esta misma línea, podemos sostener que el Gazteleku se entiende como un **contexto tecnológico natural** que posibilita utilizar juegos interactivos como medio de interacción o socialización entre las y los adolescentes del barrio. De hecho, se ha constatado que estas personas usan casi siempre el espacio lúdico digital en grupo, y además, en línea con lo que aportan diversos autores, construyen mediante el uso de los videojuegos procesos vitales de auto-aprendizaje de competencias vinculadas al desarrollo del conocimiento, los procedimientos y las actitudes (Gil Juárez y Valllovera Llovet, 2006; Merino Malillos, 2011).

Aparte de las razones prioritarias de socializar y jugar, hemos encontrado que la **autoexpresión adolescente** al realizar actividades de tipo artístico es una de las motivaciones más fuertes dentro del colectivo de las **chicas**, y en menor medida, en el de los chicos. Incluso en el caso de las chicas adquiere la misma importancia que utilizar los videojuegos. La existencia de estos espacios contribuye a satisfacer necesidades de expresión corporal, extraversion personal y desarrollo de la identidad personal (Martínez Cano, 2011). Aunque la *Razón espacial* se haya colocado en el cuarto lugar, no podemos menospreciar esta necesidad manifestada por las personas adolescentes de contar en su barrio con un espacio social reconocido institucionalmente para el disfrute del ocio. Un espacio donde se va construyendo la identidad como colectivo adolescente diferenciado.

Una última y **nueva razón** identificada es la "motivación profesional", es la acción de orientación desarrollada por ciertos perfiles profesionales (Orientadoras/es y/o Tutoras/es, Educadoras/es sociales, psicólogas/os...) pertenecientes a la comunidad educativa del barrio que inciden directamente en el colectivo adolescente para que, de forma individual o colectiva, se animen a participar en la dinámica de los Gaztelekus.

Antes de profundizar sobre la incidencia que pudiera tener el género en cada una de las razones tipo diseñadas para el análisis, es importante constatar la baja proporción de chicas (33%), con respecto a los chicos (66%), que hoy en día configuran el listado de socios/as de la RMGD. Esta representatividad no paritaria que nos muestran los datos del registro municipal, no hace más que confirmar la necesidad de descubrir que es lo que hay detrás de esa duda planteada por el personal técnico municipal en el proceso de investigación: «No sé si lo que ofrecemos es atractivo para el colectivo de las chicas» [3ETMPIJ 36:00\_:36:55, Técnica/o Municipal 03].

**10.** La motivación de las **chicas adolescentes** para participar es **“socializarse comunicando”** con sus pares y con las educadoras; mientras que para los **chicos adolescentes** es **“socializarse jugando”** en cuadrilla a videojuegos o juegos de movimiento.

Aún y todo, a las chicas adolescentes les motiva participar en estos equipamientos para **“socializarse comunicando”** con sus **“pares”** y con las **“personas educadoras”**; mientras que a los chicos adolescentes les encanta **“socializarse jugando”** en cuadrilla a **“videojuegos”** o **“juegos de movimiento”**. Se ha descubierto otra diferencia de género en la razón lúdica, aunque no sea significativa, a las chicas les motiva en menor medida los juegos digitales que a los chicos (Mujer= 3,69 y Hombre=4,04).

Esta situación se pudiera corroborar con los resultados obtenidos en varios estudios realizados en estos últimos años: el primero, en el estudio **“Hábitos y usos de los videojuegos 2006”** realizado por GfK Emer Ad Hoc Resear\_ASEDE a nivel internacional, señalaba que de los 8,8 millones de españoles que juegan a videojuegos, las mujeres únicamente representan el 37,5% y además, existe una diferencia significativa entre generos de disparos (H:85%/M:15%), deportes (H:83,4%/M:16,6%), y coches (H:74,4%/M:25,6%) en el uso de los videojuegos (Serrano, Ortiz, y Laseca, 2006); segundo, **«el 36,32% de las mujeres cree que los videojuegos están orientados al público masculino y declaran que existe carencia en la oferta de videojuegos y las mujeres opinan que debería haber más oferta de juegos de temática: ingenio y estrategia, resolución de problemas y enigmas, tramas más elaboradas, modo cooperativo, más interactivos, con más protagonistas femeninas, de amor y aventuras románticas»** (Pérez Martín, 2006:35)

Así mismo, los resultados han confirmado la existencia de una relación significativa en 3 razones específicas. En definitiva, se puede asegurar que **las chicas adolescentes** muestran una mayor **motivación** que los chicos por **acudir** al Gazteleku si pueden: realizar **“talleres”**, disfrutar de espacios idóneos para **“hablar de sus cosas”** y establecer una **“relación directa con las personas educadoras”**.

Ahora bien, la influencia de **la edad** en las razones para participar en el Gazteleku **no parece ser determinante**, aunque sí aparecen diferentes tendencias por grupo de edad. El grupo más joven (12-13 años) viene a **divertirse con la cuadrilla y hablar de sus cosas**; los y las de mediana edad (14-15) quieren **hablar de sus cosas y hacer talleres**; y por último, las personas de mayor edad (16-17) quieren **estar en cuadrilla y jugar a videojuegos**. Por otro lado, las personas educadoras concluyen que existe una diferencia sustancial, si atendemos a la edad, con respecto a la necesidad de compartir dos tipos de ritmos de actividad en el funcionamiento del Gazteleku. Así, mientras que a los y las de 12 a 14 años les motiva una dinámica activa y lúdica; al colectivo a partir de los 15 años les anima a participar, de modo prioritario, realizar una actividad comunicativa en un ambiente relajado y de complicidad. En un estudio reciente sobre **las necesidades y demandas de la infancia y la adolescencia en la CAPV** se obtenían resultados coincidentes con esta tendencia, donde el grupo de mayor edad indicaba su gran satisfacción y preferencia por compartir su tiempo con amigos y amigas, y también por descansar en el sofá (Gobierno Vasco y EDE, 2010).

#### Días de uso y grado de asistencia.

Al plantearnos registrar qué días van al Gazteleku y cuál es el grado de asistencia, es necesario considerar dos limitaciones previas antes de llegar a ciertas conclusiones: el

bajo número de horas efectivas reales de ocio que disponen y la multioferta de prácticas de ocio dirigidas a esta etapa vital.

El grupo mayoritario (66%) son las personas adolescentes que acuden indistintamente cualquier día de la semana (martes a sábado). El hábito más común es el grupo de personas que acuden los viernes y sábados, esto lo relacionamos con un uso en cuadrilla en su tiempo de ocio cuando finaliza el horario semanal del centro escolar. La mitad de las personas usuarias acuden al centro entre 3-6 horas, menos de 3 horas el (19,9 %); por el contrario, el 14 % que hace una alta utilización del Gazteleku (6-9 horas) y otro 16.2% supera las 10 horas semanales. Por lo tanto, **el grupo mayoritario** que utiliza el equipamiento de **forma grupal un día o dos a la semana**, es un colectivo de personas que forma parte de alguna cuadrilla del barrio; y el otro grupo más reducido que emplea el servicio entre semana más de dos días de forma más individualizada, se puede identificar con un perfil de personas con un círculo relacional más reducido.

**Preferencia por los espacios y materiales educativos.** La agenda mensual de estos adolescentes parece ser bastante cristalina sobre los días y el número de horas que pueden disfrutar de estos espacios. Antes de realizar un profundo análisis sobre el uso real que hacen de los espacios y materiales, hemos querido responder a esa pregunta que rondaba en nuestras cabezas sobre cuáles son las preferencias de uso que tienen antes de usar el Gazteleku.

Al responder a esta cuestión, se ha recogido dos bloques de conclusiones. En el primer bloque, sobre la **preferencia de uso del espacio** hemos extraído 2 conclusiones específicas: primera, las personas adolescentes han mostrado una preferencia muy alta por los espacios lúdicos digitales (4.19) y espacios lúdicos de movimiento (4.01), y alta por los espacios comunicativos servicios y pasillos (3,67) y espacio de encuentro (3,50); segunda, las personas educadoras de la RMGD atribuyen una preferencia de uso muy alta a dos espacios lúdicos: espacio de juegos de movimiento (4,60) y espacio juego digital (4.43) y una preferencia media-alta al espacio de encuentro (4.27) y al espacio de educadores/as (3,62).

En el segundo bloque, sobre la **preferencia de uso de los materiales** hemos descubierto 3 resultados principales. Primero, las personas adolescentes consideran como materiales favoritos los juegos de movimiento (3,93), oír música (3,92), jugar a la Wii-PlayStation (3,67) y ver películas (3,43). Segundo, a las personas educadoras de la RMGD, les parece que las personas adolescentes prefieren especialmente los materiales que se engloban en estos tipos de material: Material Audiovisual (3,70), Material Lúdico (2,90) y Material Artístico Lectura (2,62).

#### 7.1.4 Uso y función de los espacios de aprendizaje y los materiales educativos.

A continuación trataremos de sintetizar **cuáles son y para qué se usan los espacios y los materiales**, específicamente buscamos descubrir qué función didáctica cumplen estos en los procesos de aprendizaje personal y colectivo.

**11. El colectivo adolescente usa mayoritariamente los espacios lúdicos (movimiento, digital y mesa) y los espacios de comunicación (encuentro, servicios-pasillos y oficina educadores/as para expresar su identidad personal y socializarse.**

En lo que respecta al uso de los espacios y materiales del Gazteleku, antes de entrar en los usos, hemos extraído una conclusión sobre la relación existente entre la preferencia de uso y el uso real (espacios y materiales): el grado de **preferencia de uso** y de **uso real** adquiere valores semejantes para las personas usuarias del Gazteleku. Concretamente,



el colectivo adolescente *usa* mayoritariamente los *espacios lúdicos* (movimiento, digital y mesa) y los *espacios de comunicación* (encuentro, servicios-pasillos y oficina educadores/as); situándose el uso de los espacios de expresión artística y espacios de lectura por debajo de la media global del uso del conjunto de espacios disponibles en el equipamiento. Esta conclusión se puede expresar de esta otra manera: las personas adolescentes afirman que lo que más les gusta es jugar “al ping-pong, la diana o el billar...” o “la Wii o PlayStation”, y comunicar en el espacio de encuentro con su cuadrilla para “hablar de sus cosas, descansar, hacer peña...” o en los “servicios y pasillos” creando espacios de comunicación libre de la mirada adulta o abriendo vías de comunicación directa con las personas adultas educadoras en su propio espacio de trabajo (oficina técnica). Desde la perspectiva de género, en particular el colectivo femenino, les gusta expresar su identidad personal y socializarse mediante actividades de expresión artística en un ambiente tranquilo e íntimo (Matthews, 2002).

**12.** Los juegos de movimiento en el mundo físico junto a los juegos digitales del mundo virtual, son la opción “favorita” de las personas adolescentes en su tiempo de ocio para el aprendizaje de competencias básicas que les ayudan a afirmarse como colectivo, y a participar en su proceso de ser y hacerse ciudadano de su comunidad global.

**Espacios y materiales lúdicos.** La acción lúdica es el tipo de actividad a la que mayor tiempo dedican las personas adolescentes en la dinámica del Gazteleku. El juego por su caracterización como experiencia autónoma, autotélica, placentera, divertida, grupal... es reconocido como una práctica de ocio educativo (Trilla, 1993b; Puig Ventosa, 2008). En nuestro caso concreto, jugar al ping-pong o a la Wii se convierte en una estrategia interesante para las personas adolescentes en la construcción de *zonas de desarrollo próximo* donde compartir y manipular objetos del entorno de modo individual o colectivo. Además, el juego se convierte en un instrumento de transmisión de patrones culturales, valores sociales, hábitos de conducta y representaciones de su contexto vital (Linaza, 2013) El colectivo adolescente, en orden de prioridad, expresa que lo que más le gusta es usar el *espacio lúdico de movimiento* (3.82) el *espacio lúdico digital* (3.61), y el *espacio de juegos de mesa* (3.54). Sin embargo, los grupos educativos expresan una leve controversia, al mantener la creencia de que el *espacio lúdico digital* (4.71) es el más usado, por encima del *espacio lúdico de movimiento* (4.63).

**Espacio lúdico de movimiento.** En la *primera posición* del ranking de *uso* de espacios lúdicos, las personas adolescentes han colocado el espacio lúdico de movimiento que es el que contiene habitualmente alguno de estos 4 juegos (materiales) como *principales herramientas educativas: ping-pong, diana, fútbol o billar*. Cada uno de estos materiales puede ser promotor de una experiencia educativa que facilite la consecución de los objetivos planteados para el Gazteleku o ser una ayuda importante para aproximarse a la adquisición de aprendizajes significativos en la vida de las personas usuarias. Veamos algunos ejemplos:

- a) **Jugar al ping-pong** es una acción que provoca varios procesos: primero, de *mestizaje social* al mezclarse diferentes cuadrillas en el juego de la ruleta; segundo, de *interacción intergeneracional* cuando jóvenes de 12 años forman una pareja de juego con otros de 15 años; tercero, de *inclusión de género* cuando en una ronda de juego toman parte chicas o chicos de forma indistinta; cuarto, de *socialización* cuando participan en grupo personas con un bajo nivel de relación anterior; de *autorganización* al establecer las normas de funcionamiento del juego; sexto, de *emprendizaje social* al constituir un grupo promotor para organizar un campeonato

de ping-pong abierto al barrio; por último, de **acompañamiento** al entablar esas primeras conversaciones con las personas nuevas en el equipamiento.

- b) **Jugar a la diana** ofrece unas posibilidades educativas muy interesantes: una de ellas, es la posibilidad de **divertirse de forma individual** sin estar obligado a conseguir un compañero o compañera para desarrollar algún tipo de actividad en el Gazteleku. Otra de ellas, es la posibilidad de **trabajar la competencia organizativa** al diseñar, consensuar montar y ejecutar las diversas tareas que exige la organización de un evento como un campeonato de dardos. Las características del material son elementos que pueden condicionar la motivación en el uso, de ahí la demanda expresada por personal educativo, para disponer de una diana digital atractiva y moderna que posibilita el desarrollo de diferentes tipos de juego que responden a las diversas necesidades lúdicas del colectivo adolescente, según su edad, género, individual-grupal, competitivo-cooperativo, activo-tranquilo...
- c) **El billar** es un espacio privilegiado para la **comunicación**, no sólo mediante ese **feedback educativo entre educadores/as y adolescentes**; sino también para entablar **relaciones de amistad "entre iguales"**. La ubicación en una zona tranquila del equipamiento junto al ritmo relajado de una partida de billar son dos factores que inciden en construir un ambiente íntimo propicio para construir vínculos de amistad entre los diferentes adolescentes de ese barrio. Este mismo ambiente, es aprovechado por el **equipo educativo** para activar acciones comunicativas, sobre temas significativos para las personas adolescentes como estudios, familia, relaciones amorosas... que se convertirán en parte de los **procesos de acompañamiento sociopersonal**.
- d) **El fútbol es un material** muy usado por las personas a partir de los 14 años, y tiene menor tirón entre los más jóvenes del local (12-13 años). Se le atribuye la capacidad de contribuir a **trabajar la competencia socio personal** de enfrentarse a la **gestión del éxito o fracaso** ante el nuevo reto personal y/o colectivo de conseguir el máximo de goles a favor al jugar todas las bolas en juego. Por consiguiente, se convierte en un escenario ideal para la autorregulación emocional y el desarrollo de competencias sociales. La posibilidad de jugar "por parejas" se valora como una actividad facilitadora de la socialización o interacción de las personas que acuden de manera solitaria al equipamiento. Además por su fácil manejo, es una herramienta empleada para crear un vínculo intergeneracional entre los servicios de ocio educativo para la infancia y la adolescencia, durante la campaña de puertas abiertas del Gazteleku.

**13.** El uso de los **videojuegos** es una acción lúdica que **provoca una fructuosa experiencia de socialización tecnológica al prevenir la "Bedroom culture" y desarrollar la competencia social y emocional.**

**Espacio lúdico digital.** Desde que surgiera el término de la "Bedroom culture" (McRobbie y Garber, 1975) como espacio de autosatisfacción de las necesidades de ocio de la población adolescente americana en los fines de semana, al disponer de la suficiente tecnología (televisión, teléfono y ordenador) en la habitación familiar para desarrollar sus actividades preferidas: comunicar y jugar; pudiéramos apuntar que esta tendencia por considerar la habitación como espacio de autosatisfacción personal, no sólo se ha universalizado como práctica habitual en un gran número de las viviendas familiares de nuestro entorno próximo, sino que se ha recharacterizado para pasar de ser un **espacio privado físico** a un **espacio público virtual** (Merino Malillos, 2011).

Esta generación digital, desde su espacio propio familiar, mediante su Smartphone participa en un doble proceso de socialización tecnológica: por un lado, se relaciona con WhatsApp, Facebook o Instagram con otros adolescentes que pertenecen, tanto a la comunidad física local (barrio, centro educativo, Gazteleku, grupo de danza) como a comunidades virtuales deslocalizadas del mundo global; por otro lado, se divierten con los videojuegos, considerados como los primeros peluches tecnológicos que les ayudaron al desapego del mundo físico para comenzar a construir vínculos con la cultura pixelizada a la que pertenecen las personas de la *New Generation* o Generación @.

Gracias a los espacios de juego digital del Gazteleku, se puede evitar o prevenir esa tendencia abusiva de uso individual de los videojuegos en el espacio familiar; al experimentar la actividad lúdica en un espacio compartido con otras personas. La práctica observada al jugar a la Wii o La PlayStation no hace más que reafirmar la creencia de que las personas adolescentes utilizan los **juegos digitales como medio de interacción o socialización grupal**. La tipología de videojuegos que se encuentra en un Gazteleku, al clasificarlos por software son: 1. Juegos de acción, 2. Juegos de estrategia, 3. Juegos de aventura, 4. Juegos de rol, 5. Juegos de deporte, 6. Simuladores, 7. Juegos clásicos o de tablero y 8. Juegos didácticos.

Entre las personas usuarias del Gazteleku no aparece una pronunciada *brecha digital de género* (Rubio Méndez y Cabañes Martínez, 2012), con respecto al grado de uso de los videojuegos, aunque sí se da una tendencia de uso diferenciado por tipología de videojuegos. **El género masculino** se decanta por un uso casi exclusivo de **juegos deportivos (futbol y motor) y de acción, vinculados estos al rol social del hombre adulto**; mientras que las personas pertenecientes al **género femenino** realizan un **uso más diversificado con juegos de estrategia, juegos de aventura, juegos de rol y juegos de expresión artística (danza y música)**.

#### **14. La cultura de igualdad de las educadoras provoca el menor uso del espacio digital por su carácter discriminatorio hacia la mujer en los videojuegos, y como reacción promueve el mayor uso de los espacios de socialización y artístico-lectura.**

El balance evaluativo sobre el valor pedagógico de la PlayStation y la Wii, se ha decantado de una manera contundente por la Wii. Se plantean dos argumentos claves a favor: primero, la diversidad de tipología de software que contribuye a mayores oportunidades educativas; segundo, un mayor criterio pedagógico en el diseño y contenido de los videojuegos evitando la promoción de valores no apropiados como acciones violentas, machismo... Sin embargo, las personas educadoras critican abiertamente la falta de perspectiva feminista en el diseño y producción de videojuegos resaltando la reproducción de estereotipos de género y el mantenimiento de la imagen androcéntrica de las mujeres (Díez Gutiérrez, 2007; Escofet Roig y Rubio Hurtado, 2007).

Asimismo, el proceso de auto reflexión del personal educador llegó a la conclusión de que su método para adquirir la competencia tecnológica, reconocida como competencia necesaria para un Educador Social por la ANECA (2005) se basa en procesos experimentales individuales, y en mantener una red de comunicación activa con personas conocidas que son jugadores habituales de videojuegos.

A modo de conclusión general sobre los videojuegos como artefacto educativo, se puede afirmar que esta acción lúdica supone una fructuosa experiencia de socialización tecnológica para el desarrollo de la competencia social y emocional; ya que su experimentación supone practicar de modo permanente acciones relacionadas con estas competencias como analizar el entorno, retener la información, usar el

razonamiento inductivo y deductivo, construir y aplicar estrategias planificadas para actuar ante el reto de lo que aparece en pantalla (Marquès, 2000). Sin embargo, no podemos olvidar que los videojuegos son una poderosa herramienta transmisora de valores y un espacio de representación de las construcciones socioculturales de nuestro entorno próximo (Estallo, 1995). De ahí, el uso de los videojuegos debe ser practicado bajo una mediación educativa que garantice el aprendizaje de competencias; pero fomente a su vez, el análisis crítico de los contenidos y valores que transmiten ciertos videojuegos (violencia, sexismo...) con las personas adolescentes. Para responder de modo activo a la preocupación creada ante resultados de ciertos estudios que indican que las personas adolescentes se consideran «inermes ante los valores que transmiten y las actitudes que conlleva la utilización constante de estos videojuegos» (Díez Gutiérrez, 2007:143).

### 15. La brecha digital en la cultura profesional de las personas educadoras bloquea la innovación metodológica en el ámbito de la intervención socioeducativa tecnológica.

**Espacio de juegos de mesa.** En los últimos años, los juegos de mesa o de reglas han perdido su papel protagonista dentro de los materiales del Gazteleku, para cedérselo a los juegos de movimiento o digitales. Aún y todo, las personas adolescentes los sitúan como su cuarta opción de uso cuando acuden al Gazteleku. Además, la capacidad de estos **juegos de reglas** como elementos socializadores, donde se aprende a competir o compartir, a organizarse, a contrastar opiniones y articular acciones comunes con las y los compañeros de juego, siguen siendo considerados por los **equipos educativos** como una **herramienta** idónea e incluso **de mayor valor didáctico en los procesos de aprendizaje** que la actividad surgida del uso de los materiales digitales.

Las posibilidades educativas que desarrollan, estos materiales de soporte físico que compiten con la realidad virtual del videojuego, siguen estando de actualidad cuando se consigue motivar al grupo para que los prueben en alguna actividad colectiva dinamizada por la *pareja educativa* del Gazteleku. En las prácticas de ocio que desarrollan en estos equipamientos ha quedado demostrado que los juegos de mesa recuperan su protagonismo si se consigue que las personas adolescentes se atrevan a vivir esa experiencia lúdica que provocan este tipo de materiales; ya que una vez que los prueban acompañados por educadores/as, a continuación, son utilizados por las cuadrillas o grupos de modo autónomo o libre. De ahí, que podemos afirmar que la actitud del personal educativo se convierte en un factor clave sobre la motivación para un primer uso y la posible creación de nuevas tendencias de uso. Además hay acuerdo entre los y las educadoras en el hecho de que el uso de estos materiales contribuye al aprendizaje de conocimientos, al desarrollo de habilidades comunicativas, la memorización y al pensamiento crítico.

Un ejemplo clarificador sobre qué tipo de juegos de mesa tienen tirón en el momento actual es “el juego del lobo”, un juego de rol que se caracteriza por que cada persona desempeñe un papel dentro del escenario de juego; esto pudiera indicar que las personas **adolescentes** consideran un **requisito** importante el **tener una participación activa y dinámica en el desarrollo del juego** para implicarse en la actividad, y además, sentir placer por el mero hecho de realizar esa actividad (autotélica).

Esta tendencia a la promoción del juego de mesa, no se da en los juegos digitales. Aunque futuros estudios deberían confirmar esta hipótesis, todo parece indicar que la brecha digital generacional (Prensky, 2001), puede estar detrás de esta realidad.

## 16. El espacio de encuentro, los servicios y los pasillos son lugares idóneos para promover la identidad personal, la complicidad grupal y la amistad adolescente.

**Espacios de comunicación.** En una segunda área espacial, vamos a analizar la función que se les atribuye a los espacios vinculados al **área social y técnica**, donde se agrupan 3 espacios que tienen el común denominador de ser facilitadores de comunicación: entre "iguales" (*espacio de encuentro y servicios-pasillos*) y entre "adolescentes-educadores/as" (*espacio de trabajo educadores/as*).

El *espacio de encuentro* está diseñado como lugar especializado para la comunicación interpersonal, equipado con materiales apropiados (sofá, puf...) y una ubicación específica que garantice su función primaria de socialización. La construcción de este ambiente parece ser que contribuye a **satisfacer las 3 necesidades básicas** de una persona en su **ocio: Descanso, Diversión y Desarrollo** (Dumazedier, 1964). La funcionalidad de este espacio parece ser muy diversa, pero los usos más comunes son: primero, un uso habitual muy acorde con esta etapa evolutiva es "descansar y estar tumbados en los puf..." [8EED 36:30\_40:00, Educador/a 03]; segundo, como espacio de comunicación informal entre cuadrillas o en grupo sobre la amistad, las relaciones grupales, asuntos escolares y familiares; tercero, es un espacio de construcción de la identidad personal y grupal al recibir orientaciones entre pares y planificar acciones o proyectos a realizar a futuro.

El uso de los *servicios y pasillos* como espacio propio de intercomunicación entre las personas adolescentes está vinculado directamente al diseño espacial de los Gaztelekus de la RMGD. En el caso de Egia, la amplitud y su ubicación íntima ha provocado que las chicas se hayan empoderado en ese espacio y lo hayan reconvertido en un lugar donde realizar diferentes actividades "hablar de sus cosas, maquillarse, cortarse el pelo...". Además, el equipamiento material con lavabos, espejo grande, pinturas de maquillaje... contribuye a la expresión estética y al desarrollo de la corporeidad e identidad personal. En el caso del Gazteleku de Gros, también aparecen usos que se aproximan a la misma idea de apropiación del espacio, aunque sea solamente de forma puntual, ante situaciones de saturación del Gazteleku utilizan los wáteres como espacio de intimidad para "hablar de sus cosas" y desarrollar vínculos de amistad fuera de la mirada adulta. Por lo tanto, mediante estos **momentos de relación íntima contribuyen a fortalecer la amistad** percibida como una relación continua con las personas que se puede contar, que te comprenden y te dan apoyo social (Rubin, Bukowski, y Parker, 2006).

## 17. Los espacios técnicos y encuentro son recursos apropiados para el acompañamiento socioeducativo grupal e individual.

El *espacio de educadores/as* es un lugar propio de trabajo técnico para desarrollar las funciones de diagnóstico, planificación, gestión, orientación, dinamización y evaluación propias de la figura de Educador/a Social (ASEDES, 2006). Además, es un espacio independiente equipado con el mobiliario y el equipamiento material necesario para la satisfacción de las necesidades que exige esa ocupación laboral. Pero, la práctica habitual de "dejar normalmente la puerta abierta", ha logrado que este espacio de trabajo de educadores/as se usa cada vez más y se ha convertido en un espacio de *acompañamiento grupal e individual*. Mientras que "la puerta cerrada" facilita una doble función: primero, regular y gestionar conflictos de tipo individual o colectivo; segunda, orientar sobre diversos intereses colectivos que puedan tener las personas que cruzan esa puerta.

En otro sentido, pero también con la puerta cerrada, el espacio de trabajo técnico facilita desarrollar **dos grupos de funciones propias del equipo educativo**: por un lado, las funciones típicas relacionadas con los procesos didácticos de intervención socioeducativa; por otro, las funciones que se derivan de la intervención directa como “hacer una llamada al coordinador/a, hablar con un joven que has tenido un conflicto, comunicar con familias...” o como pareja educativa poder “comunicar y consensuar formas de actuación durante el tiempo que está abierto el Gazteleku” [8EEDMA 24:00\_36:00, Educador/a 06].

El diseño espacial de una oficina técnica compartida entre los dos equipos educativos responsables del Gazteleku y el Haur Txokoa es valorada de forma positiva en varios aspectos porque: primero, posibilita compartir información sobre los procesos evolutivos de los/as usuarias/os que han pasado por el Haur Txokoa; segundo, ayuda a conocer la trayectoria integral de los servicios polivalentes de promoción para las tres etapas evolutivas: infancia, adolescencia y juventud; facilita la comunicación con otras personas durante el trabajo de gestión interna en horarios de mañana cuando se encuentra cerrado el servicio al público.

### **18. El Gazteleku es un vivero productivo de ciudadanía activa mediante el emprendizaje de micro proyectos adolescentes vinculados en ocasiones al género.**

**Espacio artístico y lectura.** En la tercera zona de espacios de aprendizaje, hemos agrupado dos espacios que tienen un uso medio-alto: el *espacio de talleres* donde se trabaja diferentes actividades artísticas y creativas, y el *espacio de lectura* donde sobre todo se leen u hojean revistas y comics.

La programación mensual del Gazteleku recoge “una serie de talleres” como el de “crepes”, “drone”, “txapas”... que responden a diversos objetivos definidos en la programación mensual. El grado de motivación de las personas adolescentes en general para participar en estos talleres se sitúa en un nivel medio. Aunque sí hemos encontrado que el factor género tiene una incidencia significativa como elemento diferenciador sobre el uso de este espacio de actividades artístico-creativas. En línea con lo que afirma Martínez Cano (2011), al colectivo de **chicas**, les interesa en mayor medida que a los chicos, **realizar actividades que desarrollan la adquisición de competencias artísticas y de expresión de su identidad**

De modo excepcional, el taller de cocina que persigue experimentar la posibilidad de degustar una serie de productos elaborados por ellas y ellos mismos y que potencia la adquisición de hábitos de alimentación saludable y sostenible, es la excepción que confirma la regla, siendo el taller de cocina el “favorito” para todo el colectivo adolescente sin aparecer diferencias de género. Esto nos ha empujado a la conclusión que ya llegaron en más de un Gazteleku de Gipuzkoa, de pensar que un Gazteleku debiera contar con un **“espacio gastronómico” estable** que cumpla la doble **función de espacio creativo y comunicativo**.

La práctica de un taller de cocina es posible identificarlo con la caracterización comentada en el párrafo anterior, o convertirse en una nueva experiencia educativa, como ocurrió en el caso del Gazteleku de Gros, donde este Taller de Cocina ha cumplido la función de convertirse en un proceso participativo de emprendizaje grupal donde esas personas jóvenes han sido capaces de experimentar su autonomía en todos los pasos del proceso: pensar lo que querían comer, elaborar la lista de ingredientes, buscar dónde conseguirlos, hacer la compra en las tiendas del barrio, preparar los utensilios de cocina, cocinar, comer, recoger, fregar y guardar lo usado en el almacén. Como conclusión se ha podido establecer que **un proceso de emprendizaje** que busca activar al colectivo adolescente para que sea adecuado y eficiente debe contar con un grupo de

educadores/as que desempeñen el rol de estimular, liberar, reorganizar y acompañar en las acciones educativas (Dietrich, 1985; Rogers y Rosenberg, 1989; Alonso Sáez y Funes Artiaga, 2009; Planella Ribera, 2016).

Para finalizar, los y las educadoras consideran que una metodología apropiada para desarrollar un taller de éxito debe cumplir las siguientes condiciones: primero, realizarse en un lugar visible para que puedan observar y valorar que es una actividad ejecutable por ellas o ellos mismos; segundo, estar guiada por educadores o educadoras que facilitan el proceso de producción comunicando los pasos necesarios para una primera iniciación en la práctica de ciertas habilidades; tercera, ser dinamizada para que se garantice un ambiente agradable y de confianza para la comunicación; cuarta, ser rápido en el tiempo de ejecución; y quinta, conocer el producto final del proceso de ejecución.

### **19. El espacio de lectura es usado como espacio de confort individual en el proceso de socialización del Gazteleku.**

El *espacio de lectura*, al disponer de mesas redondas y estar situado en un sitio tranquilo, parece ser que pierde su uso originario a favor de una mayor multifuncionalidad: merendar, hablar, dibujar, ojear revistas, hacer talleres... De todas formas, este espacio dispone de revistas de ámbito cultural, deportivo, moda... y su uso más habitual es de tipo lúdico. Las *revistas* son un recurso que cumplen una triple función: primera, como una ventana abierta al mundo que les da la posibilidad de elegir ciertas imágenes como recurso mediador de una pregunta, duda, sugerencia o afirmación a contrastar con algún educador/a; segunda, como recurso útil y necesario para sentirse seguros/as en un *espacio de confort* y gestionar de forma positiva esos momentos de soledad dentro del equipamiento; tercera, se ha observado que existen adolescentes que al manipular las revistas, por su carácter de *material sólido*, les estimula ciertos sentidos (tacto, olfato, vista) que les provoca un conjunto de sensaciones o pulsiones positivas dentro del ámbito emocional.

El *espacio audiovisual*. En este último párrafo referido al análisis de los usos del Gazteleku, queremos destacar los resultados y conclusiones que provocan dos materiales educativos que monopolizan el uso global del equipamiento: el primero, el equipo de música, que se caracteriza por incidir en todos los espacios del equipamiento cuando se oye; el segundo, las películas, que al proyectarse ocupan el espacio total y se convierten en actividad única para el Gazteleku.

### **20. El espacio audiovisual es utilizado para promover la inmersión intercultural y coétnica de las personas al escuchar música o visionar películas; convirtiéndose a su vez en una herramienta estratégica para los y las educadoras en la promoción de la competencia del análisis crítico de contenidos.**

El *equipo de música* está "siempre puesto" en el Gazteleku. El modo de uso de este material es colaborativo, y se plasma mediante dos tareas principales: la programación musical de la tarde se realiza sobre las propuestas recogidas en el buzón de sugerencias; además, la compra de nueva discografía se basa sobre todo en las demandas sugeridas (Ken zazpi, Vendetta, Esne Beltza...). El equipo educativo juega una doble función en el proceso de las sesiones musicales: regular el volumen y los turnos de los DJ que programan la sesión; y programar diferentes géneros o estilos musicales (blues, ska, cantautores, jazz...) que supongan propuestas sonoras innovadoras dentro de su repertorio musical.

En el caso de los y las adolescentes del Gazteleku, la música cumple esa función identitaria históricamente reconocida en movimientos musicales tales como ez dok

hamairu o la *nova canció*, y el *rock radikal vasco* en los años setenta y ochenta. A partir de los años noventa, el rol de la música en la cultura juvenil ha sido el principal cohesionador identitario de los estilos juveniles. Como argumentan a través de varios estudios presentados por Feixa, Saura, y De Castro (2003:12): «la música skinhead (Viñas, 2001), los jóvenes punks mexicanos (Urteaga, 2003), los ritmos de rap entre los jóvenes afroamericanos (Colubi, 2003), la música balsa de los jóvenes árabes (Sánchez García, 2003)...»

### 7.1.5 Logro de objetivos y competencias.

**21.** La didáctica del espacio aplicada en el Gazteleku se basa en que el equipo educador active un movimiento continuo, de las personas adolescentes desde su espacio de confort individual a los espacios de aprendizaje colectivo, para lograr desarrollar principalmente cuatro competencias básicas: a) autonomía e iniciativa personal, b) social y ciudadana, c) digital y d) cultural y artística.

Antes de profundizar, sobre la percepción de las personas educadoras respecto a la función didáctica de los espacios y materiales en los procesos de aprendizaje de las personas adolescentes en un Gazteleku; es necesario comunicar la perspectiva didáctica a priori defendida, por el grupo mayoritario de las personas profesionales de este tipo de equipamientos. En la cual mantienen la creencia de que todos los espacios se consideran válidos en la medida que se pueda entablar una relación educativa entre las personas educadoras y adolescentes; ya que en sí es la educadora o el educador quien convierte el espacio en educativo mediante esa relación. Sin restar valor al discurso del equipo educativo que afianza la perspectiva didáctica histórica, donde el foco principal del proceso educativo se sitúa en el protagonismo especial del educador (adulto); nuestro esfuerzo se ha centrado en analizar el grado de protagonismo concedido en estos procesos a esos dos elementos didácticos (espacio y material) que desde nuestro punto de vista son indispensables.

Una vez surgido un clima de confianza, el discurso del grupo educativo, aun concediendo al rol educador-educando su papel preponderante sobre el espacio, se tornó hacia un nuevo rumbo de reconocimiento como elemento didáctico eficaz para la consecución de los objetivos y el desarrollo de competencias básicas.

**22.** El logro de ciertos objetivos educativos del Gazteleku se asocia al grado de uso de determinados espacios de aprendizaje.

El primer reto de las personas educadoras de garantizar un espacio de ocio educativo (inclusivo, paritario e identitario) para adolescentes se logrará mediante el uso del espacio encuentro, el espacio de expresión artística, el espacio de comunicación y el espacio de juegos mesa. Su segundo reto por trabajar la autonomía personal y artística se logrará a través del uso intensivo del espacio de comunicación y del espacio de encuentro. La acción educativa en el espacio de comunicación y el espacio escénico será la herramienta adecuada para promover la interacción grupal y la participación comunitaria.

La respuesta a la pregunta sobre en qué espacios se debe focalizar la acción del educador/a para lograr los objetivos identificados como prioritarios en la dinámica de los Gaztelekus, nos ha parecido muy importante responderla para conseguir identificar la función didáctica de los espacios y materiales.



El método más efectivo para **lograr** el objetivo prioritario (educadores/as) de **garantizar espacios de ocio educativo** para adolescentes de tipo lúdico, igualitario (genero-social), inclusivo e identitario; será **utilizar** en gran medida, el **espacio encuentro** (8,42), el **espacio de expresión artística** (7,72), el **espacio de comunicación** (7,58) y el **espacio de juegos mesa** (7,57). De todos los objetivos de este tipo, de una forma importante se puede conseguir los dos objetivos identificados como prioritarios: Garantizar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y sectores desfavorecidos (9,69) y Garantizar el disfrute del tiempo libre de manera educativa (9,56).

El **segundo reto** de trabajar la **autonomía personal y artística** de las personas adolescentes **se logrará a través del uso intensivo** del **espacio de comunicación** (8,07) y del **espacio de encuentro** (7,63). Sobre todo, el grupo educativo al usar estos espacios puede contribuir al fomento de ese objetivo prioritario planteado de *Fomentar la participación activa y la construcción de la responsabilidad* (9,44).

La acción educativa promovida en el espacio de comunicación (8,25) y el espacio escénico (7,13) será la herramienta adecuada para alcanzar los objetivos que buscan promover la interacción grupal y la participación comunitaria. El grupo educativo busca prioritariamente en este ámbito, ofrecer espacios para que se conviertan en una *oportunidad para relacionarse con otras personas adolescentes y con el entorno próximo* (9,19), además de *favorecer el autoconocimiento de los/as adolescentes, de sus iguales y su entorno* (9,06).

Un análisis funcional en detalle por zonas, ha descubierto en qué medida el uso de cada zona contribuye al logro de los objetivos del Gazteleku. Al usar los espacios de la **zona de acción social y técnica**, se **logra** en gran medida ciertos objetivos, en concreto: el espacio de encuentro *logra ofrecer un espacio de convivencia e inclusivo* (9,00); el espacio de educadoras/es *potencia el desarrollo de habilidades en la resolución de conflictos* (7,55); el espacio de comunicación *consigue impulsar el desarrollo de los proyectos municipales de para los/las adolescentes, favorecer la emancipación de la vida adolescente a la adulta y colaborar con la población adulta en el conocimiento de la realidad de las personas adolescentes* (8,67).

En la segunda **zona de espacios de acción lúdica**, mediante el uso de esos espacios nos acercaremos a la consecución de estos objetivos: el espacio de juegos de movimiento (8,44) y el espacio de juegos mesa (8,25) *a tener oportunidad para relacionarse con otras personas adolescentes*, y el espacio de juegos digital *a fomentar la participación activa y la construcción de la responsabilidad* (6,53).

Por último, el uso de los espacios de la **zona espacial de acción artística y lectura** ayudan en grado alto al logro de los objetivos: el espacio artístico *a potenciar el desarrollo de habilidades plásticas, culturales, artísticas y sociales* (8,38); el espacio escénico *a garantizar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y sectores desfavorecidos* (8,20), *junto a ofrecer el uso del Gazteleku al barrio y a otros agentes educativos* (8,20); el espacio de lectura *a potenciar espacios para las relaciones intergeneracionales* (7,25), y el espacio de información *a ofrecer un espacio de convivencia e inclusivo* (6,77).

### 23. El uso de ciertos materiales se asocia al logro de ciertos objetivos educativos del Gazteleku.

El objetivo de **garantizar un espacio de ocio educativo** se conseguirá mediante el uso de los **juegos movimiento**, **ver películas** y **realizar trabajos artísticos**; las personas adolescentes adquirirán la **competencia social** y la **ciudadanía activa** a través de la **expresión artística**, los **juegos movimiento** y la **fotografía**; la **autonomía personal** y la

**competencia artística** se logrará un alto grado de consecución si se usa este tipo de materiales: **artísticos, juegos movimiento y música**.

Los **materiales educativos** son reconocidos como los ingredientes básicos que cocinan los procesos de aprendizaje en cada uno de los espacios del Gazteleku. Al interrelacionar su uso con el logro de objetivos, hemos extraído estas conclusiones: primero, los objetivos que persiguen asegurar la existencia de *un espacio educativo e inclusivo para las personas adolescentes del barrio* se conseguirán en la medida que se **usan** estos materiales: **juegos movimiento** (7,69), **películas** (7,31) y **trabajos artísticos** (7,27); segundo, los objetivos que buscan promocionar que las personas adolescentes se conviertan en *personas activas y participativas en su contexto comunitario* se conseguirán a través de un alto grado de **uso** de materiales tipo: **trabajos artísticos** (7,48), **juegos movimiento** (7,20) y **fotografía** (7,14); tercero, los objetivos que promueven en las personas adolescentes *la autonomía personal y la competencia artística* se logrará un alto grado de consecución si se **usa** este tipo de materiales: **trabajos artísticos** (7,20), **juegos movimiento** (6,75) y **música** (6,24).

Finalmente, al ejecutar el análisis que vincula los usos de **material audiovisual** con el logro de los objetivos, nos lleva a dos conclusiones principales sobre la utilización de estos dos materiales: por un lado, **visionar películas** contribuye a conseguir en un grado medio-alto estos cuatro objetivos: 1.- *ser un espacio lúdico con intencionalidad educativa, basado en la cultura de la paz, el civismo, los derechos humanos, la diversidad y que garantice la integración y la convivencia*; 2.- *Garantizar el disfrute del tiempo libre de manera educativa*; tercero, *garantizar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y sectores desfavorecidos*, y 3.- *favorecer la emancipación de la vida adolescente a la adulta*; por otro lado, **escuchar música** puede contribuir en un grado medio-alto al logro de tres objetivos: 1.- *Garantizar el disfrute del tiempo libre de manera educativa, garantizar la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y sectores desfavorecidos*; 2.- *Favorecer la adquisición de hábitos culturales*, y 3.- *Tener oportunidad para relacionarse con otras personas adolescentes y con el entorno próximo*.

#### 7.1.6 Sobre el grado de participación en la gestión de espacios y materiales.

Desde el socio-constructivismo como tendencia actual de la innovación didáctica escolar hasta la teorización sobre la praxis del ocio educativo, se está dando un reconocimiento mutuo sobre la necesidad de ubicar al alumnado o a las personas participantes (niños/as, adolescentes y jóvenes) en el eje central desde donde gira el proceso socioeducativo; además, de asumir que mediante la implementación de una metodología participativa y colaborativa estas personas se convierten en el activo principal de sus propios aprendizajes.

Siguiendo la teorización desarrollada por Hart (1993), representada gráficamente en la "escalera de la participación", para medir el nivel que se ejerce durante la acción educativa; vamos a presentar las conclusiones más relevantes extraídas sobre estos dos aspectos: primero, la percepción sobre el grado de participación real que tenían las personas adolescentes en la gestión de los espacios y materiales; segundo, el deseo de cómo debiera ser ese grado de participación real.

**24.** Las personas adolescentes, **ante el diseño o cambio en los espacios**, les satisface mayoritariamente que **puedan hacer propuestas que posteriormente sean llevadas a cabo por las personas educadoras**.

La autopercepción de las personas adolescentes sobre las oportunidades que les ofrecen para participar en la gestión de los espacios es alta, siendo reconocidas como las más apropiadas estas dos oportunidades: 1.- *las personas adolescentes proponen y las personas educadoras las llevan adelante*, y 2.- *las personas adolescentes proponen y conjuntamente las llevan adelante con las personas educadoras*. De ahí nuestro interés, por descubrir el grado de conformidad sobre como desearían que fuera la participación, en sus respuestas indicaron que **no existe casi diferencia entre lo real y lo deseado**. No obstante, las personas educadoras han elegido como opción preferida aquella que ofrece la oportunidad de *hacer propuestas a las personas adolescentes, y ejecutar los cambios de espacios del Gazteleku de forma compartida*.

En los *materiales educativos* hemos observado un mayor interés por participar en los cambios, debido a que todas las puntuaciones medias, en cualquiera de los niveles de la escala propuesta, han sido más altas que en el caso de los espacios educativos. En este sentido, mientras que las personas adolescentes eligen en primer lugar la opción de *ser las personas adolescentes quien hacen las propuestas y las personas educadoras las que las llevan adelante los cambios de materiales*; la percepción de las personas educadoras es que las personas adolescentes prefieren “hacer las propuestas” y luego optan por “llevarlas adelante ellas”, o “las lleven adelante las personas educadoras”. Sobre el **deseo** mantienen la misma tendencia, situando en primer lugar *el deseo de proponer y ejecutar con las personas educadoras los cambios de materiales*.

## **25. Las personas educadoras y técnicas valoran positivamente la asamblea como herramienta de autogestión pedagógica para analizar, proponer, tomar decisiones, organizar y evaluar la experiencia vivida en el Gazteleku.**

La dinámica habitual del Gazteleku ofrece un espacio formal permanente, para participar en la gestión de los espacios y materiales, que es “la asamblea mensual”, y otros momentos más puntuales e informales que son “la comunicación directa diaria” con las personas adolescentes.

La metodología implementada en los Gaztelekus cuenta con varias herramientas que son aplicadas para experimentar la participación activa de las personas adolescentes en los procesos de cambio o compra de nuevos materiales; atendiendo a la periodicidad hemos encontrado de tipo diario: el buzón de sugerencias, carteles de opinión y las redes sociales; de tipo mensual: el Gazte Batzordea/Asamblea.

Los canales de comunicación diarios funcionan de esta manera: el sistema más habitual es recibir propuestas y posteriormente desde el grupo educativo se le aplica la técnica de balanza, donde analizamos y describimos los argumentos a favor y en contra de la propuesta. La asamblea se reconoce como es espacio mensual donde todas las personas participantes (adolescentes y educadoras) abren un espacio de autogestión pedagógica para analizar, proponer, tomar decisiones, organizar y evaluar la experiencia vivida en el Gazteleku (Franch y Martinell, 1995). Este espacio se convierte en una situación de experimentación dialógica que contribuye al desarrollo de la competencia social-cívica y la competencia lingüística.

En este sentido, hemos ratificado que estas prácticas participativas han ayudado a cambios concretos dentro de una serie de equipamientos, en aspectos como crear un nuevo espacio de encuentro (Egia) o cambiar la ubicación de la PlayStation (Gros); estos ejemplos nos ayudan a confirmar que una gestión participativa colabora en la

satisfacción de las necesidades de las personas usuarias de los Gaztelekus y aumenta el sentimiento de pertenencia e identidad hacia el espacio.

### 7.1.7 Algunas propuestas de futuro: cambio e innovación.

En el término del proceso de análisis de los resultados, hemos recogido un conjunto de propuestas y demandas sobre los espacios y materiales del Gazteleku. En la primera parte, desgranamos las propuestas referentes a los cambios de materiales que sería interesante aplicar al equipamiento actual. Las 93 propuestas recibidas han sido organizadas según el sistema de categorización utilizado en el análisis de uso de los materiales educativos. En concreto las personas adolescentes sugieren cambios sobre: *el material lúdico, material audiovisual, material artístico lectura y otros materiales.*

Refiriéndose al primer grupo de los materiales lúdicos, *han reivindicado la necesidad de dotarse de un amplio abanico de juegos de movimiento de interior para todos los Gaztelekus:* Air Hockey, Billar, Diana y Fútbolín; y también algunos juegos movimiento para la calle: Balones y cuerdas de saltar. En el ámbito del juego digital, hemos apreciado bastantes ganas porque se renueve el equipamiento (Wii-PlayStation) y se traigan algunos juegos de su interés (Juste dance, acción, fútbol, fórmula...). Otra demanda relacionada con este mundo sería la implantación de *wifi dentro del Gazteleku* para poder usar el Smartphone. Por último referido a los juegos de mesa, aparecen dos opiniones que piden una innovación en este tipo de material. Sobre el *material audiovisual* han propuesto que el equipamiento sea de mayor potencia (baffles), tenga una discografía más diversa; e incluso, proponen adquirir ciertos instrumentos (guitarra...) para que puedan tocarlos en el Gazteleku. El tercer bloque que marca las necesidades sobre el *material artístico y lectura*, se han inclinado por conseguir una *pizarra donde puedan expresar "sus cosas"*, y les gustaría apropiarse de la *estética del Gazteleku "pintando las paredes" y colocando "posters"*. Ahora la estética personal dentro del colectivo femenino es otra de sus preocupaciones, y plantea articular *un espacio permanente para el maquillaje*. En la misma línea, proponen comprar cámaras de fotos para poder "hacer retratos" o conectar con el barrio a través de "un rally fotográfico". En el ámbito de la lectura, les gustaría tener comics de género manga y otras revistas diferentes. Por último, nos han planteado la demanda de renovar su mobiliario favorito: "el sofá", donde descansan, se ríen, discute, se toman el pelo, juegan, comunican...; y adquirir taquillas donde guardan sus mochilas con sus cosas personales.

Las primeras conclusiones sobre nuevos espacios o materiales ponen el foco en cambios dirigidos al ámbito digital: bastantes personas piden crear un *espacio exclusivo* para los *pixeles* pasando del "espacio digital" a la "Multimedia gela"; además de "jubilar los viejos PCs" para poder instalar *tabletas de última generación* que puedan ejecutar las aplicaciones actuales. El ámbito de las artes escénicas y creativas, les encantaría disponer de *espacios* especializados para "danza", "dibujo artístico", "diseño de ropa" y "cocina". Esta propuesta sobre todo ha sido defendida por las chicas de la RMGD. Con la intención de mejorar la comunicación entre las personas que acuden al Gazteleku han propuesto dos medidas interesantes: en el *espacio de encuentro "poner sofás nuevos y cómodos"* y disponer de "servicios propios" como en el caso del Gazteleku de Egia para "hablar, maquillarse, mirarse...". En última posición, pero no por ello menos importante, se han atrevido a plantear la necesidad de una "Sexo-zona", respondiendo a una de sus inquietudes naturales en esta nueva etapa vital de la adolescencia que es la sexualidad.

## 7.2 Síntesis de las conclusiones para provocar un espacio dialógico

1. Desde el punto de vista de los **equipos educativos**: la **misión** principal del Gazteleku es ofrecer un **espacio inclusivo de ocio educativo** promotor de **competencias básicas** que faciliten el **proceso dual de afirmación-emancipación** grupal e individual de las personas adolescentes.
2. Una **función** primordial de los **equipos educativos** es **construir espacios estimulantes e innovadores** que den la posibilidad a las personas adolescentes de observar, comparar, cuestionar y experimentar una serie de situaciones **capaces de generar procesos de aprendizaje en grupo**.
3. Los **espacios de aprendizaje** son valorados por las personas adolescentes, como una experiencia educativa **satisfactoria** si estos reúnen las siguientes características: **secuencia libre, ritmo flexible, práctica autónoma e igualitaria (educador/a), y diversidad de usos (materiales)**.
4. El **equipamiento** es una estructura física que se convierte en **medio educativo** (espacios y materiales) al **crear un espacio** dinámico, flexible, abierto y motivador que **provoca** en los adolescentes **afrontar retos** (individuales y colectivos) que **desembocan en el aprendizaje significativo de competencias básicas** (emocionales, sociales y cognitivas) necesarias para **participar activamente en su entorno vital**.
5. El **prototipo de paisaje de espacios de aprendizaje de un Gazteleku se debe configurar sobre cinco áreas básicas** (Acogida, Promoción, Gestión Técnica, Logística y externa) y sus respectivos espacios.
6. El **ecosistema educativo** de un Gazteleku debe ser **ampliado al exterior del equipamiento**, a los **espacios apropiados** de las cuadrillas del barrio y a la **ciudad** para lograr conectar con el colectivo diana (adolescente) y ampliar las posibilidades educativas de la intervención municipal.
7. La **ubicación** del equipamiento **incide** directamente en el **grado de éxito** para convertirse en **espacio referencial** para el colectivo adolescente y la **comunidad en general**.
8. El **modelo “diseño propio”** es una **garantía para asegurar**, en sus diversas fases (proyección, ejecución, gestión y evaluación), **una respuesta apropiada** a las **necesidades del colectivo adolescente y del equipo educativo**.

9. La interacción social entre “iguales” y con las “personas educadoras sociales”, unida a la realización de actividades lúdicas son las dos razones prioritarias por las que participan en el Gazteleku.
10. La motivación de las chicas adolescentes para participar es “socializarse comunicando” con sus pares y con las educadoras; mientras que para los chicos adolescentes es “socializarse jugando” en cuadrilla a videojuegos o juegos de movimiento.
11. El colectivo adolescente *usa mayoritariamente los espacios lúdicos* (movimiento, digital y mesa) y los *espacios de comunicación* (encuentro, servicios-pasillos y oficina educadores/as para expresar su identidad personal y socializarse).
12. Los juegos de movimiento en el mundo físico junto a los juegos digitales del mundo virtual, son la opción “favorita” de las personas adolescentes en su tiempo de ocio para el aprendizaje de competencias básicas que les ayudan a afirmarse como colectivo, y a participar en su proceso de ser y hacerse ciudadano de su comunidad glocal.
13. El uso de los videojuegos es una acción lúdica que provoca una fructuosa experiencia de socialización tecnológica al prevenir la “Bedroom culture” y desarrollar la competencia social y emocional.
14. La cultura de igualdad de las educadoras provoca el menor uso del espacio digital por su carácter discriminatorio hacia la mujer en los videojuegos, y como reacción promueve el mayor uso de los espacios de socialización y artístico-lectura.
15. La brecha digital en la cultura profesional de las personas educadoras bloquea la innovación metodológica en el ámbito de la intervención socioeducativa tecnológica.
16. El espacio de encuentro, los servicios y los pasillos son lugares idóneos para promover la identidad personal, la complicidad grupal y la amistad adolescente.
17. Los espacios lúdicos, dialógicos y creativos son recursos apropiados para el acompañamiento socioeducativo grupal e individual.
18. El Gazteleku es un vivero productivo de ciudadanía activa mediante el emprendizaje de micro proyectos adolescentes vinculados en ocasiones al género.
19. El espacio de lectura es usado como espacio de confort individual en el proceso de socialización del Gazteleku.
20. El espacio audiovisual es utilizado para promover la inmersión intercultural y coétnica de las personas al escuchar música o visionar películas; convirtiéndose a su vez en una herramienta estratégica para los y las educadoras en la promoción de la competencia del análisis crítico de contenidos.

21. La **didáctica del espacio** aplicada en el Gazteleku se basa en que el **equipo educador active un movimiento continuo**, de las personas adolescentes desde su **espacio de confort individual a los espacios de aprendizaje colectivo**, para lograr desarrollar principalmente **cuatro competencias básicas**: a) **autonomía e iniciativa personal**, b) **social y ciudadana**, c) **digital** y d) **cultural y artística**.
22. El **primer reto** de las personas educadoras de garantizar un **espacio de ocio educativo (inclusivo, paritario e identitario)** para adolescentes se logrará mediante el uso del **espacio encuentro**, el **espacio de expresión artística**, el **espacio de comunicación** y el **espacio de juegos mesa**. Su **segundo reto** el trabajar la **autonomía personal y artística** se logrará a través del uso intensivo del **espacio de comunicación** y del **espacio de encuentro**. La acción educativa en el **espacio de comunicación** y el **espacio escénico** será la herramienta adecuada para lograr el **tercer reto** de promover la **interacción grupal y la participación comunitaria**.
23. El **logro de ciertos objetivos** educativos del Gazteleku se **asocia** al grado de uso de determinados **espacios de aprendizaje**.
24. El **uso de ciertos materiales** se **asocia** al **logro de ciertos objetivos** educativos del Gazteleku.
25. Las personas educadoras y técnicas valoran positivamente la **asamblea** como **herramienta de autogestión pedagógica** para analizar, proponer, tomar decisiones, organizar y evaluar la experiencia vivida en el Gazteleku.

### 7.3 Futuras líneas de investigación

El proceso de investigación nos ha sugerido una serie de preguntas interesantes que pudieran convertirse en trabajos de investigación en futuro no muy lejano. De una forma muy sintética, vamos a describir cuatro posibles acciones de investigación que debieran contar previamente con el consenso de los actores implicados en la experiencia educativa desarrollada en el ámbito local, tanto el personal técnico de administraciones públicas como los y las profesionales dinamizadores de los *Espacios Adolescentes-Nerabeguneak*.

#### 1.- GUÍA PARA EL DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN DE PROTOTIPOS DE ESPACIOS PARA ADOLESCENTES A TRAVÉS DE UNA METODOLOGÍA COLABORATIVA.

El objetivo general será diseñar mediante un proceso de construcción participativa, entre profesionales del ámbito de la pedagogía y la arquitectura, junto con adolescentes y educadores/as, el **prototipo del paisaje del Espacio Adolescente** adecuado a las necesidades de una comunidad local.

Esta propuesta se sustenta sobre las primeras conclusiones de la investigación que se refieren, en mayor o menor medida, al diseño del prototipo del paisaje educativo ideal de un Espacio Adolescente. Si partimos de que la **misión principal** de estos equipamientos es ofrecer un **espacio inclusivo de ocio educativo promotor** de competencias básicas que faciliten el **proceso dual de afirmación-emancipación grupal e individual** de las personas adolescentes, nos parece interesante conocer de qué modo se puede llegar a **construir espacios estimulantes e innovadores** que den la posibilidad a las personas adolescentes de observar, comparar, cuestionar y experimentar una serie de situaciones capaces de generar procesos de aprendizaje en grupo.

La creencia de considerar el **equipamiento** como una estructura física que se convierte en **medio educativo** (espacios y materiales), nos sitúa ante la coyuntura de indagar sobre cuál es el procedimiento adecuado para realizar un **diseño colaborativo del prototipo de paisaje de espacios de aprendizaje** que recoja las cinco áreas básicas espaciales (acogida, promoción, gestión técnica, logística y externa) y sea capaz de garantizar una respuesta apropiada a las necesidades del colectivo adolescente y del equipo educativo de ese contexto específico a estudio.

#### 2.- DISEÑAR UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN EDUCATIVA POR ESPACIOS BASADA EN EL APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA VIDA COTIDIANA.

La intención será construir una **herramienta técnica** para la **“planificación y evaluación de la acción educativa por espacios de aprendizaje”**, mediante un proceso de **investigación acción participativa** que posibilite implementar y evaluar la didáctica del espacio en la práctica profesional de los Espacios Adolescentes.

Las experiencias vividas por las personas adolescentes al usar determinados espacios de acción son las responsables de la adquisición de competencias específicas, como se ha reflejado en varias conclusiones: el uso de los **espacios lúdicos y comunicación** sirven para expresar su **identidad personal y socializarse**; el **espacio audiovisual** es utilizado para **promover la inmersión intercultural y coétnica** de las personas al **escuchar música o visionar películas...** ; de ahí la necesidad de buscar mediante procesos de investigación la construcción del conocimiento necesario para dotar a este sector



profesional de esta herramienta didáctica aplicada a estas dos fases del proceso de acción socioeducativa.

### 3.- ANALIZAR LA FUNCIÓN DIDÁCTICA DEL ESPACIO LÚDICO DIGITAL COMO MEDIO DE ACCIÓN EDUCATIVA EN LOS ESPACIOS ADOLESCENTES-NERABEGUNEAK.

El objetivo será realizar un análisis profundo sobre el uso del espacio lúdico digital como medio de acción educativa que nos ayude a comprender y valorar de forma explícita los logros educativos que supone el uso de este espacio.

Esta acción investigadora se justifica al haber sido identificado como uno de los espacios de acción favorito por las personas adolescentes usuarias del Gazteleku. Además de su carácter educativo determinado en varias conclusiones que indican que el uso de los juegos digitales: les ayuda a afirmarse como colectivo, y a participar en su proceso de ser y hacerse ciudadano de su comunidad glocal; provoca una fructuosa experiencia de socialización tecnológica al prevenir la "Bedroom culture" y desarrollar la competencia social y emocional.

### 4.- EVALUAR LOS PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEDUCATIVO GRUPAL DE LAS CUADRILLAS DE ADOLESCENTES QUE PARTICIPAN EN LOS ESPACIOS ADOLESCENTES-NERABEGUNEAK.

El objetivo será identificar los indicadores adecuados para ejecutar un proceso de evaluación de los procesos de acompañamiento socioeducativo grupal de las cuadrillas de adolescentes que participan en los espacios adolescentes-nerabeguneak.

En esta investigación hemos llegado a la conclusión de que los espacios lúdicos, dialógicos y creativos son recursos apropiados para el acompañamiento socioeducativo grupal e individual. Por esto, nos parece interesante descubrir cuáles son los elementos claves que configuran los procesos de acompañamiento grupal, para poder determinar a posteriori los posibles indicadores que sirvan de pilares para construir un sistema de evaluación piloto a aplicar en este tipo de equipamientos adolescentes.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1982). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Asociación Internacional de Educadores Sociales (2005). *Marco conceptual de las competencias del educador social*. Recuperado de: <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/Professional-competences-ES.pdf> (consultado el 30/03/2017).
- Ajuntament de Barcelona (2001). *L' acció socioeducativa als serveis socials d' atenció primaria de l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Alabat, I., Geis, A. y Martínez, P. (2016). Pistes per a l'avaluació: Dinar a l'escola: un moment educatiu. *Guix D'Infantil*, 87, 23-24.
- Alonso Sáez, I. y Funes Artiaga, J. (2009). El acompañamiento social en los recursos socioeducativos. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 42, 28-46.
- Altuna Urdin, J. (2010). *Integración de internet en la didáctica de la asignatura conocimiento del medio en el tercer ciclo de primaria: Posibilidades y análisis de la situación de un centro educativo*. (Tesis doctoral). Euskal herriko Unibertsitatea-Universidad del País Vasco, Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, Donostia. Recuperado de: <https://addi.ehu.es/bitstream/10810/12177/1/altuna%20urdin.pdf> (consultado el 30/03/2017).
- Añaños-Bedriñana, F. T. (2012). Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la Pedagogía y Educación Social. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), 119-138.
- ANECA (2005a). *Título de grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ANECA (2005b). *Libro Blanco de las Titulaciones de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Anguera, M. T., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J. y Vallejo, G. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.
- Ardévol, E. (2006). *La búsqueda de una mirada*. Barcelona: Editorial UOC.
- Area Moreira, M. (1999). Los materiales curriculares en el contexto de los procesos de diseminación y desarrollo del curriculum. En J. M., Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum* (pp.189-208). Madrid: Síntesis.
- Area Moreira, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Piramide Ediciones.
- Arnal, J., Del Rincon, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

- Arroyo Simón, M. (1985). ¿ Qué es la pedagogía social? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 257, 203-216.
- ASEDES. (2004). *Código deontológico del Educador(a) social*. Madrid: Asociación Estatal de Educación Social.
- ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores: Definición de educación social. código deontológico del educador y la educadora social. catálogo de funciones y competencias del educador y la educadora social*. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social. Recuperado de: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143%20> (consultado el 30/03/2017).
- Atrio Cerezo, S., Raedó, J. y Navarro Martínez, V. (2016). Educación y arquitectura: Ayer, hoy, mañana. Crónica del III encuentro internacional de educación en arquitectura para la infancia y la juventud. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 44, 131-148.
- Ayuntamiento de Donostia. (2013). *Pliego de Prescripciones Técnicas a regir en el procedimiento abierto para la prestación de los servicios de la Red de Haurtxokos y Gaztelekus municipales*. Donostia: Donostia Gazteria. Ayuntamiento de Donostia.
- Ayuntamiento de Donostia. (2016). *Plan General de Ordenación Urbana*. Donostia: Ayuntamiento de Donostia.
- Ayuntamiento de Donostia. Donostia Gaztea. Recuperado de: [https://www.donostia.eus/info/ciudadano/jovenes\\_12\\_18.nsf/fwHome?ReadForm?idioma=casyid=A337696344073](https://www.donostia.eus/info/ciudadano/jovenes_12_18.nsf/fwHome?ReadForm?idioma=casyid=A337696344073) (consultado el 30/03/2017)
- Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (2006). *I Plan Joven Municipal de Vitoria-Gasteiz 2006-2009* Oficina del Plan Joven. Gasteiz: Oficina del Plan Joven. Departamento de Juventud. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.
- Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (2010). *II Plan Joven Municipal de Vitoria-Gasteiz 2010-2012*. Gasteiz: Oficina del Plan Joven. Departamento de Juventud. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.
- Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (2013). *III Plan Joven Municipal de Vitoria-Gasteiz 2013-2015*. Gasteiz: Oficina del Plan Joven. Departamento de Juventud. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.
- Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (2017). *IV Plan Joven Municipal de Vitoria-Gasteiz 2017-2019*. Gasteiz: Oficina del Plan Joven. Departamento de Juventud. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.
- Ayuntamiento Donostia y Aztiker. (2014). *Diagnóstico de niños/as, adolescentes y jóvenes de San Sebastián. 2014*. Donostia: Donostia Gaztea. Ayuntamiento de Donostia.
- Babchuk, N. (1962). The role of the researcher as participant observer and participant-as-observer in the field situation. *Human Organization*, 21(3), 225-228.
- Baer, A. y Schnettler, B. (2009). Hacia una metodología cualitativa audiovisual. En A. Merlino (Ed.), *Investigación cualitativa en las ciencias sociales: Temas y problemas*, pp. 149-173. Buenos Aires: Cengage Learning.

- Bartolomé, M. y Anguera, M. T. (1990). *La investigación cooperativa: vía válida para la innovación en la universidad*. Barcelona: PPU.
- Bautista, A. (2009). Relaciones interculturales mediadas por narraciones audiovisuales en educación. *Comunicar*, 33, 169-179.
- Bautista, A. (1994). *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid: Visor.
- Bell, P. A., Greene, T. C., Fisher, J. D. y Baum, A. (2001). *Theories of environment-behaviour relationships*. San Diego, California: Harcourt College Publishers.
- Benedicto, J. y Morán, M. L. (2003). Los jóvenes ¿ciudadanos en proyecto? En J. Benedicto y M.L. Morán (Eds.), *Aprendiendo a ser Ciudadanos. Experiencias Sociales y Construcción de la Ciudadanía entre los Jóvenes*, pp.39-64. Madrid: INJUVE.
- Benedicto, J. (2014). La integración sociopolítica de los jóvenes en tiempos inciertos. *Società Mutamento Política*, 5(10), 55-74.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bernárdez Rodal, A. (2006). A la búsqueda de "una habitación propia": Comportamiento de género en el uso de internet y los chats en la adolescencia. *Revista Estudios de Juventud*, 73, 69-83.
- Bernete García, F. (2007). *Comunicación y lenguajes juveniles a través de las TIC*. Madrid: INJUVE.
- Bernstein, B. (1977). *Class and Pedagogies: Visible and Invisibles Vol. 3*. London: Routledge y Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). Modalidades pedagógicas visibles e invisibles. En B. Bernstein (Ed.), *Poder, educación y conciencia: Sociología de la trasmisión cultural* (pp.67-100). Barcelona: El Roure.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Black, R., Walsh, L. y Taylor, F. (2011). Young people on the margins: What works in youth participation. *Youth Studies Australia*, 30(1), 42.
- Bonàs Solá, M. (2010). El espacio vacío. Tiempos y espacios de posibilidades. *Aula de Innovación Educativa*, 193-194, 32-35.
- Bonàs Solá, M. (2005). El Martinet, una comunidad en crecimiento. *Educación infantil: experiencias de aula*, 41-50. Recuperado de: <http://caps.educacion.navarra.es/primaria2/files/Escuela%20Martinet.pdf> (consultado el 30/03/2017).
- Borja Solé, M. (1998). Estudio para la implantación de una red de ludotecas para Cataluña. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación, Barcelona. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/43104> (consultado el 30/03/2017).

- Borja Solé, M. (2000). *Las ludotecas: Instituciones de juego*. Barcelona: Octaedro.
- Boys, J. (2011). *Towards creative learning spaces*. London: Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Burn, A. (2010). Emociones en la oscuridad: Imagen y alfabetización mediática en jóvenes/thrills in the dark: Young people's moving image cultures and media education. *Comunicar*, 18(35), 33-42.
- Cabañes Martínez, E. (2009). Videojuegos: Las chicas también matan.3(04), 2011. Recuperado de: [http://euridicecabanes.es.tl/Videojuegos% 2C-las-chicas-tambi-e2-n-matan.htm](http://euridicecabanes.es.tl/Videojuegos%20-las-chicas-tambi-e2-n-matan.htm) (consultado el 30/03/2017)
- Cabrera Rodríguez, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Callejo Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: El silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española De Salud Pública*, 76(5), 409-422.
- Calvo Sastre, A. (2001). Aproximación a la animación sociocultural desde una perspectiva didáctica. *Enseñanza*, (19), 425-442.
- Calvo Sastre, A. (1997). Animación sociocultural en la infancia. La educación en el tiempo libre. En J. Trilla Bernet (Ed.), *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos* ( pp. 212-221). Barcelona: Ariel.
- Campamento Txurruka de la OJE en Orio (Martin, 1944). Kutxa Fototeka.
- Canal Rodriguez, P. y Megías Quirós, I. (2016). Identidades de género en la adolescencia. *Educació Social*, (63), 60-78.
- Caride Gómez, J. A. (2011). La pedagogía social en la transición democrática española: Apuntes para una historia en construcción. *Educació i Història: Revista D'Història de L'Educació*, (18), 37-59.
- Caride, J. A. (2002). Construir la profesión: La educación social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (9), 91-125.
- Cembranos, F., Montesinos, D. y Bustelo, M. (1988). *La animación sociocultural: Una propuesta metodológica*. Madrid: Popular.
- Chamseddine, M. (2013). Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: La educación social. RES. *Revista De Educación Social*, 17, 1-13.
- Chou, C. y Peng, H. (2007). Net-friends: Adolescents' attitudes and experiences vs. teachers' concerns. *Computers in Human Behavior*, 23(5), 2394-2413.
- CJE. (1999). *Participando que es gerundio*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: Actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y*

- discurso en el aula. aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp.53-73). Madrid: Aprendizaje, S. L.
- Colonia infantil de Ribavellosa, Sierra de Cameros de la Rioja, promovida por la Caja de Ahorros Provincial de Gipuzkoa (1932-1994). Fotografía 1. Recuperado de: [http://www.erioxa.com/9\\_%20aportaciones/aporta\\_tus\\_conocimientos.htm](http://www.erioxa.com/9_%20aportaciones/aporta_tus_conocimientos.htm)
- Colonia infantil de Ribavellosa, Sierra de Cameros de la Rioja, promovida por la Caja de Ahorros Provincial de Gipuzkoa (1932-1994). Fotografía 1. Recuperado de: recuperada: <http://www.larioja.com/logrono/201502/24/retina-memoria-estancia-colonia-20150224005844-v.html>
- Colonia escolar "Blanca de Navarra" de la Caja de Ahorros de Navarra en Hondarribia (1935-2016). Fotografía 1-2. Bilbao: Editorial Lerchundi. Recuperado de: <http://www38.e2006.servidornet.com/?filter=&listCategorias=Parque>
- Comas Arnau, D. (2005). El doble vínculo en los procesos de socialización en la sociedad tecnológica. En Autores Varios (2005), *Tendencias en exclusión social y políticas de solidaridad* (pp. 413-438). Madrid, Sistema.
- Comas Arnau, D. (2011a). ¿ Por qué son necesarias las políticas de juventud? *Revista De Estudios De Juventud*, (94), 11-26.
- Comby, J., Orlyé, D. y Pál, L. (1977). *Mémento d'urbanisme: Recueil pratique de données sur la terminologie, les concepts, les normes techniques, l'encadrement réglementaire et les procédures*. Paris: Centre de recherche d'urbanisme.
- Comisión Europea. (2000). *L'apprentissage de la citoyenneté active*. Bruselas: Comisión Europea.
- Contreras, J. (1999). El sentido educativo de la investigación. En A. Pérez, J. Barquín y J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica* (pp. 448-463). Madrid: Akal.
- II Convenio colectivo de intervención social de gipuzkoa (2015-2018), BOG, 36, 21 de febrero de 2017, pp.1-36. Recuperado de: <https://ssl4.gipuzkoa.net/castell/bog/2017/02/21/c1700921.pdf> (consultado el 30/03/2017)
- IV Convenio colectivo de intervención social de bizkaia, con vigencia para los años 2014, 2015 y 2016. BOB, 50, 13 de Marzo del 2015, pp.5868 a 5895. Recuperado de: [http://www.bizkaia.eus/lehendakaritza/Bao\\_bob/2015/03/20150313a050.pdf?redirigido=1](http://www.bizkaia.eus/lehendakaritza/Bao_bob/2015/03/20150313a050.pdf?redirigido=1) (consultado el 30/03/2017)
- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Coombs, P. H. (1968). *The world educational crisis*. New York: Oxford University.
- Coombs, P. H. y Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza. aportación de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.
- Copfermann, E. (1974). *Problemas y alternativas de la juventud*. Barcelona: Fontanella.

- Corbusier, L. (1971). *Principios de urbanismo: Carta de Atenas*. Barcelona: Ariel.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2a.ed). Upper Saddle River: Pearson Education Inc.
- Cristóbal Baldor, R. (2010). *El niño en la mirada del conocimiento. Una pedagogía de la confianza*. Valladolid: Editorial de la Infancia.
- Cuenca, M. (1988). El ocio como ámbito de educación social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, 25-40.
- Dávila, P. y Naya, L. M. (2003). La infancia en Europa: Una aproximación a partir de la convención de los derechos del niño. *Revista Española de Educación Comparada*, 9, 83-133.
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de educación básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, BOPV, núm. 9, del 15 de enero de 2016, páginas 1 a 141. Recuperado de: <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf> (consultado el 30/03/2017).
- Decreto 47/88, de 1 de marzo, por el que se regula el reconocimiento de Escuelas de Animación Sociocultural, el título de Animador/a Sociocultural. BOPV, nº 1988053, de 16 de marzo de 1988, páginas 1567-1571. Recuperado de: <http://www.irekia.euskadi.eus/es/orders/198800566?track=1> (consultado el 30/03/2017)
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delgado Bueno, M. B. (2009). *La sección femenina en Salamanca y Valladolid durante la guerra civil. alianzas y rivalidades*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO.
- Dendaluce, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 9-32.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Dietrich, G. (1985). *Psicoterapia general de counseling*. Barcelona: Herder.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2007). El género de la violencia en los videojuegos y el papel de la escuela. *Revista de Educación*, (342), 127-146. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342\\_07.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_07.pdf) (consultado el 30/03/2017).
- Gaztematika (2010). *Gaztematika: Sistema de promoción infantil y juvenil de Gipuzkoa*. Donostia: Dirección general de Infancia y Juventud. Departamento Política Social. Diputación Foral de Gipuzkoa.



- Dumazedier, J. (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.
- Dubreucq-Choprix, F. y M. Fortuny. La escuela Decroly de Bruselas. Consultado 2016/05/22. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/7-LaEscuelaDECROLY.pdf> (consultado el 30/03/2017).
- Eberhard, J. P. (2009). Applying neuroscience to architecture. *Neuron*, 62(6), 753-756.
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Machado Libros.
- Elliott, J. (2004). Using research to improve practice: The notion of evidence-based practice. En C. Day y J. Sachs (Eds.), *International handbook of the continuing professional development of teachers*. Milton Keynes: Open University Press.
- Elzo Imaz, J. (2000). *El silencio de los adolescentes: Lo que no cuentan a sus padres*. Madrid: Temas de hoy.
- Erickson, F. (1977). Some approaches to injury in school-community ethnography. *Anthropology and Education Quarterly*, 8, 58-69.
- Errázuriz-Larraín, L. H. (2015). Calidad estética del entorno escolar: El (f)actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27, 81-100.
- Escofet Roig, A. y Rubio Hurtado, M. (2007). La brecha digital: Género y juegos de ordenador. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 5(1), 63-77. <http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art4.pdf> (consultado el 30/03/2017).
- Escribano, F. (2010). *Las mujeres y los negros no la saben meter. la discriminación por sexo y raza a través del cristal líquido de los videojuegos* Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/75377212/Las-Mujeres-y-Los-Negros-No-La-Saben-Meter> (consultado el 30/03/2017)
- Espinar-Ruiz, E. y González-Río, M. (2008). Jóvenes conectados: Las experiencias de los jóvenes con las nuevas tecnologías. *Revista Española de Sociología*, 9, 109-124.
- Estallo, J. A. (1995). *Los videojuegos: Juicios y prejuicios*. Barcelona: Planeta.
- Esteban Guitart, M. y Ratner, C. (2010a; 2010b). Historia, conceptos fundacionales y perspectivas contemporáneas en psicología cultural. *Revista de Historia de la Psicología*, 31(2), 117-136.
- Esteban, M. y Sáenz, J. (2008). Las profesiones, las competencias y el mercado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-16. Recuperado de: <http://revistas.um.es/redu/article/view/35251> (consultado el 30/03/2017)
- Estruch Gibert, J. y Güell, A. M. (1976). *Sociología de una profesión, los asistentes sociales*. Barcelona: Península.
- Etxeberria Murgiondo, J. y Tejedor Tejedor, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.

- Etxeberria, F. y Mendia, R. (2013). La animación sociocultural en euskadi en los 60-80. *RES. Revista de Educación Social*, 17, 1-33. Recuperado de: [http://www.eduso.net/res/pdf/17/asceus\\_res\\_17.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/17/asceus_res_17.pdf) (consultado el 30/03/2017)
- Gobierno Vasco (2011). *Anteproyecto de Ley Vasca de Juventud* (2011). Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Falcón, L. (2013). ¿Y si los narradores se equivocaron?: Metamorfosis de las adaptaciones audiovisuales de relatos tradicionales orientadas al público adolescente. *Revista De Estudios De Juventud*, 101, 35-53.
- Feixa, C., Porzio, L. y Recio, C. (2006). *Jóvenes" latinos" en Barcelona: Espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Feixa, C., Saura, J. R. y De Castro, J. (2003). *Música i ideologies*. Barcelona: Secretaria General de Joventut. Generalitat de Catalunya.
- Feliu, J. y Heredia Molina, J. (2010). Líneas de investigación en videojuegos y género: Presente de desigualdad ¿futuro de? Paper presented at the *Crisis Analógica, Futuro Digital: Actas Del IV Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad, Celebrado, del 12 al 29 de Noviembre de 2009*.
- Fermoso Estébanez, P. (2003). ¿ Pedagogía social o ciencia de la educación social? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 61-84.
- Fermoso Estébanez, P. (1994). *Pedagogía social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- Fize, M. (2007). *Los adolescentes*. México: FCE.
- Flick, U. (1998). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Franco, N. M., Hermida, I. L., y Aparicio, A. M. (2014). Ikastetxeetako kanpo espazioen kalitatea haur hezkuntzan. *Tantak*, 26(2), 59-76
- Franch, J. y Martinell, A. (1995). *Animar un proyecto de educación social: La intervención en tiempo libre*. Barcelona: Paidós.
- Frías-Navarro, D. (2014). *Apuntes de SPSS*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Funes Artiaga, J. (2000). Migración y adolescencia. En VVAA (ed.), *La inmigración extranjera en España: Los retos educativos*. (pp.117-142). Barcelona: Fundación la Caixa.
- Funes Artiaga, J. (2005). El mundo de los adolescentes: Propuestas para observar y comprender. *Educación Social: Revista d'intervenció socioeducativa*, 29, 78-99.
- Garagorri, X. (2007). Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo. *Aula De Innovación Educativa*, 161, 56-59.
- García Carrasco, J. (1992). La perspectiva ecológica y el discurso teórico de la educación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 4, 54-72.

- García del Dujo, A. y Muñoz Rodríguez, J. M. (2004). Pedagogía de los espacios. esbozo de un horizonte educativo. *Revista Española de Pedagogía*, LXII (228), 257-278.
- García Ferrando, M., Lagardera, F. y Puig, N. (1998). Cultura deportiva y socialización. En M. García Ferrando, F. Lagardera y N. Puig (Eds.), *Sociología del deporte* (pp.69-98). Madrid: Alianza Editorial.
- Garon, D., Filion, R. y Doucet, M. (1996). *El sistema ESAR. Un método de análisis psicológico de los juguetes*. Ibi, Alicante: AIJU.
- Garon, D., Filion, R. y Doucet, M. (2010). Guia del juguete. Ibi, Alicante: AIJU. Instituto Tecnológico del Juguete. Recuperado de: <http://www.guiaaiju.com/2010/articulos/07-tipos-de-juego-segun-el-sistema-esar.php> (consultado el 30/03/2017).
- Gaztematika (2015). *Nerabeentzako zerbitzuko hezitzailea. Sustapenean nerabeekin lan egiten duten hezitzaileen profila. Documento inédito.*
- Gaztematika (2017). Servicio para adolescencia (NZ). Recuperado de: <http://gaztematika.gipuzkoangazte.eus/es/servicios/servicio-para-adolescencia> (consultado el 30/03/2017)
- Gaztematika, Jimenez-Jimenez, J. y Bergua-Jimenez, E. (2012). *Reflexiones sobre los nuevos convenios laborales y los perfiles profesionales de Gaztematika*. Mesanotxean nº13. Monográfico de políticas de Infancia y Juventud. Donostia: Gaztematika. Servicio de Promoción de Infancia, Adolescencia y Juventud. Diputación Foral de Gipuzkoa. Recuperado de: [http://gaztematika.gipuzkoangazte.eus/documents/74494/461408/MESANOTXEA\\_N\\_13\\_es.pdf/c44fb99e-608c-48e9-af76-86da8f4cba22](http://gaztematika.gipuzkoangazte.eus/documents/74494/461408/MESANOTXEA_N_13_es.pdf/c44fb99e-608c-48e9-af76-86da8f4cba22) (consultado el 30/03/2017).
- Gaztematika y Jimenez-Jimenez, J. (2012). Equipamiento Socioeducativo para Adolescentes en el ámbito local . Inédito.
- Gaztematika y Funes Artiaga, J. (2010). *Documento base para la definición del servicio polivalente para adolescentes*. Donostia: Dirección General de Infancia y Juventud. Diputación Foral de Gipuzkoa.
- Gil Juárez, A. y Valllovera Llovet, M. (2006). *Jóvenes en cibercafés: La dimensión física del futuro virtual*. Madrid: UOC.
- Gil-Flores, J. y Perera-Rodríguez, V. (2001). *Análisis informatizado de datos cualitativos: Introducción al uso del programa nud.ist-5*. Sevilla: Kronos.
- Giménez Gual, L. (2003). Las políticas de juventud hacia unas políticas emancipatorias. En J. Benedicto y M.L. Morán, *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía de los jóvenes* (pp.159-180). Madrid: INJUVE.
- Gimeno Sacristan, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Giró, J. (2011a; 2011b). Las amistades y el ocio de los adolescentes, hijos de la inmigración. *Papers: Revista De Sociologia*, 96(1), 77-95.

- Gobierno Vasco. (1999). *I Plan joven de la CAV 1999-2001*. Gasteiz: Departamento de Cultura. Dirección de Juventud, Deportes y Acción Comunitaria. Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco. (2002). *II Plan joven de la CAV 2002-2005*. Gasteiz: Departamento de Cultura. Dirección de Juventud, Deportes y Acción Comunitaria. Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco. (2012). *Marco general del III plan joven de euskadi 2020*. Gasteiz: Departamento de Cultura. Dirección de Juventud, Deportes y Acción Comunitaria. Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco. (2014a). *III Plan Joven de Euskadi 2014-16*. Gasteiz: Departamento de Cultura. Dirección de Juventud, Deportes y Acción Comunitaria. Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco. (2014b). *La realidad de la infancia y la adolescencia vasca en cifras. 2014*. Gasteiz: Departamento de Empleo y Asuntos Sociales de Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco y EDE. (2010). *Las necesidades y demandas de la infancia y la adolescencia en la CAPV*. Gasteiz: Dirección de Política familiar y Comunitaria. Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco y EDE. (2011). *Sistema de indicadores para el seguimiento de la realidad de la infancia y la adolescencia en la CAPV*. Gasteiz: Dirección de Política familiar y Comunitaria. Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco y EDE. (2012). *Sistema de indicadores para el seguimiento de la realidad de la infancia y la adolescencia en la CAPV*. Gasteiz: Dirección de Política familiar y Comunitaria. Gobierno Vasco.
- Gómez Serra, M. (2003a). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la educación social. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 10, 233-251.
- Gómez Serra, M. (2003b). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la educación social. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 10, 233-251.
- Goñi Zabala, J. y López-Goñi, I. (2010). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-489.
- Gondra Rezola, J. (2006). Salud escolar e infantil. La Semicolonia de Algorta. Recuperado de: [https://www.ehu.eus/documents/1970815/2421082/Gondra+Rezola%2C%20\).+Salud+Escolar+e+Infantil.+Bilbao](https://www.ehu.eus/documents/1970815/2421082/Gondra+Rezola%2C%20).+Salud+Escolar+e+Infantil.+Bilbao) (consultado el 30/03/2017).
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. y Gram, W. F. (1989). Towards a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(2), 255-274.
- Gros Salvat, B. (2005). Pantallas y juegos: De la observación de modelos a la participación. *Revista de Estudios de Juventud*, 68, 61-72.
- Gross, R. E., Messichk, R., Chapín, J. R. y Sutherland, J. (1983). *Ciencias sociales. programas actualizados de enseñanza*. México: Limusa.

- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1990). *Fourth generation evaluation* (2.ed.). London: Sage.
- Hameline, D. (1993). Edouard claparede (1873-1940). *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 1, 169-182.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* Londres: Routledge.
- Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: UNICEF.
- Henry, A. (2008). Pasado, presente y futuro de la educación popular en Francia. 7, 1-5.
- Hernández Aja, A. (2014). La ciudad estructurada. *Boletín CF+S*, 15. Recuperado de: <http://polired.upm.es/index.php/boletincfs/article/viewFile/2238/2320> (Consultado el 30/03/2017).
- Hernández Aja, A. (2000). Barrios y equipamientos públicos, esencia del proyecto democrático de la ciudad. *Documentación Social*, 119, 79-93.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herrera García, M. E. (2010). Escalas de actitud. En S. Nieto Martín (Ed.), *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa* (pp.169-190). Madrid: Dykinson.
- Herrera Menchén, M. M. (2006). La animación sociocultural: Una práctica participativa de educación social. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, 73-93.
- Hertzberger, H. y De Swaan, A. (2009). *The schools of herman hertzberger*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Howe, K. y Eisenhart, M. (1993). *Criterios de investigación cualitativa (y cuantitativa)*. prolegómenos. *Revista de Educación*, 300, 173-189.
- Hoyuelos Planillo, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat.
- Huizinga, J. (1984). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Husserl, E. (1962). *L'Origine de la Geometrie*. Paris: PVF.
- Sediles Laga, R.M. (1993). II ENCUENTRO ESTATAL DE EDUCADORES SOCIALES FAMILIARES. Zaragoza 2 al 4 noviembre. Recuperado de: <http://www.eduso.net/archivo/documentos/encuentro.pdf> (consultado el 30/03/2017).
- Iglesias, M. L. (1996). La organización de los espacios en la educación infantil. En M.A. Zabalza (ed.), *La calidad en la educación infantil* (pp. 235-285). Madrid: Narcea.
- Jauregui Elizondo, M. L. (2009). Haur hezkuntzako gelen antolaketa espazialaren eta erabilearen deskribapena eta azterketa. (Tesis doctoral). Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad del País Vasco, Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, Donostia. Recuperado de: <https://addi.ehu.es/handle/10810/12252> (consultado 2017/01/22).

- Jauregi, M. L. (2012). Espazioa, bizi dugunaren markoa. Haur eskoletako espazioaren antolaketa eta diseinua. *Hik Hasi*, 173, 10-15.
- Juventudes Hitlerianas (1941) en San Sebastián a la Sección Femenina y al Frente de Juventudes (derecha). Kutxa Fototeka.
- Kao, G. y Vaquera, E. (2006). The salience of racial and ethnic identification in friendship choices among hispanic adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 28(1), 23-47.
- Kuhn, T. S. (1982). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kushner, S. (2009). Recuperar lo personal (recovering the personal). En J.I., Rivas y R.A., Herrera (Eds.), *Voz y educación* (pp. 9-16). Barcelona: Octaedro.
- Laaksonen, E. y Räsänen, J. (2006). *PLAYCE: Architectura education for children and young people*. Helsinki: Alvar Aalto Academy.
- Larrea, I. & Barandiaran, A. (2012). ¿Y si aprendemos en el exterior? *Infancia*, 134, 4-7.
- Lasnier, F. (2000). *Reussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lavrie, V. (1982). *Précis de transcription de documents d'archives orales*. Quebec: Institut quebécois de recherche sur la culture.
- Lecompte, M. D. y Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2 ed.). San Diego, California: Academic Press.
- Lefebvre, H. (1970). *La revolución urbana* (Ed.española, Alianza Editorial, 1972 ed.). Paris: Éditions Gallimard.
- Ley orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para el País Vasco, Boletín Oficial del Estado, núm. 306, de 22 de diciembre de 1979, páginas de 29357-29363. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1979/BOE-A-1979-30177-consolidado.pdf> (consultado el 30/03/2017).
- Ley 7/2003, de 22 de diciembre, de creación del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco. Boletín Oficial del Estado, núm. 284, de 25 de noviembre de 2011, páginas 125662-125665. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2011/11/25/pdfs/BOE-A-2011-18550.pdf> (consultado el 30/03/2017).
- LEY 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia. Boletín Oficial del País Vasco, Suplemento al n.º 59, de 30 de marzo de 2005, páginas 1-84. Recuperado de: <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2005/03/0501476g.pdf> (consultado el 30/03/2017).
- Ley 3/2009, de 23 de diciembre, de modificación de la ley de atención y protección a la infancia y la adolescencia. Boletín Oficial del Estado, núm. 65, de 16 de marzo de 2010, páginas 26236-26237. Recuperado de:

- [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2010-4405](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2010-4405) (consultado el 30/03/2017).
- Ley orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de reforma universitaria*. Boletín Oficial del Estado. núm. 209, de 1 de septiembre de 1983, páginas 24034-24042 Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432> (consultado el 30/03/2017).
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper and Row.
- Linaza, J. L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón*, 65(1), 103-117.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- Lizasoain Hernández, L. y Joaristi Olariaga, L. (2000). El análisis de datos en la evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 357-379.
- Llés Lazo, C. (1996). *Estudio sobre la planificación de equipamientos socioculturales juveniles en gipuzkoa*. Donostia: Diputación Foral de Gipuzkoa.
- Longo, E. y Badía, M. (2009). La participación en las actividades de ocio de los niños y adolescentes con parálisis cerebral. *Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 42 (3), 239, 23-34. Recuperado de: <http://www.federacionaspacecyl.org/wp-content/uploads/2017/03/siglocero-pc-participacion-en-las-actividades-de-ocio.pdf> (consultado el 30/03/2017).
- López Gil, C. (1987). *Jolasean, jolasean: Ludotekak*. Gasteiz: Vitoria-Gasteizko Udala.
- López Noguero, F. y Prieto Jiménez, E. (2004). Los modelos formativos de la educación social en europa: Hacia una construcción de la ciudadanía en la UE. *Cuestiones Pedagógicas*, 17, 115-128.
- Losada-Puente, L., Muñoz-Cantero, J. M. y Espiñeira-Bellón, E. M. (2015a). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: Análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 59-76. Recuperado de: [www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/296661/385615](http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/296661/385615) (consultado el 30/03/2017).
- Losada-Puente, L., Muñoz-Cantero, J. M. y Espiñeira-Bellón, E. M. (2015b). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: Análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 60, 59-76.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.
- Macaya Ruiz, A. y Assier-Andrieu, L. (2016). Cuerpo e identidad: Artes visuales para una hermenéutica de la diferencia. experiencias con maestros en formación inicial. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 11, 13-30.

- Madanipour, A. (2010). Marginal public spaces in european cities. En A. Madanipour (Ed.), *Whose public space? international case studies in urban design and development* (pp.111-130). Oxford: Routledge.
- Marquès, P. (2000). Las claves del éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 291, 55-58.
- Martín, E., Lukas, J. F., Santiago, K., Marchesi, A., Pérez, E. M., Martín, A., . . . Pagola, I. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Gasteiz: Ararteko. Eusko Jaurlaritza.
- Martínez Cano, S. (2011). Fotografiarse, retratarse, expresarse. fotografía y expresión de lo personal en adolescentes. *Arteterapia*, 6, 269-285.
- Martinez Garcia, Z., Berrio-Otxoa de Angiozar, M. K. y Hernández García, J. M. (2000). *El ocio organizado para niños/as y adolescentes en Gipuzkoa* (1ed.). San Sebastián : Departamento de Cultura, Euskera, Juventud y Deportes = Kultura, Euskara, Gazteria eta Kirol Departamentua, 2000.
- Matthews, J. (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Paidós.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En I. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence educational implications* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Mayor Ruiz, C. (1998). *La evaluación como estrategia de mejora*. Sevilla: Kronos.
- McRobbie, A. y Garber, J. (1975). Girls and subcultures. En S. Hall y T. Jefferson (Eds.), *Resistance through rituals: Youth subcultures in post-war britain* (pp. 7). London: Hutchinson.
- Mendia, R. (1986). El tiempo libre como lugar de educación. En Escuelas Diocesanas de T.L. y A.S.C. de Euskalherria. (Ed.), *Encuentro de profesores de las escuelas de tiempo libre de euskadi* (pp. 1-8) . Donostia: Escuelas Diocesanas de T.L. y A.S.C. de Euskalherria.
- Merino Fernandez, J. V. (1982). Educación social. En Varios (Eds.), *Nueva acta 2000. Educación y comunicación* (pp.103-110). Madrid: Rialp.
- Merino Fernandez, J. (1986). Exigencias de integrar teoría y práctica en la formación pedagogo social. presentación de una experiencia concreta. *Educar*, 9, 111-134.
- Merino Malillos, L. (2010). Nativos digitales: Una aproximación a la socialización tecnológica de los jóvenes. Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco, Facultad de Sociología. País Vasco. Recuperado en [http://www.injuve.es/sites/default/files/nativos%20digitales\\_0.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/nativos%20digitales_0.pdf) (consultado el 30/03/2017).
- Merino Malillos, L. (2011). Jóvenes en redes sociales: Significados y practicas de una sociabilidad digital. *Revista de Estudios de Juventud*, 95, 31-43.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. London: Sage Publications.



- Mesmin, G. y Balladur, J. (1973). *L'enfant, l'architecture et l'espace*. Paris: Casterman.
- Miguel Díaz, M. (2000). La evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos. *Revista De Investigación Educativa*, 18 (2), 289-317.
- Miguel Martínez, D. y Bretones Hernández, X. (2005). *CONFANCIA: Con voz: 6 años de trabajo sobre participación infantil en organizaciones juveniles*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Mínguez Álvarez, C. (2004). Evolución de la pedagogía social para consolidarse como disciplina científica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11, 25-54.
- Mokhtar Noriega, F., Jiménez Rodríguez, M. A., Heppell, S. y Segovia Bonet, N. (2016). Creando espacios de aprendizaje con los alumnos para el tercer milenio. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(1), 61-82.
- Montero, I. y León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508.
- Montes i Sala, P. (2009a;2009b). *Los recursos infraestructurales: Los equipamientos*. En P. Montes i Sala (Ed.), *Políticas locales de juventud: Criterios, herramientas y recursos* (pp.139-196). Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Moreno Mínguez, A. y Rodríguez San Julián, E. (2012). *Informe juventud en españa 2012*. Madrid: INJUVE.
- Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Muntañola i Thornberg, J. y Muntañola, D. (2011). La sociología del espacio al encuentro de una arquitectura oculta en la educación. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(2), 133-151. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3655822.pdf> (consultado el 30/03/2017).
- Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la transformación: Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Nussbaum, M. y Sen, A. (1993). *La calidad de vida*. México: FCE.
- López Zaguirre, R., y Quetglas Escalas, B. (2008). Bolonia y los educadores y educadoras sociales. La visión del colectivo profesional. *Educación Social*, 40, 30-44.
- Observatorio Vasco de la Juventud. (2005). *Propuesta de definición y clasificación de equipamientos juveniles*. Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Observatorio Vasco de la Juventud. (2016). *Indicadores de juventud 2015. panorámica de la juventud de euskadi*. Gasteiz: Departamento de Empleo y Políticas Sociales. Gobierno Vasco.

- Orden de 12 de junio de 1998, por la que se establecen los programas mínimos de formación para dinamizadores/as socioculturales. BOPV, núm. 120, 29 de junio de 1998, páginas 11925-11930. Recuperado de: <http://www.irekia.euskadi.eus/es/search/962439>
- Ortega Esteban, J. (2005a; 2005b). Pedagogía social y pedagogía escolar: La educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.
- Ortega Esteban, J., Caride Gómez, J. A. y Úcar Martínez, X. (2013). La pedagogía social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *Revista de Educación Social*, 17, 9-12.
- Ortí, A. (1986). La apertura y el enfoque cualitativo: La entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social* (pp. 171-203). Madrid: Alianza.
- Otálora Sevilla, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *CS*, 5, 71-96.
- Padilla-Carmona, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS.
- Pallasmaa, J., Holl, S. y Puente, M. (2006). *Los ojos de la piel: La arquitectura y los sentidos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Parcerisa Aran, A. (1999). *Didáctica en la educación social: Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.
- Parcerisa Aran, A. y Forés Miravalles, A. (2003). Didáctica y educación social: ¿Una convivencia llena de posibilidades? *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 25, 71-84.
- Parcerisa Aran, A. (1999). *Didáctica en la educación social. enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.
- Parcerisa Aran, A., Giné, N. y Forés, A. (2010). *La educación social; una mirada didáctica: Relación, comunicación y secuencias educativas en la educación social*. Barcelona: Graó.
- Paredes Labra, J. (2000). *Análisis etnográfico de los usos de recursos y materiales didácticos en educación primaria: Estudio de los casos de dos centros. (Tesis doctoral)*. Recuperado de: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jparedes/publicaciones.html](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jparedes/publicaciones.html) (consultado el 30/03/2017).
- Patón Casas, J. M. (2005). *Joves adults i polítiques de joventut a europa: Marc conceptual, punts de partida i criteris per a l'anàlisi transnacional comparada de les polítiques de joventut a Europa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaria General de Joventut, Observatori Català de la Joventut.
- Payà, A. (2013). Aprender deleitando: El juego infantil en la pedagogía española del siglo XX. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65 (1), 37-46.

- Pereira Domínguez, M. C. y Solé Blanch, J. (2012). La cualificación profesional en educación social: El papel del practicum. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 302-323.
- Pérez Alonso-Geta, P. M. (2016). *El juego en la educación social y emocional* Universidad de Valencia.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 68, 37-60.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Martín, J. (2006). *Mujeres y videojuegos: Distribución del ocio, sociabilidad y preferencias*. Madrid: Observatorio del Video juego y Animación. Universidad Europea de Madrid.
- Pérez Martín, J., Ignacio Ruiz, J. y Portillo Martínez, S. (2006). *Mujeres y videojuegos: Hábitos y preferencias de las videojugadoras*. Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- Pérez Serrano, G. (1988). La pedagogía social en España: Análisis y propuesta de la especialidad. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 3, 109-121.
- Pérez Serrano, G. (2002). Origen y evolución de la pedagogía social. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 9, 193-231.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía social, educación social: Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Petrus Rotger, A. (1989). Animación sociocultural. En F. Etxeberria Balerdi (Ed.), *Pedagogía social y educación no escolar* (pp. 241-254). San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Petrus Rotger, A. (1993). Educación social y perfil del educador/a social. En J. Sáez Carreras (Ed.), *El educador social* (pp.165-214). Murcia: Universidad de Murcia.
- Pink, S. (2009). *Visual interventions. applied visual anthropology*. London: Sage.
- Pla, M., Cano García, E. y Lorenzo Ramírez, N. (2001). Maria Montessori: El método de la pedagogía científica. En J. Trilla Bernet (Ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp.69-94). Barcelona: Graó.
- Planella Ribera, J. (2016). *Acompañamiento social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Planella Ribera, J. (2000). El rapte de l'espai simbòlic en les persones amb disminució. *Educació Social*, 16, 23-35.
- Poirier Proulx, L. (1999). *La résolution de problèmes en enseignement: Cadre référentiel et outils de formation*. Paris: De Boeck Supérieur.

- Pozo Andrés, M<sup>a</sup> M. (2007). Desde l'ermitage a la escuela rural española: introducción, difusión y apropiación de los «centros de interés» decrolyanos (1907-1936). *Revista de Educación, n<sup>o</sup> extraordinario 2007*, 143-166
- Puig Ventosa, I. (2008). La ambientalización de las ordenanzas fiscales. *Crónica Tributaria*, 127, 109-129.
- Quintana Cabanas, J. M. (1984). *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.
- Quintana Cabanas, J. M. (1997). Antecedentes históricos de la educación social. En A. Petrus (Ed.), *Pedagogía social* (pp.67-91). Barcelona: Ariel.
- Quintana, A. (2011). Las políticas públicas de juventud en europa: Cuatro casos y doce propuestas. *Revista de Estudios de Juventud*, 94, 141-158.
- Raichvarg, D. (1994). La educación relativa al ambiente: Algunas dificultades para la puesta en marcha. *Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela. Santafé de Bogotá, Serie Documentos Especiales MEN*, 2-28.
- Ramos, A. y Casadevante, J. L. F. (2011). Superhéroes de barrio: La juventud y el derecho a la ciudad desde una iniciativa barrial. *Juventud Protagonista: Capacidades y Límites De Transformación Social*, 94, 93-107
- Real decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de diplomado en educación social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 243, 10 de octubre de 1991, de 10 de octubre de 1991, páginas 3289-32892. Recuperado de: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1991-24669](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1991-24669) (consultado el 30/03/2017).
- Resolución de 21 de septiembre de 1993, de la Universidad Autónoma de Barcelona, por la que se publica el plan de estudios conducente al título oficial de licenciado en pedagogía. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 1. fascículo (248), páginas de 29255-29972. Recuperado de: [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1993-25090](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1993-25090) (consultado el 30/03/2017).
- Riera Jaume, M. A., Ferrer Ribot, M. y Ribas Mas, C. (2014a; 2014b). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la educación infantil: Significados, antecedentes y reflexiones. *RELADEI.Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 3(2), 19-39.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: Aljibe.
- Roe, R. A. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7(3), 192-202.
- Roegiers, X. (2008). Las reformas curriculares guían las escuelas: Pero,¿hacia dónde? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-36.
- Rogers, C. R. y Rosenberg, R. L. (1989). *La persona como centro*. Barcelona: Herder.
- Romañá, T. (2016a; 2016b). Educación y arquitectura: Un monográfico para un campo emergente. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(1), 27-39.

- Romañá, T. (2014a ; 2014b). Pedagogía del espacio. Ponencia presentada en *Jornadas Sobre Flexibilidad Y Calidad Educativa, Universidad de Navarra, Iruña*. Recuperado de: [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/57064/1/Pedagogia%20de%20espacio\\_T.Roma%C3%B1%C3%A1\\_2014.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/57064/1/Pedagogia%20de%20espacio_T.Roma%C3%B1%C3%A1_2014.pdf) (consultado el 30/03/2017).
- Romera, E. M., Cano, J. J., García-Fernández, M. D. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: Competencia social, motivación y relaciones entre iguales. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación Y Educación*, 48, 71-79.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. W. y Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and group. En W. Damon, N. Eisenberg y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (Sext. Ed.) (pp.619-699). New York: Wiley.
- Rubio Méndez, M. y Cabañes Martínez, E. (2012). El sexo de los píxeles. del yo-mujer al yo-tecnológico. *Videojuegos y Juventud. Revista de Estudios de Juventud*, 98, 150-166.
- Sabariego Puig, M. (2010). Etnografía y estudio de casos. En S. Nieto Martin (Ed.), *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa* (pp. 425-445). Madrid: Dykinson.
- Sáez Carreras, J. (2003). Cambio de rumbo en la construcción de la pedagogía social. revisión y propuestas. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 10, 27-59.
- Sáez Carreras, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: Construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129-139.
- Sáez Carreras, J. (1997). *Tercera edad y animación sociocultural*. Madrid: Dykinson.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Sánchez Gómez, M. C. (2015). Metodología de investigación en pedagogía social (avance cualitativo y modelos mixtos). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 21-34.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: De la objetividad a la solidaridad. *Revista De Investigación*, 18(1), 223-242.
- Santiago, K. y Lukas, J. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Santos Guerra, M. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros educativos*. Madrid: Akal.
- Sanz Cintora, A. (2001). Acción social y trabajo social en España: Una revisión histórica. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 13, 5-42.
- Sarramona, J. y Ucar, X. (1989). Áreas de intervención en educación social. En F. Etxeberria Balerdi (Ed.), *Pedagogía social y educación no escolar* (pp.51-59). San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Saura, M., Muntañola, J., Méndez-Rodríguez, S. y Beltran, J. (2016). De la educación del arquitecto a la arquitectura de la educación: Un diálogo imprescindible. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(1), 165-180.

- Serrano, P., Ortiz, J. y Laseca, G. (2006). *Hábitos y usos de los videojuegos 2006*. Madrid: GfK Emer Ad Hoc Resear. Asociación Española de Distribuidores de Software de Entretenimiento(ADESE).Recuperado de: [http://www.aevi.org.es/pdf/InformeUA\\_2006.pdf](http://www.aevi.org.es/pdf/InformeUA_2006.pdf) (consultado el 30/03/2017).
- Sevillano García, M. L. (2011). Didáctica en el núcleo de la pedagogía. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 7-32.
- Shweder, R. (1990). Cultural psychology –What is it? En J. Stigler, R. Shweder y G. Herat (Ed.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp.1-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Simo Terol, T. (1995). Estructura espacial y relaciones de género en el hogar burgués. Ponencia presentada en la Universidad Menéndez Pelayo y el Instituto de la Mujer sobre Espacio y Tiempo en la Vida de las Mujeres, 26-39.
- Soëtard, M. (1994). *Johann Heinrich Pestalozzi*. París: Unesco.
- Soler Masó, P. (2005). Les polítiques de joventut a catalunya durant el període democràtic. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 8, 283-307.
- Soler-Masó, P. y Planas-Lladó, A. (2008). *La evaluación de las políticas locales de juventud. Análisis de la situación actual y propuesta de un instrumento de evaluación*. Girona: Instituto de Investigación de la Universidad de Girona. Recuperado de: <http://www.unizar.es/colinanimacion-IEPSA/wp-content/uploads/2011/10/6.5-Soler-Planas.doc> (consultado el 30/03/2017).
- Stainer, R. (1923). Andar, hablar y pensar. En J. Berlin (Ed.), *El primer septenio. la educación preescolar según rudolf steiner*. Buenos Aires: Editorial.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sternberg, E. M. y Wilson, M. A. (2006). Neuroscience and architecture: Seeking common ground. *Cell*, 127(2), 239-242.
- Subirats, J., Brugué, J. y Rico, G. (1998). *Estudi sobre les polítiques municipals de joventut a Catalunya*. Barcelona: Federació de Municipios de Catalunya.
- Suits, B. (1978). *The grasshopper: Games, life and utopia*. Toronto: University of Toronto Press.
- Sureda, J. y Colom, A. J. (1989). *La Pedagogía ambiental*. Barcelona: CEAC.
- Tejedor, F. J. (1995). *La investigación educativa y su contribución al desarrollo de la innovación*. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 47(2), 177-194.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.
- Torío-López, S. (2006). Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España. hacia una pedagogía social en construcción. *Estudios Sobre Educación*, 10, 37-54.
- Trilla, J. (1993a; 1993b). *La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

- Trilla, J. (2000). El universo de la educación social. . En M. Romans, A. Petrus y J. Trilla (Eds.), *De profesión educador(a) social* (pp.13-59). Barcelona: Paidós.
- Trilla, J. (2001). Alexander S. neill y las pedagogías antiautoritarias. En J. Trilla (Ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp.151-176). Barcelona: Grao.
- Trilla, J. (2012). Los discursos de la educación en el tiempo libre. *Educació Social: Revista D'Intervenció Sòcioeducativa*, 50, 30-44.
- Trilla, J. y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 1, 23-43.
- Turner, B. (1993). *Citizenship and social teory*. London: Sage.
- TXIRIKILAN. (1983) EDEX: Diez años haciendo escuela charlamos con Rafa Mendia. *TXIRIKILAN*, 10, 16-19.
- Úcar, X. (2011, Agosto). De europa a latinoamérica: Hacia una perspectiva global, compleja e integrada de la pedagogía social. Ponencia presentada en el *Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social1* (pp. 1-35). Recuperado de: [https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2011/84809/europaalatinamerica\\_Ucar\\_a2011.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2011/84809/europaalatinamerica_Ucar_a2011.pdf) (consultado el 30/03/2017).
- Unicef. (2011). *La adolescencia. una época de oportunidades*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Unicef.
- Vaiou, D. y Lykogianni, R. (2006). Women, neighbourhoods and everyday life. *Urban Studies*, 43(4), 731-743.
- Vallés Herrero, J. y Pérez Juste, R. (2015). Las funciones del educador social: Validación del cuestionario CFES-R. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(2), 131-153.
- Van Leeuwen, T. y Jewitt, C. (2008). *Handbook of visual analysis*. London: Sage publications.
- Villalobos Carrasco, C. F., Álvarez Valdivia, I. M. y Vaquera, E. (2017). Amistades co-étnicas e inter-étnicas en la adolescencia: Diferencias en calidad, conflicto y resolución de problemas. *Educación XX1*, 20(1), 99-120. doi:10.5944/educXX1.11894
- Viñao Frago, A. (1993). Del espacio escolar y la escuela como lugar: Propuestas y cuestiones. *Historia de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 12, 11-18.
- Viñas, C. (2001). *Música i skinheads a Catalunya: El so de la política*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. London: Sage publications.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 40-46.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS





## ANEXOS

---

## Anexo I. Registro fotográfico de espacios de aprendizaje

### AIETE GAZTELEKUA:



EGIA GAZTELEKUA:



GROS GAZTELEKUA:



MARTUTENE GAZTELEKUA





## 04. GAZTELEKU\_GAZTEAK GALDERA SORTA 2014 (GGGS20014)

10. G- ¿CUÁNTO TE GUSTAN ESTOS MATERIALES? (1 NADA ME GUSTA; 5 MUCHO ME GUSTA)

Txokoa	Puntuación					Txokoa	Puntuación				
▪ Juegos de rol	1	2	3	4	5	▪ Maquillaje	1	2	3	4	5
▪ Juegos de movimiento: ping-pong...	1	2	3	4	5	▪ Disfraces	1	2	3	4	5
▪ Revistas	1	2	3	4	5	▪ Skate	1	2	3	4	5
▪ Wii-Play juegos	1	2	3	4	5	▪ Malabares	1	2	3	4	5
▪ Películas	1	2	3	4	5	▪ Fotografía	1	2	3	4	5
▪ Música	1	2	3	4	5	▪ Graffitis	1	2	3	4	5
▪ Trabajos manuales	1	2	3	4	5	▪ Otro _____	1	2	3	4	5

11. G- ¿EN QUÉ MEDIDA USAS ESTOS TXOKOS? (1 MUY POCO USO, 5 MUCHO USO).

Txokoa	Puntuación					Txokoa	Puntuación				
▪ Txoko de encuentro	1	2	3	4	5	▪ Txoko de juegos digitales: play, wii	1	2	3	4	5
▪ Txoko de Juegos de mesa	1	2	3	4	5	▪ Txoko de artes escénicas	1	2	3	4	5
▪ Txoko de lectura	1	2	3	4	5	▪ Txoko de trabajo educadores/as	1	2	3	4	5
▪ Txoko creativo-talleres	1	2	3	4	5	▪ Txoko de comunicación con educadoras/es	1	2	3	4	5
▪ Txoko de información	1	2	3	4	5	▪ Almacén	1	2	3	4	5
▪ Txoko de juegos- movimiento: ping-pong, fútboln...	1	2	3	4	5	▪ Servicios y pasillos	1	2	3	4	5

12. G- ¿EN QUÉ MEDIDA USAS ESTOS MATERIALES? (1 MUY POCO USO, 5 MUCHO USO).

Txokoa	Puntuación					Txokoa	Puntuación				
▪ Juegos de rol	1	2	3	4	5	▪ Maquillaje	1	2	3	4	5
▪ Juegos de movimiento: ping-pong...	1	2	3	4	5	▪ Disfraces	1	2	3	4	5
▪ Revistas	1	2	3	4	5	▪ Skate	1	2	3	4	5
▪ Wii-Play juegos	1	2	3	4	5	▪ Malabares	1	2	3	4	5
▪ Películas	1	2	3	4	5	▪ Fotografía	1	2	3	4	5
▪ Música	1	2	3	4	5	▪ Graffitis	1	2	3	4	5
▪ Trabajos manuales	1	2	3	4	5	▪ Otro _____	1	2	3	4	5

13. G- A LA HORA DE ORGANIZAR O RENOVAR LOS TXOKOS, ¿LAS PERSONAS EDUCADORAS OS DAN ESTAS POSIBILIDADES? ¿OS GUSTARÍA TENER ESAS OPORTUNIDADES? (1 NADA DE INTERÉS, 5 INTERES MUY ALTO)

	NOS DAN LA POSIBILIDAD					NOS GUSTARÍA TENER LA OPORTUNIDAD				
Antes de organizar renovar algún txoko recibir información	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Las propuestas que realicen las personas educadoras que nos consulten nuestra opinión	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nosotros/as hacemos las propuestas y las personas educadoras las llevan adelante	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nosotros/as hacemos las propuestas y las llevamos adelante junto con las personas educadoras	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nosotros/as hacemos las propuestas y las llevamos adelante de forma autónoma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5



## 04. GAZTELEKU\_GAZTEAK GALDERA SORTA 2014 (GGGS20014)

14.G- A LA HORA DE ORGANIZAR O RENOVAR LOS MATERIALES, ¿LAS PERSONAS EDUCADORAS OS DAN ESTAS POSIBILIDADES? ¿OS GUSTARÍA TENER ESAS OPORTUNIDADES? (1 NADA DE INTERÉS, 5 INTERES MUY ALTO)

	NOS DAN LA POSIBILIDAD					NOS GUSTARÍA TENER LA OPORTUNIDAD				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Antes de organizar renovar algún txoko recibir información	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Las propuestas que realicen las personas educadoras que nos consulten nuestra opinión	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nosotros/as hacemos las propuestas y las personas educadoras las llevan adelante	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nosotros/as hacemos las propuestas y las llevamos adelante junto con las personas educadoras	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nosotros/as hacemos las propuestas y las llevamos delante de forma autónoma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

15. ¿QUÉ TXOKO CAMBIARÍAS? ¿QUÉ CAMBIOS PROPONES?

16. ¿TE GUSTARÍA QUE EL GAZTELEKU CONTASE CON ALGÚN NUEVO TXOKO?

17. ¿QUE NUEVO MATERIAL (JUEGOS, TALLERES, WII-PLAY, MUSICA, DISFRACES...) COMPRARÍAS PARA EL GAZTELEKU?

MILA ESKER ZURE LAGUNTZAGATIK

## Anexo III. Cuestionario 05. GAZTELEKU\_HEZITZAILEAK GALDERA SORTA 2014

### 05. GAZTELEKU\_HEZITZAILEAK GALDERA SORTA 2014 (GHGS20014)

Inkesta Zenbakia:

EKIPAMENDUA:		EKIPAMENDUAREN KODEA:
HERRIA:	AUZOA:	POSTA KODEA:

KAIXO! Joxe Jimenez naiz. Euskal Herriko Unibertsitateko CUDEA (Didaktika-Hezkuntza Zientzia Fakultatea) ikerketa talde bateko partaidea. Gaztelekuko espazio eta hezkuntza-materialei buruz ikerketa bat egiten ari gara. Zure erantzunak guztiz anonimoak izango direla kontuan hartuz, erantzungo al dizkizazu galdera batzuk?

01.G- SEXUA:   ▪ EMAKUMEZKOA..... 1                      02.G- ZENBAT URTE DUZU? .....

                  ▪ GIZONEZKOA..... 2

#### 03.G- ZEIN DA ZURE PRESTAKUNTZA AKADEMIKOA?

- GIZARTE HEZKUNTZA.....
- PEDAGOGIA.....
- PSIKOPEDAGOGIA.....
- PSIKOLOGIA.....
- MAGISTERITZA.....
- GIZARTE KULTUR ANIMAZIO GOI MAILAKO TEKNIKARIA.....
- BESTE BAT(AIPATU).....

#### 04.G- ZEIN DA ZURE PRESTAKUNTZA OSAGARRIA?

- AISIALDIKO HEZITZAILEA.....
- AISIALDIKO ZUZENDARIA.....
- BESTE BAT(AIPATU).....
- BESTE BAT(AIPATU).....
- BESTE BAT(AIPATU).....

#### 05.G- LANPOSTU HONETAN ZAUDENETIK ZEIN PRESTAKUNTZA JASO DUZU?

- (AIPATU).....
- (AIPATU).....
- (AIPATU).....

#### 06.G- GAZTELEKU HONETAN HEZITZAILE GISA ZENBAT URTE DARAMATZAZU?

- URTE BETE BAINO GUTXIAGO.....
- 1-2 URTE.....
- 3-4BETE.....
- 5 URTE BAINO GEHIAGO.....

#### 07.G- AISIALDIKO HEZITZAILE PROFESIONAL MODUAN ZENBAT URTE DARAMATZAZU?

- URTE BETE BAINO GUTXIAGO.....
- 1-2 URTE.....
- 3-4BETE.....
- 5 URTE BAINO GEHIAGO.....

## 05. GAZTELEKU\_HEZITZAILEAK GALDERA SORTA 2014 (GHGS20014)

08.G- GAZTELEKUKO HEZKUNTZA PROIEKTUARI DAGOKIONEZ, ZEINTZUK DIRA ZUEN ERREFERENTZIAK?

09. ONDOREN GAZTELEKUKO HELBURUAK ZERENDATU DITUGU, MESEDEZ, BALORA EZAZU 1TIK 10ERA HELBURU BAKOITZAREN GARRANTZIA. (1: BATERE EZ; 10: ERABAT). X BAT IDATZIZ.

▪ Ilaur eta gazteak aisialdiaz modu hezigarrian gozaten direla ziurtatzea.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Besteekin eta inguruarekin harremanetan egoteko aukera ematea.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Baliocan hezte eta prestatzea (bakaren kultura, giza legea, giza eskubideak...)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Neskek eta mutilak eta behar handiak dituzten gizataldeek aukera berdina dituztela bermatzea.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Gizarteratzea eta elkarbizitza bermatzea.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Ikaskuntza eta gizartearekiko eta komunitatearekiko konpromisoa sendotzea.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Parte-hartze aktibo eta arduratsua bultzatzea.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Gatazkak konpontzeko trebetasunak garatzen laguntzea.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Gazteentzat interesgarri diren udal proiektuak gauzatzen laguntzea.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Nork bere burua, besteak eta ingurua hobeto ezagutzea bultzatzea.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Ekipamendua auzora eta hirira hurbiltzea.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Kultur ohiturak bereganatzen laguntzea.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Belaunaldi desberdinak elkarrekin harremanetan egoteko gunea sustatzea.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Nerabe izateak heldua izan arteko pausua ematen laguntzea.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Trebetasun plastiko, kultural, artistiko eta sozialak garatzen laguntzea.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Helduekin batera lan egitea (amak, aitak, tutoreak eta mota guztietako arduradunak) nerabeen errealitatea hobeto ezagutzeko (ohiturak, pertzepzioak, eskaerak, e.a.) eta, ahal dela, haiekin komunikatzeko eta elkarlanean aritzeko bideak zabaltzea.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Auzoaren eta beste agente hezitzaile batzuen esku jartzea Gaztelekuak.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

10.G- GAZTELEKUKO HELBURUEI BURUZ ZERBAIT GEHIAGO AIPATU NAHIKO BAZENU, HEMEN DUZU AUKERA:

11.G- HONA HEMEN GAZTELEKUKO ESPAZIO EZBERDINAK, ZER NOLAKO BALORAZIOA EMATEN DIOZU ESPAZIO BAKOITZAREN DISEÑUARI? (1TIK 10ERA: 1 "BATERE EGOKIA", ETA 10 "GUZTIZ EGOKIA"). X BAT IDATZIZ.

▪ Elkartzeko txokoa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Mahai-jolas txokoa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Irakurketa txokoa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Arte sorkuntzarako txokoa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Informazio txokoa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Mugimendu-jolas txokoa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Digital txokoa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Arte-eszeniko txokoa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Teknikarion lan txokoa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Komunikazio txokoa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Biltegia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
▪ Komunak eta Pasabideak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

12.G- GAZTELEKU BATEAN LEHEN AIPATUTAKO TXOKOAZ GAIN, BESTEREN BAT IDENTIFIKATZEN DUZU?

## 05. GAZTELEKU\_HEZITZAILEAK GALDERA SORTA 2014 (GHGS20014)

13. G- AUKERA EZAZU, MESEDEZ, NERABEEK DITUZTEN ARRAZOIAK GAZTELEKU RA ETORTZEKO (1: INTERES BAXUA; 5: INTERES ALTUA)

Txokoa	Puntuazioa					Txokoa	Puntuazioa				
▪ Lagunekin egiteko	1	2	3	4	5	▪ Mahai Jolasak daudelako	1	2	3	4	5
▪ Lagun berriak egiteko	1	2	3	4	5	▪ Ping-pong, diana, billarrera ... jolas dezaketelako	1	2	3	4	5
▪ Kanean ez asperitzeko	1	2	3	4	5	▪ Play, wii ... daudelako	1	2	3	4	5
▪ Espazio politak dituztelako	1	2	3	4	5	▪ Tailerrak egiten dituztelako	1	2	3	4	5
▪ Beraien gauzak hitz egin dezaketelako	1	2	3	4	5	▪ Hezitzaileekin hitz egiteko eta egiteko	1	2	3	4	5

14. G- AUKERA EZAZU NERABENTZAKO ZEINTZUK DIREN GAZTELEKUKO TXOKO GUSTUKOENAK? (1 EZ DUTE BATERE GUSTUKOA; 5 OSO GUSTUKOA DUTE)

Txokoa	Puntuazioa					Txokoa	Puntuazioa				
▪ Elkartze txokoa	1	2	3	4	5	▪ Digital Txokoa	1	2	3	4	5
▪ Mahai-jolas Txokoa	1	2	3	4	5	▪ Arte eszeniko Txokoa	1	2	3	4	5
▪ Irakurketa Txokoa	1	2	3	4	5	▪ Teknikarien lan Txokoa	1	2	3	4	5
▪ Arte sorkuntzarako Txokoa	1	2	3	4	5	▪ Komunikazio Txokoa	1	2	3	4	5
▪ Informazio txokoa	1	2	3	4	5	▪ Biltzia	1	2	3	4	5
▪ Mugimendu-jolas Txokoa	1	2	3	4	5	▪ Komunak eta Pasabideak	1	2	3	4	5

15. G- AUKERA EZAZU ZEIN MATERIAL DITUZTEN GUSTUKOENAK? (1 EZ DUTE BATERE GUSTUKOA; 5 OSO GUSTUKOA DUTE)

Txokoa	Puntuazioa					Txokoa	Puntuazioa				
▪ Rol jokoak	1	2	3	4	5	▪ Makillaje materialak	1	2	3	4	5
▪ Mugimendu-jolasak	1	2	3	4	5	▪ Mozorroak	1	2	3	4	5
▪ Aldizkariak	1	2	3	4	5	▪ Skate	1	2	3	4	5
▪ Wi-Fi Play jolasak	1	2	3	4	5	▪ Malabareak	1	2	3	4	5
▪ Pelikulak	1	2	3	4	5	▪ Argazkigintza	1	2	3	4	5
▪ Musika	1	2	3	4	5	▪ Graffitiak	1	2	3	4	5
▪ Eskulanak	1	2	3	4	5	▪ Besterik _____	1	2	3	4	5

16. G- ZEIN DIRA GEHIEN ERABILTZEN DITUZTEN TXOKOAK? (1 OSO GUTXI, 5 ASKO ERABILTZEN DUTE)

Txokoa	Puntuazioa					Txokoa	Puntuazioa				
▪ Elkartze txokoa	1	2	3	4	5	▪ Digital Txokoa	1	2	3	4	5
▪ Mahai-jolas Txokoa	1	2	3	4	5	▪ Arte eszeniko Txokoa	1	2	3	4	5
▪ Irakurketa Txokoa	1	2	3	4	5	▪ Teknikarien lan Txokoa	1	2	3	4	5
▪ Arte sorkuntzarako Txokoa	1	2	3	4	5	▪ Komunikazio Txokoa	1	2	3	4	5
▪ Informazio txokoa	1	2	3	4	5	▪ Biltzia	1	2	3	4	5
▪ Mugimendu-jolas Txokoa	1	2	3	4	5	▪ Komunak eta Pasabideak	1	2	3	4	5

17. G- ZEIN DIRA NERABEEK GEHIEN ERABILTZEN DITUZTEN MATERIALAK? (1 OSO GUTXI, 5 ASKO ERABILTZEN DUTE)

Txokoa	Puntuazioa					Txokoa	Puntuazioa				
▪ Rol jokoak	1	2	3	4	5	▪ Makillaje materialak	1	2	3	4	5
▪ Mugimendu-jolasak	1	2	3	4	5	▪ Mozorroak	1	2	3	4	5
▪ Aldizkariak	1	2	3	4	5	▪ Skate	1	2	3	4	5
▪ Wi-Fi Play jolasak	1	2	3	4	5	▪ Malabareak	1	2	3	4	5
▪ Pelikulak	1	2	3	4	5	▪ Argazkigintza	1	2	3	4	5
▪ Musika	1	2	3	4	5	▪ Graffitiak	1	2	3	4	5
▪ Eskulanak	1	2	3	4	5	▪ Besterik _____	1	2	3	4	5

## 05. GAZTELEKU\_HEZITZAILEAK GALDERA SORTA 2014 (GHGS20014)

## 18.G- BALORA EZAZU, MESEDEZ, 0 TIK 10 ERA TXOKO BAKOITZAREN HELBURUEN LORPEN MAILA (1: EZER EZ; 10: ERABAT)

	Elkarze Txokoa	Mahai-jole Txokoa	Irakurketa Txokoa	Eskean Txokoa	Informazio Txokoa	Mugimendu-jole Txokoa	Digital Txokoa	Arte-eszeniko txokoa	Teknikarlan Txokoa	Komunikazio Txokoa	Billegia	Komunik eta Pasabideak
• Haur eta gazteak absalduaz modu hezigarrian gozalten direla ziurtatzea.												
• Besteekin eta inguruarekin harremanetan egoteko aukera ematea.												
• Balioetan bezitza eta prestatzea (bakearen kultura, gizaletzea, giza eskubideak...)												
• Neskek eta mutilak eta behar handiak dituzten gizataldeek aukera berdinak dituzte bermatzea.												
• Gizarte-errotza eta elkarbizitza bermatzea.												
• Ikaskuntza eta gizarte-errotza eta komunitate-errotza konpromisoa sendotzea.												
• Parte-hartze aktibo eta arduratsua bultzatzea.												
• Gatazka konpontzeko trebetasunak garatzen laguntzea.												
• Gazteentzat interesgarri diren udal proiektuak gauzatzen laguntzea.												
• Nork bere burua, besteak eta ingurua hobeto ezagutzeko bultzatzea.												
• Ekimendua auzora eta hiritara hurbiltzea.												
• Kultur ohiturak bereganatzen laguntzea.												
• Belaunaldi desberdinak elkarrekin harremanetan egoteko guneak sustatzea.												
• Nerabe izateko heldua izan arteko pausua ematen laguntzea.												
• Trebetasun plastiko, kultural, artistiko eta sozialak garatzen laguntzea.												
• Helduekin batera lan egitea (amak, aitak, tutoreak eta mota guztietako arduradunak) nerabeen errealitatea hobeto ezagutzeko (ohiturak, pertzepzioak, eskaerak, e.a.) eta, ahal dela, haiekin komunikatzeko eta elkarlanean aritzeko bideak zabiltzea.												
• Auzoaren eta beste agente bezilzailo biltzen esku hartzea Gaztelekuak.												

## 05. GAZTELEKU HEZITZAILEAK GALDERA SORTA 2014 (GHGS20014)

19.G- BALDORA EZAZU, MESEDEZ, TTIK 10ERA MATERIAL HAUEKIN HELBURUEN LORPEN MAILA (1: EZER EZ; 10: ERABAT).

	Rol jokoak	Muginendu Jolasak	Aldizkariak	Wii-Play Jolasak	Pelikulak	Musika	Eskulanak	Makillaje materialak	Mozorroak	Skate	Makilbareak	Argazkigintza
* Haur eta gazteak abiatikaz modu hezigarrian gozatzeko direla ziurtatzea.												
* Besteekin eta inguruarekin harremanetan egoteko aukera ematea.												
* Balioetan heztea eta prestatzea (bakearen kultura, gizaletzea, giza eskubideak...)												
* Neskek eta mutilak eta behar handiak dituzten gizataldeek aukera berdinak dituztela bermatzea.												
* Gizaletzea eta elkarbizitza bermatzea.												
* Ikaskuntza eta gizarterekin eta komunitatearekin konpromisoa sendotzea.												
* Parte-hartze aktibo eta arduratsua bultzatzea.												
* Galazkak konpontzeko trebetasunak garatzen laguntzea.												
* Gazteentzat interesgarri diren udal proiektuak gauzatzen laguntzea.												
* Nork bere burua, besteak eta ingurua hobeto ezagutzera bultzatzea.												
* Ekipamendua auzora eta hirira hurbiltzea.												
* Kultur ohiturak bereganatzen laguntzea.												
* Belaunaldi desberdinak elkarrekin harremanetan egoteko guneak sustatzea.												
* Nerabe izatetik heldua izan arteko pausua ematen laguntzea.												
* Irekialasun plastiko, kultural, artistiko eta sozialak garatzen laguntzea.												
* Helduekin batera lan egitea (amak, aitak, tutoreak eta mota guztietako arduradunak) nerabeen errealitatea hobeto ezagutzeko (ohiturak, pertzepzioak, eskaerak, e.a.) eta, ahal dela, haiekin komunikatzeko eta elkarlanean aritzeko bideak zabaltzea.												
* Auzoaren eta beste agente hezitzaile batzuen esku hartzea Gaztelekuak.												

jose jimenez@ehu.es 943015570

## GAZTELEKU HEZITZAILEAK GALDERA SORTA 2014 (GHGS20014)

20.G- TXOKOAK ANTOLATZEKO EDO BERRITZEKO MOMENTUAN, NERABEEI ZE AUKERA EMATEN DIOZUE?  
(1 EZ DUT BATERE INTERESIK, 5 INTERES HANDIA DUT)

Txokoak antolatu edo berri aurretik informazioa eman.....	1	2	3	4	5
Hezitzaileek proposatzen ditugun aldaketak beraien kontsultatuak izatea.....	1	2	3	4	5
Gazteak proposamenak egiteko eta hezitzaileak aurrera eraman ahal izatea.....	1	2	3	4	5
Nerabeak proposamenak burutu eta nerabeekin batera aurrera eramatea.....	1	2	3	4	5
Aldaketak beraien proposatzeko eta aurrera eramatea.....	1	2	3	4	5

21. MATERIALAK ANTOLATZEKO EDO BERRITZEKO MOMENTUAN, NERABEAK PARTE HARTZEN DUTE? ZERTAN?  
(1 EZ DUT BATERE INTERESIK, 5 INTERES HANDIA DUT)

Materialak antolatu edo berri aurretik informazioa eman.....	1	2	3	4	5
Hezitzaileek proposatzen ditugun aldaketak beraien kontsultatuak izatea.....	1	2	3	4	5
Gazteak proposamenak egiteko eta hezitzaileak aurrera eraman ahal izatea.....	1	2	3	4	5
Nerabeak proposamenak burutu eta nerabeekin batera aurrera eramatea.....	1	2	3	4	5
Aldaketak beraien proposatzeko eta aurrera eramatea.....	1	2	3	4	5

## 22. GAZTELEKUAREN ESPAZIOARI BURUZ.

## 23. GAZTELEKUAREN HEZKUNTZA-MATERIALARI BURUZ...

## 24. GAZTELEKUAREN KUDEAKETARI DAGOKIONEZ...

MILA ESKER ZURE LAGUNTZAGATIK

joxe.jimenez@ehu.es 943015570

## Anexo IV. Tablas del perfil de las personas informantes: adolescentes y educadoras/es.

Perfil de la muestra de personas adolescentes usuarias.

**Tabla 91. Distribución de frecuencias y porcentajes de las personas participantes en la investigación según sexo**

01.G- SEXO:	N	%
▪ MUJER	55	40,40
▪ HOMBRE	81	59,60
<b>TOTAL</b>	<b>136</b>	

**Tabla 92. Distribución de personas adolescentes de la muestra por edad.**

02. G- ¿CUÁNTOS AÑOS TIENES?	Frecuencia	Porcentaje
12	16	11,8
13	37	27,2
14	20	14,7
15	20	14,7
16	26	19,1
17	13	9,6
18	4	2,9
<b>Total</b>	<b>136</b>	<b>100,0</b>

**Tabla 93. Centros educativos a los que pertenecen los/as participantes de la investigación.**

04. G- ¿DÓNDE ESTUDIAS?	F.	%
<b>Válido</b>		
Aitor Ikastola-Egia	25	18,4
Antigua Luberri _Antigua	11	8,1
Arantzazuko Ama Ikastola-Martutene	4	2,9
Axular Lizeoa-Ibaeta	2	1,5
Asunción Ikastetxea-Ategorrieta	13	9,6
Bidebieta-DBH	7	5,1
Lauaizeta Egia-Intxaurreondo	12	8,8
Maria Reina Ikastetxea-Egia	9	6,6
Mariaren Bihotza Ikastola_Gros	2	1,5
Mundaiz Ikastetxea_Egia	1	,7
Nazaret_Egia	3	2,2
Presentación de Maria Ikastetxea-Egia	1	,7
La Salle Ikastetxea-Loiola	2	1,5
Santo Tomas Lizeoa-Ibaeta	1	,7
Summa Aldapeta-Amara Zaharra	2	1,5
Usandizaga Peñafiorida_Amara	9	6,6
Zubiri Manteo-Gros	8	5,9
Zurriola ikastola-Gros	8	5,9
Pasai Lizeo-Pasaia	2	1,5
Don Bosco ikastetxea-Pasaia	1	,7
Larramendi ikastetxea-Aiete	1	,7
Karmelo Ikastetxea-Amara B	8	5,9
<b>Total</b>	<b>132</b>	<b>97,1</b>
<b>Perdidos</b>		
Sistema	4	2,9
<b>Total</b>	<b>136</b>	<b>100,0</b>

**Tabla 94. Distribución de frecuencias y porcentajes de las personas usuarias según nivel educativo.**



05G- ¿CURSO?	Frecuencia	Porcentaje
Válido ESO 1	36	26,5
ESO 2	35	25,7
ESO 3	22	16,2
ESO 4	17	12,5
BACHILLER	25	18,4
Total	135	99,3
Perdidos Sistema	1	,7
Total 136	100,0	

Tabla 95. Edad de comienzo del usuario/a del Gazteleku

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	11	3	2,2
	12	64	47,1
	13	35	25,7
	14	23	16,9
	15	6	4,4
	16	2	1,5
	Total	133	97,8
Perdidos Sistema		3	2,2
Total		136	100,0

Tabla 96. Nivel de conocimiento del Euskara y uso del idioma.

05. G- ¿CÓMO CONOCES EL EUSKARA?	F	%	06. G- ¿QUÉ IDIOMAS UTILIZAS NORMALMENTE?	%
• Bien.....	84	61,8	Euskara	13,2
• Medio.....	48	35,3	Castellano	41,9
• Poco.....	4	2,9	Ambos	44,9
TOTAL		100,0	TOTAL	100,0
		0		

## Perfil del grupo educativo.

Tabla 97. Características del grupo educativo según sexo.

01.G- Sexo:	F.	%
▪ Hombre	6	37,5
▪ Mujer	10	62,5
▪ TOTAL	16	100,0

Tabla 98. Características del grupo educativo según edad.

02.G- Edad	F.	%
23	3	18,8
26	2	12,5
27	1	6,3
28	4	25,0
30	1	6,3
33	3	18,8
35	2	12,5
	16	100,0

Tabla 99. Formación académica 2 del grupo educativo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Válido</b>	Educación social	2	12,5	40,0
	Psicopedagogía	1	6,3	20,0
	FP ASC	1	6,3	20,0
	Informática	1	6,3	20,0
	Total	5	31,3	100,0
<b>Perdidos</b>	Sistema	11	68,8	
<b>Total</b>		16	100,0	

Tabla 100. Formación complementaria 1,2 y 3 del grupo educativo.

Porcentaje acumulado		Frecuencia	Porcentaje
100,0	Educador/a Ocio	9	56,3
	Sistema	7	43,8
		16	100,0

Porcentaje acumulado		Frecuencia	Porcentaje
100,0	Director/a de Ocio	3	18,8
	Sistema	13	81,3
		16	100,0

Tabla 101. Formación académica 1 del grupo educativo.

Válido		Frecuencia	Porcentaje
	Educación Social	6	37,5
	Psicología	2	12,5
	Magisterio	4	25,0
	FP ASC	1	6,25
	Educación Deportiva	1	6,25
	Trabajadora Social	1	6,25
	Educación Infantil TS	1	6,25
	Total	16	100,0

Tabla 102. Formación continua 1, 2 y 3 del grupo educativo.

		Formación continua 1			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Riesgos laborales	1	6,3	10,0	10,0
	Balora sistema	2	12,5	20,0	30,0
	Prevención precoz	3	18,8	30,0	60,0
	Psicología evolutiva	1	6,3	10,0	70,0
	Nuevas Tecnologías	1	6,3	10,0	80,0
	Resolución de conflictos	2	12,5	20,0	100,0
	Total	10	62,5	100,0	
<b>Perdidos</b>	Sistema	6	37,5		
<b>Total</b>		16	100,0		

		Formación continua 2			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Manipulador de alimentos	2	12,5	22,2	22,2
	Prevención precoz	1	6,3	11,1	33,3
	Igualdad	3	18,8	33,3	66,7
	Drogodependencias	2	12,5	22,2	88,9
	Migración	1	6,3	11,1	100,0
	Total	9	56,3	100,0	
<b>Perdidos</b>	Sistema	7	43,8		
<b>Total</b>		16	100,0		

		Formación continua 3			
--	--	----------------------	--	--	--

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	Drogodependencias	1	6,3	33,3	33,3
	Malos tratos	1	6,3	33,3	66,7
	Migración	1	6,3	33,3	100,0
	Total	3	18,8	100,0	
<b>Perdidos</b>	Sistema	13	81,3		
<b>Total</b>		16	100,0		

Tabla 103. Antigüedad laboral en ocio educativo

		Antigüedad laboral en ocio educativo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	1-2 años	1	6,3	7,1	7,1
	más de 5 años	13	81,3	92,9	100,0
	Total	14	87,5	100,0	
<b>Perdidos</b>	Sistema	2	12,5		
<b>Total</b>		16	100,0		

Tabla 104. Antigüedad en el puesto laboral del Gazteleku

		Antigüedad puesto en el Gazteleku			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	menos de 1 año	3	18,8	18,8	18,8
	1-2 años	1	6,3	6,3	25,0
	3-4 años	7	43,8	43,8	68,8
	más de 5 años	5	31,3	31,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

## Anexo V. Estadísticos del OBJETIVO 3: “Analizar los usos de espacios y materiales educativos por parte de las personas usuarias del Gazteleku”.

**Tabla 105. Razones para participar en el Gazteleku según la opinión de las personas adolescentes.**

	N	Perdidos	Min	Max	M	DT
Estar con amigos	134	2	1	5	4,31	1,093
Evitar aburrimiento en la calle	131	5	1	5	3,97	1,095
Por los juegos de movimiento	132	4	1	5	3,94	1,335
Para relacionarme con los educadores	124	12	1	5	3,94	1,157
Por los juegos digitales	133	3	1	5	3,82	1,313
Por los talleres	125	11	1	5	3,38	1,337
Hablar de nuestras cosas	125	11	1	5	3,33	1,436
Espacios atractivos	124	12	1	5	3,14	1,258
Por los juegos de mesa	122	14	1	5	3,03	1,59
Hacer nuevos amigos	123	13	1	5	2,97	1,408

**Tabla 106. Razones para participar en el Gazteleku según la opinión de las personas educadoras.**

	N	Mín.	Máx.	M	DT
Estar con amigos	16	4	5	4,75	0,447
Por los juegos de movimiento	16	3	5	4,56	0,629
Evitar aburrimiento en la calle	16	2	5	4,44	0,892
Por los juegos digitales	16	2	5	4,44	0,964
Hablar de nuestras cosas	16	2	5	4,13	0,885
Para relacionarme con los educadores	16	3	5	4,13	0,806
Por los talleres	16	2	5	3,44	0,892
Hacer nuevos amigos	16	2	4	3	0,73
Espacios atractivos	16	1	5	2,94	1,34
Por los juegos de mesa	16	2	4	2,88	0,806

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla 107. Razones para participar en el Gazteleku según la opinión de las personas educadoras

Descriptivos									
		N	M	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la M al 95%		Mín.	Máx.
						Límite inferior	Límite superior		
Estar con amigos	12-13	53	4,42	1,027	,141	4,13	4,70	1	5
	14-15	39	3,97	1,386	,222	3,53	4,42	1	5
	16-18	42	4,50	,773	,119	4,26	4,74	1	5
	Total	134	4,31	1,093	,094	4,13	4,50	1	5
Hacer nuevos amigos	12-13	43	3,26	1,329	,203	2,85	3,66	1	5
	14-15	39	2,41	1,428	,229	1,95	2,87	1	5
	16-18	41	3,20	1,346	,210	2,77	3,62	1	5
	Total	123	2,97	1,408	,127	2,72	3,22	1	5
Evitar aburrimiento en la calle	12-13	50	4,02	1,000	,141	3,74	4,30	1	5
	14-15	40	4,08	1,163	,184	3,70	4,45	1	5
	16-18	41	3,80	1,145	,179	3,44	4,17	1	5
	Total	131	3,97	1,095	,096	3,78	4,16	1	5
Espacios atractivos	12-13	46	3,04	1,228	,181	2,68	3,41	1	5
	14-15	37	3,05	1,353	,222	2,60	3,51	1	5
	16-18	41	3,32	1,213	,189	2,93	3,70	1	5
	Total	124	3,14	1,258	,113	2,91	3,36	1	5
Hablar de nuestras cosas	12-13	49	3,10	1,636	,234	2,63	3,57	1	5
	14-15	35	3,26	1,421	,240	2,77	3,75	1	5
	16-18	41	3,66	1,132	,177	3,30	4,02	1	5
	Total	125	3,33	1,436	,128	3,07	3,58	1	5
Por los juegos de mesa	12-13	45	2,93	1,601	,239	2,45	3,41	1	5
	14-15	37	2,81	1,613	,265	2,27	3,35	1	5
	16-18	40	3,35	1,545	,244	2,86	3,84	1	5
	Total	122	3,03	1,590	,144	2,75	3,32	1	5
Por los juegos de movimiento	12-13	52	3,65	1,494	,207	3,24	4,07	1	5
	14-15	37	3,95	1,224	,201	3,54	4,35	1	5
	16-18	43	4,28	1,161	,177	3,92	4,64	1	5
	Total	132	3,94	1,335	,116	3,71	4,17	1	5
Por los juegos digitales	12-13	52	3,67	1,451	,201	3,27	4,08	1	5
	14-15	39	4,08	1,178	,189	3,69	4,46	1	5
	16-18	42	3,76	1,246	,192	3,37	4,15	1	5
	Total	133	3,82	1,313	,114	3,59	4,04	1	5
Por los talleres	12-13	44	3,18	1,435	,216	2,75	3,62	1	5
	14-15	39	3,36	1,367	,219	2,92	3,80	1	5
	16-18	42	3,62	1,188	,183	3,25	3,99	1	5
	Total	125	3,38	1,337	,120	3,15	3,62	1	5
Para relacionarme con los educadores	12-13	46	3,67	1,367	,202	3,27	4,08	1	5
	14-15	37	3,95	1,177	,194	3,55	4,34	1	5
	16-18	41	4,24	,767	,120	4,00	4,49	3	5
	Total	124	3,94	1,157	,104	3,74	4,15	1	5

## ANÁLISIS DE LAS RAZONES SEGÚN SEXO

## A. PERSONAS ADOLESCENTES:

Tabla 108. Comparación de medias de las Razones por las que acuden al Gazteleku según grupo de edad.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de Ms						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de Ms	Error típ. personas de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Estar con amigos	Se han asumido varianzas iguales	,064	,801	-,817	132	,416	-,157	,193	-,539	,224
	No se han asumido varianzas iguales			-,797	104,173	,427	-,157	,197	-,549	,234
Hacer nuevos amigos	Se han asumido varianzas iguales	,854	,357	-1,128	121	,262	-,290	,257	-,798	,219
	No se han asumido varianzas iguales			-1,120	107,212	,265	-,290	,258	-,802	,223
Evitar aburrimiento en la calle	Se han asumido varianzas iguales	,002	,968	-,755	129	,451	-,147	,194	-,531	,238
	No se han asumido varianzas iguales			-,752	114,797	,453	-,147	,195	-,533	,240
Espacios atractivos	Se han asumido varianzas iguales	1,886	,172	,269	122	,788	,062	,231	-,395	,520
	No se han asumido varianzas iguales			,276	113,733	,783	,062	,225	-,385	,509
Hablar de nuestras cosas	Se han asumido varianzas iguales	3,616	,060	-2,578	123	,011	-,657	,255	-1,161	-,152
	No se han asumido varianzas iguales			-2,671	120,983	,009	-,657	,246	-1,144	-,170
Por los juegos de mesa	Se han asumido varianzas iguales	,256	,614	,766	120	,445	,225	,294	-,357	,808
	No se han asumido varianzas iguales			,772	105,615	,442	,225	,292	-,354	,804
Por los juegos de movimiento	Se han asumido varianzas iguales	,236	,628	,379	130	,705	,090	,239	-,382	,562
	No se han asumido varianzas iguales			,386	116,214	,700	,090	,234	-,373	,554
Por los juegos digitales	Se han asumido varianzas iguales	,065	,799	1,906	131	,059	,436	,229	-,017	,889
	No se han asumido varianzas iguales			1,924	120,194	,057	,436	,227	-,013	,885
Por los talleres	Se han asumido varianzas iguales	4,006	,048	-2,665	123	,009	-,628	,236	-1,094	-,162
	No se han asumido varianzas iguales			-2,747	122,660	,007	-,628	,229	-1,081	-,175
Para relacionarme con los educadores	Se han asumido varianzas iguales	2,950	,088	-2,394	122	,018	-,495	,207	-,904	-,086
	No se han asumido varianzas iguales			-2,450	117,837	,016	-,495	,202	-,895	-,095

Tabla 109. Razones para participar en el Gazteleku según el sexo de las personas adolescentes. Prueba Test T: significatividad.

		Estadísticos de grupo			
Sexo		N	M	Desviación típ. personas	Error típ. personas de la M
RAZON_SOCIAL	Hombre	67	3,4515	,91932	,11231
	Mujer	50	3,8750	,80694	,11412
Razon Ludica	Hombre	71	3,7700	1,02754	,12195
	Mujer	49	3,4014	1,07363	,15338
Razon Artistica	Hombre	71	3,1127	1,41975	,16849
	Mujer	54	3,7407	1,13578	,15456
Razon Espacial	Hombre	74	3,1622	1,32445	,15396
	Mujer	50	3,1000	1,16496	,16475
	Hombre	76	3,91	1,085	,125

Evitar aburrimiento en la calle	Mujer	55	4,05	1,113	,150
---------------------------------	-------	----	------	-------	------

**Tabla 110. Comparación de medias de las Razones agrupadas para participar en el Gazteleku según sexo.**

**Prueba de muestras independientes**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de Ms						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de Ms	Error típ. personas de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Razon_Social	Se han asumido varianzas iguales	1,265	,263	-2,595	115	,011	-,42351	,16319	-,74675	-,10026
	No se han asumido varianzas iguales			-2,645	111,931	,009	-,42351	,16012	-,74076	-,10626
Razon Ludica	Se han asumido varianzas iguales	,727	,396	1,896	118	,060	,36859	,19436	-,01630	,75349
	No se han asumido varianzas iguales			1,881	100,366	,063	,36859	,19595	-,02014	,75733
Razon Artistica	Se han asumido varianzas iguales	4,006	,048	-2,665	123	,009	-,62806	,23563	-1,09449	-,16164
	No se han asumido varianzas iguales			-2,747	122,660	,007	-,62806	,22865	-1,08067	-,17546
Razon Espacial	Se han asumido varianzas iguales	1,886	,172	,269	122	,788	,06216	,23118	-,39548	,51981
	No se han asumido varianzas iguales			,276	113,733	,783	,06216	,22549	-,38455	,50888
Evitar aburrimiento en la calle	Se han asumido varianzas iguales	,002	,968	-,755	129	,451	-,147	,194	-,531	,238
	No se han asumido varianzas iguales			-,752	114,797	,453	-,147	,195	-,533	,240

**ANÁLISIS DE LAS RAZONES SEGÚN GRUPO DE EDAD:**

**A. PERSONAS ADOLESCENTES:**

**Tabla 111. Prueba Test T sobre Razones agrupadas para participar en el Gazteleku según el sexo de las personas adolescentes**

ANOVA de un factor						
		Suma de cuadrados	gl	M cuadrática	F	Sig.
Estar con amigos	Inter-grupos	6,494	2	3,247	2,792	,065
	Intra-grupos	152,342	131	1,163		
	Total	158,836	133			
Hacer nuevos amigos	Inter-grupos	17,809	2	8,904	4,769	,010
	Intra-grupos	224,061	120	1,867		
	Total	241,870	122			
Evitar aburrimiento en la calle	Inter-grupos	1,684	2	,842	,699	,499
	Intra-grupos	154,194	128	1,205		
	Total	155,878	130			
Espacios atractivos	Inter-grupos	1,986	2	,993	,624	,538
	Intra-grupos	192,683	121	1,592		
	Total	194,669	123			
Hablar de nuestras cosas	Inter-grupos	7,157	2	3,578	1,758	,177
	Intra-grupos	248,395	122	2,036		
	Total	255,552	124			
Por los juegos de mesa	Inter-grupos	6,293	2	3,147	1,250	,290
	Intra-grupos	299,576	119	2,517		
	Total	305,869	121			
Por los juegos de movimiento	Inter-grupos	9,203	2	4,601	2,646	,075
	Intra-grupos	224,312	129	1,739		
	Total	233,515	131			

ANEXOS

Por los juegos digitales	Inter-grupos	3,839	2	1,919	1,115	,331
	Intra-grupos	223,831	130	1,722		
	Total	227,669	132			
Por los talleres	Inter-grupos	4,143	2	2,072	1,162	,316
	Intra-grupos	217,425	122	1,782		
	Total	221,568	124			
Para relacionarme con los educadores	Inter-grupos	7,043	2	3,522	2,704	,071
	Intra-grupos	157,562	121	1,302		
	Total	164,605	123			

Tabla 112. Anova del factor: Razones para participar en el Gazteleku según grupo de edad.

Hacer nuevos amigos

Tukey B<sup>a,b</sup>

Grupo edad	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
14-15	39	2,41	
16-18	41		3,20
12-13	43		3,26

Se muestran las Ms para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la M armónica = 40,935.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la M armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Tabla 113. Prueba post hoc de significatividad entre razones y grupos de edad.

	N	M	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la M al 95%		Mín.	Máx.	
					Límite inferior	Límite superior			
RAZON_SOCIAL	12-13	42	3,5833	,98102	,15137	3,2776	3,8890	2,00	5,00
	14-15	35	3,3857	,96128	,16249	3,0555	3,7159	1,25	5,00
	16-18	40	3,9000	,65731	,10393	3,6898	4,1102	2,25	5,00
	Total	117	3,6325	,89453	,08270	3,4687	3,7963	1,25	5,00
Razon Ludica	12-13	44	3,4621	1,11651	,16832	3,1227	3,8016	1,00	5,00
	14-15	36	3,6111	1,06756	,17793	3,2499	3,9723	2,00	5,00
	16-18	40	3,8000	,97782	,15461	3,4873	4,1127	1,67	5,00
Total	120	3,6194	1,05789	,09657	3,4282	3,8107	1,00	5,00	
Razon Artistica	12-13	44	3,1818	1,43499	,21633	2,7455	3,6181	1,00	5,00
	14-15	39	3,3590	1,36666	,21884	2,9160	3,8020	1,00	5,00
	16-18	42	3,6190	1,18841	,18338	3,2487	3,9894	1,00	5,00
Total	125	3,3840	1,33673	,11956	3,1474	3,6206	1,00	5,00	
Razon Espacial	12-13	46	3,0435	1,22849	,18113	2,6787	3,4083	1,00	5,00
	14-15	37	3,0541	1,35290	,22241	2,6030	3,5051	1,00	5,00
	16-18	41	3,3171	1,21324	,18948	2,9341	3,7000	1,00	5,00
Total	124	3,1371	1,25805	,11298	2,9135	3,3607	1,00	5,00	
Evitar aburrimiento en la calle	12-13	50	4,02	1,000	,141	3,74	4,30	1	5
	14-15	40	4,08	1,163	,184	3,70	4,45	1	5
	16-18	41	3,80	1,145	,179	3,44	4,17	1	5
	Total	131	3,97	1,095	,096	3,78	4,16	1	5

ANOVA de un factor

		Suma de cuadrados	gl	M cuadrática	F	Sig.
RAZON_SOCIAL	Inter-grupos	5,095	2	2,548	3,311	,040
	Intra-grupos	87,726	114	,770		
	Total	92,822	116			
Razon Ludica	Inter-grupos	2,396	2	1,198	1,072	,346
	Intra-grupos	130,781	117	1,118		
	Total	133,177	119			
Razon Artistica	Inter-grupos	4,143	2	2,072	1,162	,316
	Intra-grupos	217,425	122	1,782		
	Total	221,568	124			
Razon Espacial	Inter-grupos	1,986	2	,993	,624	,538
	Intra-grupos	192,683	121	1,592		
	Total	194,669	123			



ANEXOS

Evitar aburrimiento en la calle	Inter-grupos	1,684	2	,842	,699	,499
	Intra-grupos	154,194	128	1,205		
	Total	155,878	130			

Subconjuntos homogéneos

RAZON\_SOCIAL

Tukey B<sup>a,b</sup>

Grupo edad	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
14-15	35	3,3857	
12-13	42	3,5833	3,5833
16-18	40		3,9000

Se muestran las Ms para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 38,769.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la M armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

A. PERSONAS ADOLESCENTES:

Tabla 114. Razones para participar en el Gazteleku según el barrio de las personas adolescentes

		Descriptivos							
		N	M	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la M al 95%		Mín.	Máx.
						Límite inferior	Límite superior		
Estar con amigos	Aiete	8	4,13	,991	,350	3,30	4,95	2	5
	Amara	9	4,67	,707	,236	4,12	5,21	3	5
	Antiguo	10	4,70	,675	,213	4,22	5,18	3	5
	Egia	52	3,96	1,343	,186	3,59	4,34	1	5
	Martutene	9	4,44	,726	,242	3,89	5,00	3	5
	Gros	11	5,00	0,000	0,000	5,00	5,00	5	5
	Bidebieta	23	4,52	,846	,176	4,16	4,89	2	5
	Intxaurreondo	12	4,25	1,215	,351	3,48	5,02	1	5
	Total	134	4,31	1,093	,094	4,13	4,50	1	5
Hacer nuevos amigos	Aiete	8	2,88	1,246	,441	1,83	3,92	1	5
	Amara	9	3,67	1,414	,471	2,58	4,75	2	5
	Antiguo	10	2,30	1,160	,367	1,47	3,13	1	5
	Egia	41	2,71	1,401	,219	2,27	3,15	1	5
	Martutene	9	4,11	1,054	,351	3,30	4,92	2	5
	Gros	11	2,64	1,433	,432	1,67	3,60	1	5
	Bidebieta	23	3,43	1,161	,242	2,93	3,94	1	5
	Intxaurreondo	12	2,50	1,732	,500	1,40	3,60	1	5
	Total	123	2,97	1,408	,127	2,72	3,22	1	5
Evitar aburrimiento en la calle	Aiete	8	4,38	,744	,263	3,75	5,00	3	5
	Amara	9	4,00	,866	,289	3,33	4,67	2	5
	Antiguo	10	4,20	1,229	,389	3,32	5,08	2	5
	Egia	49	3,65	1,110	,159	3,33	3,97	1	5
	Martutene	9	4,33	,707	,236	3,79	4,88	3	5
	Gros	11	4,18	1,079	,325	3,46	4,91	2	5
	Bidebieta	23	4,09	1,240	,259	3,55	4,62	1	5
	Intxaurreondo	12	4,08	1,165	,336	3,34	4,82	1	5
	Total	131	3,97	1,095	,096	3,78	4,16	1	5
Espacios atractivos	Aiete	8	2,13	1,356	,479	,99	3,26	1	5
	Amara	9	4,00	1,000	,333	3,23	4,77	2	5
	Antiguo	9	3,56	1,509	,503	2,40	4,72	1	5
	Egia	44	2,73	1,283	,193	2,34	3,12	1	5
	Martutene	9	3,33	1,323	,441	2,32	4,35	1	5
	Gros	11	3,18	,874	,263	2,59	3,77	2	5
	Bidebieta	23	3,65	,935	,195	3,25	4,06	2	5
	Intxaurreondo	11	3,18	1,168	,352	2,40	3,97	1	5
	Total	124	3,14	1,258	,113	2,91	3,36	1	5
	Aiete	8	1,50	1,414	,500	,32	2,68	1	5

## ANEXOS

	Amara	9	3,56	1,424	,475	2,46	4,65	2	5
	Antiguo	10	3,80	1,398	,442	2,80	4,80	1	5
	Egia	43	3,07	1,404	,214	2,64	3,50	1	5
Hablar de nuestras cosas	Martutene	9	3,56	1,130	,377	2,69	4,42	2	5
	Gros	11	3,91	1,375	,415	2,99	4,83	1	5
	Bidebieta	23	3,26	1,322	,276	2,69	3,83	1	5
	Intxaurreondo	12	4,33	,888	,256	3,77	4,90	2	5
	Total	125	3,33	1,436	,128	3,07	3,58	1	5
Por los juegos de mesa	Aiete	8	2,25	1,282	,453	1,18	3,32	1	4
	Amara	9	4,56	,726	,242	4,00	5,11	3	5
	Antiguo	10	4,30	1,059	,335	3,54	5,06	2	5
	Egia	40	2,60	1,630	,258	2,08	3,12	1	5
	Martutene	9	4,22	,833	,278	3,58	4,86	3	5
	Gros	11	1,91	1,300	,392	1,04	2,78	1	4
	Bidebieta	23	3,22	1,506	,314	2,57	3,87	1	5
	Intxaurreondo	12	2,58	1,505	,434	1,63	3,54	1	5
	Total	122	3,03	1,590	,144	2,75	3,32	1	5
	Por los juegos de movimiento	Aiete	8	3,25	1,282	,453	2,18	4,32	1
Amara		9	4,56	,527	,176	4,15	4,96	4	5
Antiguo		10	4,90	,316	,100	4,67	5,13	4	5
Egia		50	3,36	1,575	,223	2,91	3,81	1	5
Martutene		9	4,78	,441	,147	4,44	5,12	4	5
Gros		11	3,91	1,221	,368	3,09	4,73	2	5
Bidebieta		23	4,39	,988	,206	3,96	4,82	2	5
Intxaurreondo		12	4,08	1,165	,336	3,34	4,82	2	5
Total		132	3,94	1,335	,116	3,71	4,17	1	5
Por los juegos digitales		Aiete	8	3,88	1,458	,515	2,66	5,09	1
	Amara	9	4,11	1,269	,423	3,14	5,09	2	5
	Antiguo	10	4,50	,707	,224	3,99	5,01	3	5
	Egia	51	3,73	1,387	,194	3,34	4,12	1	5
	Martutene	9	4,33	,866	,289	3,67	5,00	3	5
	Gros	11	3,27	1,348	,407	2,37	4,18	1	5
	Bidebieta	23	4,26	,864	,180	3,89	4,63	3	5
	Intxaurreondo	12	2,67	1,557	,449	1,68	3,66	1	5
	Total	133	3,82	1,313	,114	3,59	4,04	1	5
	Por los talleres	Aiete	8	1,75	1,035	,366	,88	2,62	1
Amara		9	4,33	1,000	,333	3,56	5,10	2	5
Antiguo		10	4,00	,816	,258	3,42	4,58	3	5
Egia		43	3,09	1,324	,202	2,69	3,50	1	5
Martutene		9	4,22	,833	,278	3,58	4,86	3	5
Gros		11	2,64	1,433	,432	1,67	3,60	1	5
Bidebieta		23	3,91	,949	,198	3,50	4,32	2	5
Intxaurreondo		12	3,33	1,497	,432	2,38	4,28	1	5
Total		125	3,38	1,337	,120	3,15	3,62	1	5
Para relacionarme con los educadores		Aiete	8	4,00	,926	,327	3,23	4,77	3
	Amara	9	4,56	,726	,242	4,00	5,11	3	5
	Antiguo	10	4,00	,943	,298	3,33	4,67	2	5
	Egia	42	3,29	1,330	,205	2,87	3,70	1	5
	Martutene	9	4,44	,882	,294	3,77	5,12	3	5
	Gros	11	4,18	,982	,296	3,52	4,84	2	5
	Bidebieta	23	4,13	1,014	,211	3,69	4,57	2	5
	Intxaurreondo	12	4,75	,452	,131	4,46	5,04	4	5
	Total	124	3,94	1,157	,104	3,74	4,15	1	5

**Tabla 115. Prueba Test T sobre Razones agrupadas para participar en el Gazteleku según el barrio de las personas adolescentes**

## ANOVA de un factor

		Suma de cuadrados	gl	M cuadrática	F	Sig.
Estar con amigos	Inter-grupos	15,726	7	2,247	1,978	,063
	Intra-grupos	143,109	126	1,136		
	Total	158,836	133			
Hacer nuevos amigos	Inter-grupos	32,321	7	4,617	2,534	,018
	Intra-grupos	209,549	115	1,822		
	Total	241,870	122			
Evitar aburrimiento en la calle	Inter-grupos	8,922	7	1,275	1,067	,389
	Intra-grupos	146,956	123	1,195		
	Total	155,878	130			
Espacios atractivos	Inter-grupos	30,355	7	4,336	3,061	,005
	Intra-grupos	164,315	116	1,417		
	Total	194,669	123			
Hablar de nuestras cosas	Inter-grupos	48,706	7	6,958	3,936	,001
	Intra-grupos	206,846	117	1,768		
	Total	255,552	124			
Por los juegos de mesa	Inter-grupos	79,152	7	11,307	5,686	,000
	Intra-grupos	226,717	114	1,989		
	Total	305,869	121			
Por los juegos de movimiento	Inter-grupos	44,513	7	6,359	4,172	,000
	Intra-grupos	189,002	124	1,524		
	Total	233,515	131			
Por los juegos digitales	Inter-grupos	31,965	7	4,566	2,917	,007
	Intra-grupos	195,704	125	1,566		
	Total	227,669	132			
Por los talleres	Inter-grupos	55,846	7	7,978	5,633	,000
	Intra-grupos	165,722	117	1,416		
	Total	221,568	124			
Para relacionarme con los educadores	Inter-grupos	33,094	7	4,728	4,170	,000
	Intra-grupos	131,511	116	1,134		
	Total	164,605	123			

## Hacer nuevos amigos

Tukey B<sup>a,b</sup>

Gazteleku	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Antiguo	10	2,30	
Intxaurreondo	12	2,50	2,50
Gros	11	2,64	2,64
Egia	41	2,71	2,71
Aiete	8	2,88	2,88
Bidebieta	23	3,43	3,43
Amara	9	3,67	
Martutene	9		4,11

Se muestran las Ms para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 11,605.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la M armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Espacios atractivos**

Tukey B<sup>a,b</sup>

Gazteleku	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Aiete	8	2,13	
Egia	44	2,73	2,73
Gros	11	3,18	3,18
Intxaurrondo	11	3,18	3,18
Martutene	9	3,33	3,33
Antiguo	9	3,56	3,56
Bidebieta	23		3,65
Amara	9		4,00

Se muestran las Ms para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 11,326.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la M armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Hablar de nuestras cosas**

Tukey B<sup>a,b</sup>

Gazteleku	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Aiete	8	1,50	
Egia	43		3,07
Bidebieta	23		3,26
Amara	9		3,56
Martutene	9		3,56
Antiguo	10		3,80
Gros	11		3,91
Intxaurrondo	12		4,33

Se muestran las Ms para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 11,625.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la M armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Por los juegos de mesa**

Tukey B<sup>a,b</sup>

Gazteleku	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
Gros	11	1,91		
Aiete	8	2,25		
Intxaurrondo	12	2,58	2,58	
Egia	40	2,60	2,60	
Bidebieta	23	3,22	3,22	3,22
Martutene	9		4,22	4,22
Antiguo	10			4,30
Amara	9			4,56

Se muestran las Ms para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 11,595.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la M armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Por los juegos de movimiento**

Tukey B<sup>a,b</sup>

Gazteleku	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Aiete	8	3,25	
Egia	50	3,36	3,36
Gros	11	3,91	3,91

Intxaurrondo	12	4,08	4,08
Bidebieta	23	4,39	4,39
Amara	9	4,56	4,56
Martutene	9	4,78	4,78
Antiguo	10		4,90

Se muestran las Ms para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 11,680.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la M armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

#### Por los juegos digitales

Tukey B<sup>a,b</sup>

Gazteleku	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Intxaurrondo	12	2,67	
Gros	11	3,27	3,27
Egia	51	3,73	3,73
Aiete	8	3,88	3,88
Amara	9	4,11	4,11
Bidebieta	23		4,26
Martutene	9		4,33
Antiguo	10		4,50

Se muestran las Ms para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 11,686.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la M armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

#### Por los talleres

Tukey B<sup>a,b</sup>

Gazteleku	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
Aiete	8	1,75		
Gros	11	2,64	2,64	
Egia	43	3,09	3,09	3,09
Intxaurrondo	12		3,33	3,33
Bidebieta	23		3,91	3,91
Antiguo	10		4,00	4,00
Martutene	9			4,22
Amara	9			4,33

Se muestran las Ms para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la M armónica = 11,625.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la M armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

#### Para relacionarme con los educadores

Tukey B<sup>a,b</sup>

Gazteleku	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Egia	42	3,29	
Aiete	8	4,00	4,00
Antiguo	10	4,00	4,00
Bidebieta	23	4,13	4,13
Gros	11	4,18	4,18
Martutene	9	4,44	4,44
Amara	9	4,56	4,56
Intxaurrondo	12		4,75

Se muestran las Ms para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la M armónica = 11,615.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la M armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.



**Tabla 116. Razones agrupadas para participar en el Gazteleku según el sexo de las personas adolescentes**

		Descriptivos							
		N	M	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la M al 95%		Mín.	Máx.
						Límite inferior	Límite superior		
RAZON_SOCIAL	Aiete	8	3,1250	,85565	,30252	2,4097	3,8403	2,50	5,00
	Amara	9	4,1111	,88487	,29496	3,4309	4,7913	2,75	5,00
	Antiguo	10	3,7000	,74349	,23511	3,1681	4,2319	2,75	5,00
	Egia	35	3,1357	,93805	,15856	2,8135	3,4579	1,25	5,00
	Martutene	9	4,1389	,68592	,22864	3,6116	4,6661	3,25	5,00
	Gros	11	3,9318	,71668	,21609	3,4503	4,4133	3,25	5,00
	Bidebieta	23	3,8370	,76726	,15998	3,5052	4,1687	2,25	5,00
	Intxaurreondo	12	3,9583	,76003	,21940	3,4754	4,4412	2,25	5,00
	Total	117	3,6325	,89453	,08270	3,4687	3,7963	1,25	5,00
Razon Ludica	Aiete	8	3,1250	,90742	,32082	2,3664	3,8836	1,33	4,00
	Amara	9	4,4074	,59577	,19859	3,9495	4,8654	3,33	5,00
	Antiguo	10	4,5667	,52234	,16518	4,1930	4,9403	3,67	5,00
	Egia	38	3,2193	1,13179	,18360	2,8473	3,5913	1,00	5,00
	Martutene	9	4,4444	,57735	,19245	4,0007	4,8882	3,67	5,00
	Gros	11	3,0303	,78109	,23551	2,5056	3,5550	2,00	4,67
	Bidebieta	23	3,9565	,92826	,19355	3,5551	4,3579	2,00	5,00
	Intxaurreondo	12	3,1111	,89141	,25733	2,5447	3,6775	1,67	5,00
	Total	120	3,6194	1,05789	,09657	3,4282	3,8107	1,00	5,00
Razon Artistica	Aiete	8	1,7500	1,03510	,36596	,8846	2,6154	1,00	3,00
	Amara	9	4,3333	1,00000	,33333	3,5647	5,1020	2,00	5,00
	Antiguo	10	4,0000	,81650	,25820	3,4159	4,5841	3,00	5,00
	Egia	43	3,0930	1,32403	,20191	2,6855	3,5005	1,00	5,00
	Martutene	9	4,2222	,83333	,27778	3,5817	4,8628	3,00	5,00
	Gros	11	2,6364	1,43337	,43218	1,6734	3,5993	1,00	5,00
	Bidebieta	23	3,9130	,94931	,19794	3,5025	4,3236	2,00	5,00
	Intxaurreondo	12	3,3333	1,49747	,43228	2,3819	4,2848	1,00	5,00
	Total	125	3,3840	1,33673	,11956	3,1474	3,6206	1,00	5,00
Razon Espacial	Aiete	8	2,1250	1,35620	,47949	,9912	3,2588	1,00	5,00
	Amara	9	4,0000	1,00000	,33333	3,2313	4,7687	2,00	5,00
	Antiguo	9	3,5556	1,50923	,50308	2,3955	4,7157	1,00	5,00
	Egia	44	2,7273	1,28251	,19334	2,3374	3,1172	1,00	5,00
	Martutene	9	3,3333	1,32288	,44096	2,3165	4,3502	1,00	5,00
	Gros	11	3,1818	,87386	,26348	2,5947	3,7689	2,00	5,00
	Bidebieta	23	3,6522	,93462	,19488	3,2480	4,0563	2,00	5,00
	Intxaurreondo	11	3,1818	1,16775	,35209	2,3973	3,9663	1,00	5,00
	Total	124	3,1371	1,25805	,11298	2,9135	3,3607	1,00	5,00
Evitar aburrimento en la calle	Aiete	8	4,38	,744	,263	3,75	5,00	3	5
	Amara	9	4,00	,866	,289	3,33	4,67	2	5
	Antiguo	10	4,20	1,229	,389	3,32	5,08	2	5
	Egia	49	3,65	1,110	,159	3,33	3,97	1	5
	Martutene	9	4,33	,707	,236	3,79	4,88	3	5
	Gros	11	4,18	1,079	,325	3,46	4,91	2	5
	Bidebieta	23	4,09	1,240	,259	3,55	4,62	1	5
	Intxaurreondo	12	4,08	1,165	,336	3,34	4,82	1	5
	Total	131	3,97	1,095	,096	3,78	4,16	1	5

Tabla 117. Anova del factor: Razones para participar en el Gazteleku según barrios

		ANOVA de un factor				
		Suma de cuadrados	gl	M cuadrática	F	Sig.
RAZON_SOCIAL	Inter-grupos	18,334	7	2,619	3,833	,001
	Intra-grupos	74,487	109	,683		
	Total	92,822	116			
Razon Ludica	Inter-grupos	38,258	7	5,465	6,449	,000
	Intra-grupos	94,919	112	,847		
	Total	133,177	119			
Razon Artistica	Inter-grupos	55,846	7	7,978	5,633	,000
	Intra-grupos	165,722	117	1,416		
	Total	221,568	124			
Razon Espacial	Inter-grupos	30,355	7	4,336	3,061	,005
	Intra-grupos	164,315	116	1,417		
	Total	194,669	123			
Evitar aburrimiento en la calle	Inter-grupos	8,922	7	1,275	1,067	,389
	Intra-grupos	146,956	123	1,195		
	Total	155,878	130			

**Razon Ludica**Tukey B<sup>a,b</sup>

Gazteleku	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Gros	11	3,0303	
Intxaurrondo	12	3,1111	
Aiete	8	3,1250	
Egia	38	3,2193	
Bidebieta	23	3,9565	3,9565
Amara	9		4,4074
Martutene	9		4,4444
Antiguo	10		4,5667

Se muestran las Ms para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la M armónica = 11,573.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la M armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Razon Artistica**Tukey B<sup>a,b</sup>

Gazteleku	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
Aiete	8	1,7500		
Gros	11	2,6364	2,6364	
Egia	43	3,0930	3,0930	3,0930
Intxaurrondo	12		3,3333	3,3333
Bidebieta	23		3,9130	3,9130
Antiguo	10		4,0000	4,0000
Martutene	9			4,2222
Amara	9			4,3333

Se muestran las Ms para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la M armónica = 11,625.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la M armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Razon Espacial**Tukey B<sup>a,b</sup>

Gazteleku	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Aiete	8	2,1250	
Egia	44	2,7273	2,7273

Gros	11	3,1818	3,1818
Intxaurreondo	11	3,1818	3,1818
Martutene	9	3,3333	3,3333
Antiguo	9	3,5556	3,5556
Bidebieta	23		3,6522
Amara	9		4,0000

Se muestran las Ms para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la M armónica = 11,326.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la M armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

## GRADO DE ASISTENCIA Y DÍAS DE USO DEL GAZTELEKU.

Tabla 118. Grado de asistencia y días de uso del Gazteleku

Grado de asistencia		Días de asistencia			
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Válido			Entre semana	25	18,4
Muy Baja <3	27	19,9	Fin de semana	21	15,4
Baja 3-6	68	50,0	Ambos	90	66,2
Alta 6-9	19	14,0	Total	136	100,0
Muy alta +9	22	16,2			
Total	136	100,0			

## PREFERENCIA DE ESPACIOS EN EL GAZTELEKU.

Tabla 119. Preferencia de uso de los espacios del Gazteleku según adolescentes

PREFERENCIA ESPACIOS	N Válidos	N Perdidos	M	Mna	Moda	DT	Asimetría	Error típico de asimetría	Curtosis	Error típico de curtosis	Mín.	Máx.
Preferencia_Espacio de encuentro	123	13	3,5	4	5	1,289	-0,359	0,218	-0,958	0,433	1	5
Preferencia_Espacio juego de mesa	133	3	3,32	4	5	1,39	-0,323	0,210	-1,156	0,417	1	5
Preferencia_Espacio de lectura	100	36	2,65	3	1	1,388	0,260	0,241	-1,151	0,478	1	5
Preferencia_Espacio de creativo-talleres	126	10	2,79	3	3	1,329	0,200	0,216	-1,034	0,428	1	5
Preferencia_Espacio de información	129	7	3,09	3	3	3,121	8,435	0,213	86,425	0,423	1	5
Preferencia_Espacio de juegos movimiento	134	2	4,01	4	5	1,226	-1,097	0,209	0,145	0,416	1	5
Preferencia_Espacio digital	127	9	4,19	5	5	1,06	-1,322	0,215	1,12	0,427	1	5
Preferencia_Espacio de artes escénicas	105	31	2,70	3	1	1,353	0,170	0,236	-1,148	0,467	1	5
Preferencia_Espacio trabajo educadores/as	117	19	2,99	3	3a	1,405	-0,06	0,224	-1,262	0,444	1	5
Preferencia_Espacio comunicación con educadores/as	107	29	3,18	3	3	1,4	-0,239	0,234	-1,14	0,463	1	5
Preferencia_Almacén	116	20	3,02	3	1a	1,515	-0,030	0,225	-1,452	0,446	1	5
Preferencia_Servicios y pasillos	102	34	3,67	4	5	1,33	-0,573	0,239	-0,836	0,474	1	5
Preferencia_Juegos de rol	109	27	2,76	3	1	1,484	0,178	0,231	-1,379	0,459	1	5
Preferencia_Juegos de movimiento: ping-pong, fútbol...	126	10	3,93	4	5	1,161	-0,889	0,216	-0,043	0,428	1	5



Tabla 120. Preferencia de uso de los espacios agrupados del Gazteleku según adolescentes

		Estadísticos		
		Preferencia Espacio Social_Técnico	Preferencia Espacio Lúdico	Preferencia Espacio Artístico_Lectura
N	Válidos	78	126	73
	Perdidos	58	10	63
M		3,3385	3,8545	2,7192
Mna		3,4000	4,0000	2,7500
Moda		3,00 <sup>a</sup>	5,00	3,00
DT		1,06432	,88694	1,07767
Varianza		1,133	,787	1,161
Asimetría		-,095	-,630	,356
Error típersonas de asimetría		,272	,216	,281
Curtosis		-,873	,004	-,439
Error típersonas de curtosis		,538	,428	,555
Mín.		1,00	1,33	1,00
Máx.		5,00	5,00	5,00
Percentiles	25	2,5500	3,3333	1,7500
	50	3,4000	4,0000	2,7500
	75	4,2000	4,6667	3,2500

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

## B. EDUCADORES/AS:

Tabla 121. Preferencia de uso de los espacios del Gazteleku según educadoras/es

	N		M	Mna	Moda	DT	Asimetría	Error típersonas de asimetría	Curtosis	Error típersonas de curtosis	Mín.	Máx.
	Válidos	Perdidos										
Preferencia_Espacio de encuentro	11	5	4,27	4,00	4	,647	-,291	,661	-,208	1,279	3	5
Preferencia_Espacio juego de mesa	16	0	3,50	4,00	4	,816	-,420	,564	-,122	1,091	2	5
Preferencia_Espacio juego de lectura	14	2	3,14	3,00	3 <sup>a</sup>	1,292	-,305	,597	-,703	1,154	1	5
Preferencia_Espacio de creativo-talleres	16	0	3,13	3,00	3	,957	,765	,564	,121	1,091	2	5
Preferencia_Espacio de información	16	0	1,69	1,00	1	1,014	1,603	,564	1,865	1,091	1	4
Preferencia_Espacio de juegos movimiento	15	1	4,60	5,00	5	,910	-2,308	,580	4,664	1,121	2	5
Preferencia_Espacio digital	14	2	4,43	5,00	5	,852	-1,050	,597	-,695	1,154	3	5
Preferencia_Espacio de artes escénicas	6	10	3,17	3,00	2 <sup>a</sup>	1,169	,668	,845	-,446	1,741	2	5
Preferencia_Espacio trabajo educadores/as	13	3	3,62	4,00	5	1,446	-,760	,616	-,373	1,191	1	5
Preferencia_Espacio comunicacion con educadores/as	7	9	2,86	3,00	3	,900	-1,569	,794	4,287	1,587	1	4
Preferencia_Almacén	11	5	2,18	1,00	1	1,471	,773	,661	-,757	1,279	1	5
Preferencia_Servicios y pasillos	16	0	2,38	2,50	3	1,204	,466	,564	-,235	1,091	1	5

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla 122. Preferencia de uso de los espacios agrupados del Gazteleku según educadoras/es

		Estadísticos		
		Preferencia Espacio Social_Técnico	Preferencia Espacio Lúdico	Preferencia Espacio Artístico_Lectura
N	Válido	4	14	6
	Perdidos	12	2	10
M		3,5500	4,1905	2,9167
Mna		3,4000	4,1667	2,6250
Moda		3,00 <sup>a</sup>	4,00 <sup>a</sup>	2,50
DT		,61914	,51829	,73598
Varianza		,383	,269	,542
Asimetría		1,138	-,298	1,476
Error estándar de asimetría		1,014	,597	,845
Curtosis		,758	-,795	1,937
Error estándar de curtosis		2,619	1,154	1,741
Rango		1,40	1,67	2,00

ANEXOS

Mín.		3,00	3,33	2,25
Máx.		4,40	5,00	4,25
Percentiles	25	3,0500	3,9167	2,4375
	50	3,4000	4,1667	2,6250
	75	4,2000	4,6667	3,5000

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

PREFERENCIA SOBRE MATERIALES EDUCATIVOS (FUNCIONALIDAD).

Tabla 123. Preferencia de uso de los materiales del Gazteleku según adolescentes

Estadísticos	N Válidos	N Perd.	M	Curtosis	Mna	Moda	DT	Asimetría	Error típersonas de asimetría	Error típersonas de curtosis	Mín.	Máx.
Preferencia_Revistas	123	13	2,87	-1,326	3	1a	1,408	0,02	0,218	0,433	1	5
Preferencia_Wii-Play	123	13	3,67	-0,915	4	5	1,452	-0,688	0,218	0,433	1	5
Preferencia_Películas	130	6	3,43	-1,071	4	5	1,386	-0,422	0,212	0,422	1	5
Preferencia_Música	124	12	3,92	-0,074	4	5	1,253	-0,979	0,217	0,431	1	5
Preferencia_Trabajos manuales	123	13	3,14	-1,289	3	5	1,422	-0,144	0,218	0,433	1	5
Preferencia_Maquillaje	116	20	2,64	-1,581	3	1	1,628	0,260	0,225	0,446	1	5
Preferencia_Disfraces	110	26	2,52	-1,172	2	1	1,457	0,453	0,230	0,457	1	5
Preferencia_Skate	105	31	2,62	-1,364	2	1	1,528	0,372	0,236	0,467	1	5
Preferencia_Malabares	108	28	2,46	-1,004	2	1	1,39	0,482	0,233	0,461	1	5
Preferencia_Fotografía	104	32	2,90	-1,452	3	1	1,491	0,042	0,237	0,469	1	5
Preferencia_Graffiti	107	29	3,00	-1,541	3	1	1,572	-0,015	0,234	0,463	1	5
Preferencia_Otros	82	54	3,17	-1,421	3	5	1,554	-0,252	0,266	0,526	1	5
Preferencia_Otros 1	0	136										
Preferencia_Otros 2	0	136										

Tabla 124. Preferencia de uso de los materiales agrupados del Gazteleku según adolescentes

Estadísticos		Preferencia Material Lúdico	Preferencia Material Artístico_Lectura	Preferencia Material Audiovisual
N	Válido	98	101	121
	Perdidos	38	35	15
M		2,9005	2,6218	3,6970
Mna		2,7500	2,6000	3,6667
Moda		2,50 <sup>a</sup>	1,60 <sup>a</sup>	5,00
DT		,99012	1,09322	1,02650
Varianza		,980	1,195	1,054
Asimetría		,558	,346	-,489
Error estándar de asimetría		,244	,240	,220
Curtosis		-,473	-,781	-,577
Error estándar de curtosis		,483	,476	,437
Rango		3,75	4,00	4,00
Mín.		1,25	1,00	1,00
Máx.		5,00	5,00	5,00
Percentiles	25	2,1875	1,6000	3,0000
	50	2,7500	2,6000	3,6667
	75	3,5625	3,3000	4,5000

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Tabla 125. Preferencia de uso de los materiales del Gazteleku según educadores/as

	N		M	Mna	Moda	DT	Asimetría	Error típersonas de asimetría	Curtosis	Error típersonas de curtosis	Mín.	Máx.
	Válidos	Perdidos										
Preferencia_Juegos de rol	12	4	2,58	2,00	2	1,084	1,030	,637	1,133	1,232	1	5
Preferencia_Juegos de movimiento	16	0	4,31	5,00	5	1,078	-2,178	,564	5,538	1,091	1	5
Preferencia_Revistas	15	1	3,33	3,00	3	,976	,276	,580	-,646	1,121	2	5
Preferencia_Wii-Play	16	0	4,63	5,00	5	,619	-1,505	,564	1,580	1,091	3	5
Preferencia_Películas	15	1	3,20	3,00	2	1,320	,009	,580	-1,348	1,121	1	5
Preferencia_Música	16	0	3,94	4,00	5	1,124	-1,152	,564	1,617	1,091	1	5
Preferencia_Trabajos manuales	16	0	3,44	3,00	3	,892	,214	,564	-,371	1,091	2	5
Preferencia_Maquillaje	11	5	3,27	3,00	4	,786	-,574	,661	-,967	1,279	2	4
Preferencia_Disfraces	8	8	2,75	2,00	2	1,165	1,355	,752	,620	1,481	2	5
Preferencia_Skate	8	8	2,50	2,50	2ª	,926	0,000	,752	0,000	1,481	1	4
Preferencia_Malabares	8	8	3,13	3,00	3	,641	-,068	,752	,741	1,481	2	4
Preferencia_Fotografía	8	8	3,00	3,00	3	,756	0,000	,752	-,700	1,481	2	4
Preferencia_Graffiti	8	8	3,13	3,50	1ª	1,642	-,262	,752	-1,680	1,481	1	5
Preferencia_Otros(Eserita egon)	0	16										
Preferencia_Otros 1	1	15	5,00	5,00	5						5	5
Preferencia_Otros 2	1	15	5,00	5,00	5						5	5

Tabla 126. Preferencia de uso de los materiales agrupados del Gazteleku según educadores/as

		Estadísticos		
		Preferencia Material Lúdico	Preferencia Material Artístico Lectura	Preferencia Material Audiovisual
N	Válido	6	5	15
	Perdidos	10	11	1
M		3,4167	3,2000	3,9333
Mna		3,5000	3,2000	4,0000
Moda		3,75	3,60	4,00
DT		,49160	,42426	,66904
Varianza		,242	,180	,448
Asimetría		-,254	-,524	-1,947
Error estándar de asimetría		,845	,913	,580
Curtosis		-1,828	-,963	4,672
Error estándar de curtosis		1,741	2,000	1,121
Rango		1,25	1,00	2,67
Mín.		2,75	2,60	2,00
Máx.		4,00	3,60	4,67
Percentiles	25	2,9375	2,8000	4,0000
	50	3,5000	3,2000	4,0000
	75	3,8125	3,6000	4,3333

## Preferencia de Materiales educativos según soporte: físico-impreso, audiovisual y digital.

Tabla 127. Preferencia de uso de los materiales según tipo de soporte por parte de las personas adolescentes

	N	Mín.	Máx.	M	DT	Asimetría	Curtosis	Estadístico	Error estándar
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error estándar		
Preferencia Material Soporte material físico	97	1,00	5,00	2,4613	,99631	,939	,245	-,016	,485
Preferencia Material Soporte audiovisual	102	,67	5,00	2,9804	1,01888	,203	,239	-,437	,474
Preferencia Material Soporte Digital	123	0,00	5,00	3,3415	1,53018	-,413	,218	-1,239	,433
N válido (por lista)	95								

## EL USO DE LOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE

Tabla 128. Grado de uso de los espacios por parte de las personas adolescentes

USODE ESPACIOS	N Válidos	N Perd.	Min	Max	M	DT
Uso_Espacio de juegos movimiento	101	35	1	5	<b>3,82</b>	1,424
Uso_Espacio de encuentro	93	43	1	5	<b>3,62</b>	1,367
Uso_Espacio digital	95	41	1	5	<b>3,61</b>	1,409
Uso_juego de mesa	102	34	1	5	<b>3,54</b>	1,302
Uso_Servicios y pasillos	101	35	1	5	<b>3,51</b>	1,481
Uso_Espacio comunicacion con educadores/as	81	55	1	5	<b>3,17</b>	1,49
Uso_Espacio trabajo educadores/as	89	47	1	5	<b>2,94</b>	1,449
Uso_Espacio de creativo-talleres	94	42	1	5	<b>2,62</b>	1,518
Uso_Espacio de lectura	93	43	1	5	<b>2,59</b>	1,408
Uso_Espacio de información	96	40	1	5	<b>2,59</b>	1,396
Uso_Espacio de artes escénicas	76	60	1	5	<b>2,53</b>	1,456
Uso_Almacén	88	48	1	5	<b>2,44</b>	1,429

Tabla 129. Grado de uso de los espacios agrupados por parte de las personas adolescentes

Estadísticos			
	Uso del Espacio Social y Técnico	Uso del Espacio Lúdico	Uso del Espacio Artístico_Lectura
N	75	94	73
Mín.	1,20	1,00	1,00
Máx.	5,00	5,00	5,00
M	3,1173	3,6489	2,5788
DT	,98205	1,03044	1,11794

Tabla 130. Grado de uso de los espacios por parte de educadoras/es

Usos tipo	Válidos	Mín.	Máx.	M	DT
Uso_Espacio digital	14	3	5	<b>4,71</b>	0,611
Uso_Espacio de juegos movimiento	16	2	5	<b>4,63</b>	0,885
Uso_Espacio de encuentro	12	3	5	<b>4,25</b>	0,622
Uso_juego de mesa	16	2	5	<b>3,56</b>	1,209
Uso_Servicios y pasillos	16	2	5	<b>3,44</b>	0,892
Uso_Espacio trabajo educadores/as	12	1	5	<b>3,25</b>	1,055
Uso_Espacio comunicacion con educadores/as	4	1	5	<b>3,25</b>	1,708
Uso_Espacio de creativo-talleres	14	1	5	<b>3,07</b>	1,269
Uso_Espacio juego de lectura	14	1	5	<b>2,86</b>	1,292
Uso_Espacio de artes escénicas	5	2	3	<b>2,4</b>	0,548
Uso_Espacio de información	16	1	5	<b>1,63</b>	1,025
Uso_Almacén	11	1	3	<b>1,36</b>	0,674

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla 131. Grado de uso de los espacios agrupados por parte de educadoras/es

		Estadísticos		
		Uso del Espacio Social y Técnico	Uso del Espacio Lúdico	Uso del Espacio Artístico_Lectura
N	Válido	3	14	5
	Perdidos	13	2	11
M		3,5333	4,3810	2,4500
Mna		3,6000	4,3333	2,2500
Moda		3,60	4,00	2,25
DT		,11547	,46881	,73739
Varianza		,013	,220	,544
Asimetría		-1,732	,288	,323
Error estándar de asimetría		1,225	,597	,913
Rango		,20	1,33	2,00
Mín.		3,40	3,67	1,50
Máx.		3,60	5,00	3,50
Percentiles	25	3,4000	4,0000	1,8750
	50	3,6000	4,3333	2,2500
	75	.	5,0000	3,1250
Curtosis			-1,409	,630
Error estándar de curtosis			1,154	2,000

## Uso de Espacios según sexo.

## Prueba T

Tabla 132. Prueba Test t sobre el uso de espacios agrupados y el sexo de las personas adolescentes.

Estadísticas de grupo					
Sexo		N	M	DT	M de error estándar
Uso del Espacio Social y Técnico	Hombre	38	3,1105	1,17330	,19034
	Mujer	37	3,1243	,75329	,12384
Uso del Espacio Lúdico	Hombre	52	3,9103	,90053	,12488
	Mujer	42	3,3254	1,09813	,16945
Uso del Espacio Artístico_Lectura	Hombre	38	2,7039	1,24506	,20198
	Mujer	35	2,4429	,96079	,16240

## Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de Ms						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de Ms	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Uso del Espacio Social y Técnico	Se asumen varianzas iguales	12,251	,001	-,060	73	,952	-,01380	,22836	-,46891	,44132
	No se asumen varianzas iguales			-,061	63,299	,952	-,01380	,22708	-,46753	,43994
Uso del Espacio Lúdico	Se asumen varianzas iguales	,240	,626	2,838	92	,006	,58486	,20610	,17552	,99420
	No se asumen varianzas iguales			2,779	78,918	,007	,58486	,21049	,16588	1,00384
Uso del Espacio Artístico_Lectura	Se asumen varianzas iguales	1,674	,200	,997	71	,322	,26109	,26192	,26117	,78335
	No se asumen varianzas iguales			1,007	68,946	,317	,26109	,25917	,25595	,77813

Tabla 133. Uso de Espacios según grupo de edad.

		Descriptivos							
		N	M	DT	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la M		Mín.	Máx.
						Límite inferior	Límite superior		
Uso del Espacio Social y Técnico	12-13	19	2,9474	,91370	,20962	2,5070	3,3878	1,40	4,20
	14-15	24	3,2500	1,03041	,21033	2,8149	3,6851	1,20	5,00
	16-18	32	3,1188	,99917	,17663	2,7585	3,4790	1,20	5,00
	Total	75	3,1173	,98205	,11340	2,8914	3,3433	1,20	5,00
Uso del Espacio Lúdico	12-13	31	3,8280	1,11179	,19968	3,4201	4,2358	1,00	5,00
	14-15	28	3,5238	1,11270	,21028	3,0924	3,9553	1,00	5,00
	16-18	35	3,5905	,88593	,14975	3,2861	3,8948	1,67	5,00
	Total	94	3,6489	1,03044	,10628	3,4379	3,8600	1,00	5,00
Uso del Espacio Artístico_Lectura	12-13	18	2,6111	1,21638	,28670	2,0062	3,2160	1,25	5,00
	14-15	23	2,5217	1,16021	,24192	2,0200	3,0235	1,00	5,00
	16-18	32	2,6016	1,06419	,18812	2,2179	2,9852	1,00	5,00
	Total	73	2,5788	1,11794	,13084	2,3179	2,8396	1,00	5,00

Tabla 134. Uso de Espacios según barrio

		Descriptivos							
		N	M	DT	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la M		Mín.	Máx.
						Límite inferior	Límite superior		
Uso del Espacio Social y Técnico	Aiete	1	1,8000					1,80	1,80
	Amara	1	3,0000					3,00	3,00
	Antiguo	3	4,0667	,94516	,54569	1,7188	6,4146	3,00	4,80
	Egia	18	2,6111	,84984	,20031	2,1885	3,0337	1,20	4,00
	Martutene	8	3,9000	1,15140	,40708	2,9374	4,8626	1,80	5,00
	Gros	10	2,8600	,74863	,23674	2,3245	3,3955	1,60	4,60
	Bidebieta	22	2,9909	,88904	,18954	2,5967	3,3851	1,80	5,00
	Intxaurreondo	12	3,6833	,82884	,23926	3,1567	4,2100	1,60	4,80
Total	75	3,1173	,98205	,11340	2,8914	3,3433	1,20	5,00	
Uso del Espacio Lúdico	Aiete	8	4,0000	,73463	,25973	3,3858	4,6142	2,67	4,67
	Amara	9	4,5556	,47140	,15713	4,1932	4,9179	3,67	5,00
	Antiguo	5	4,3333	,57735	,25820	3,6165	5,0502	3,33	4,67
	Egia	18	3,0000	1,22608	,28899	2,3903	3,6097	1,00	5,00
	Martutene	9	4,1852	,94444	,31481	3,4592	4,9111	2,33	5,00
	Gros	11	3,3636	,87502	,26383	2,7758	3,9515	2,33	5,00
	Bidebieta	22	3,6061	,89464	,19074	3,2094	4,0027	1,67	5,00
	Intxaurreondo	12	3,3611	1,03921	,30000	2,7008	4,0214	1,33	5,00
Total	94	3,6489	1,03044	,10628	3,4379	3,8600	1,00	5,00	
Uso del Espacio Artístico_Lectura	Aiete	1	1,2500					1,25	1,25
	Amara	3	4,2500	,90139	,52042	2,0108	6,4892	3,25	5,00
	Antiguo	3	3,7500	1,29904	,75000	,5230	6,9770	2,25	4,50
	Egia	17	2,1765	,49816	,12082	1,9203	2,4326	1,25	3,00
	Martutene	9	3,0000	1,11102	,37034	2,1460	3,8540	1,75	5,00
	Gros	10	2,1000	1,20301	,38042	1,2394	2,9606	1,00	4,75
	Bidebieta	21	2,6786	1,19149	,26000	2,1362	3,2209	1,00	5,00
	Intxaurreondo	9	2,4167	1,02317	,34106	1,6302	3,2031	1,00	3,75
Total	73	2,5788	1,11794	,13084	2,3179	2,8396	1,00	5,00	

Tabla 135. Anova: uso de espacios agrupados y barrios.

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	M cuadrática	F	Sig.
Uso del Espacio Social y Técnico	Entre grupos	18,824	7	2,689	3,429	,003
	Dentro de grupos	52,543	67	,784		
	Total	71,367	74			
Uso del Espacio Lúdico	Entre grupos	22,824	7	3,261	3,693	,002
	Dentro de grupos	75,925	86	,883		
	Total	98,748	93			
Uso del Espacio Artístico_Lectura	Entre grupos	21,346	7	3,049	2,888	,011
	Dentro de grupos	68,638	65	1,056		
	Total	89,985	72			

## Uso del Espacio Lúdico

HSD Tukey<sup>a,b</sup>

Gazteleku	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Egia	18	3,0000	
Intxaurreondo	12	3,3611	3,3611
Gros	11	3,3636	3,3636
Bidebieta	22	3,6061	3,6061
Aiete	8	4,0000	4,0000
Martutene	9	4,1852	4,1852
Antiguo	5		4,3333
Amara	9		4,5556
Sig.		,113	,108

Se visualizan las Ms para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- a. Utiliza el tamaño de la muestra de la M armónica = 9,727.  
 b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la M armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

## El uso de los materiales educativos.

## El uso de los materiales educativos por función.

Tabla 136. Grado de uso de los materiales por parte de las personas adolescentes

	N		M	Mna	Moda	DT	Asimetría	Error típersonas de asimetría	Curtosis	Error típersonas de curtosis	Mín.	Máx.
	Válidos	Perdidos										
Uso_Juegos de rol	110	26	2,30	2,00	1	1,512	,660	,230	-1,015	,457	0	5
Uso_Juegos de movimiento	127	9	3,67	4,00	5	1,420	-,713	,215	-,853	,427	1	5
Uso_Revistas	120	16	2,74	3,00	1	1,481	,125	,221	-1,341	,438	0	5
Uso_Wii-Play	123	13	3,34	4,00	5	1,530	-,413	,218	-1,239	,433	0	5
Uso_Películas	122	14	2,98	3,00	5	1,491	,073	,219	-1,376	,435	1	5
Uso_Música	123	13	3,76	4,00	5	1,368	-,873	,218	-,324	,433	0	5
Uso_Trabajos manuales	121	15	2,86	3,00	1	1,518	,039	,220	-1,390	,437	0	5
Uso_Maquillaje	111	25	2,23	1,00	1	1,518	,738	,229	-1,059	,455	1	5
Uso_Disfraces	109	27	2,24	1,00	1	1,521	,809	,231	-,929	,459	1	5
Uso_Skate	108	28	2,06	1,00	1	1,465	1,029	,233	-,498	,461	1	5
Uso_Malabares	109	27	2,05	1,00	1	1,417	,972	,231	-,567	,459	1	5
Uso_Fotografía	105	31	2,27	2,00	1	1,436	,729	,236	-,898	,467	1	5
Uso_Graffiti	105	31	2,39	2,00	1	1,578	,602	,236	-1,264	,467	1	5
Uso_Otros	80	56	2,80	3,00	1	1,626	,151	,269	-1,597	,532	1	5
Uso_Otros 1	24	112	3,13	3,00	5	1,513	-,148	,472	-1,435	,918	1	5
Uso_Otros 2	9	127	3,22	4,00	5	2,048	-,607	,717	-1,574	1,400	0	5

**Tabla 137. Grado de uso de los materiales (agrupados por función) por parte de las personas adolescentes**

	Estadísticos									
	N		M	Mna	Moda	DT	Asimetría	Error típersonas de asimetría	Curtosis	Error típersonas de curtosis
	Válidos	Perdidos								
Uso Material Ludico	100	36	2,66	2,60	3	,968	,555	,241	-,176	,478
Uso Material Artístico	98	38	2,31	1,80	2	1,126	,736	,244	-,559	,483
Uso Material Audiovisual	119	17	3,37	3,50	3	1,135	-,190	,222	-,626	,440
Uso Material Lectura	120	16	2,74	3,00	1	1,481	,125	,221	-1,341	,438

**Tabla 138. Grado de uso de los materiales por parte de las personas educadoras**

	N		M	Mna	Moda	DT	Asimetría	Error típersonas de asimetría	Curtosis	Error típersonas de curtosis	Mín.	Máx.
	Válidos	Perdidos										
Uso_Juegos de rol	10	6	1,70	1,00	1	1,252	2,405	,687	6,336	1,334	1	5
Uso_Juegos de movimiento	16	0	4,38	5,00	5	1,258	-1,972	,564	2,928	1,091	1	5
Uso_Revistas	14	2	3,21	3,00	4	,802	-,437	,597	-1,229	1,154	2	4
Uso_Wii-Play	16	0	4,88	5,00	5	,342	-2,509	,564	4,898	1,091	4	5
Uso_Películas	13	3	2,46	2,00	2	1,127	,112	,616	-1,280	1,191	1	4
Uso_Música	16	0	3,81	4,00	5	1,109	-,253	,564	-1,355	1,091	2	5
Uso_Trabajos manuales	16	0	3,56	3,00	3	,727	,942	,564	-,284	1,091	3	5
Uso_Maquillaje	12	4	2,92	3,00	4	1,165	-,640	,637	-1,009	1,232	1	4
Uso_Disfraces	8	8	1,50	1,00	1	,756	1,323	,752	,875	1,481	1	3
Uso_Skate	5	11	1,80	2,00	1 <sup>a</sup>	,837	,512	,913	-,612	2,000	1	3
Uso_Malabares	7	9	1,71	2,00	2	,488	-1,230	,794	-,840	1,587	1	2
Uso_Fotografía	5	11	1,60	1,00	1	,894	1,258	,913	,312	2,000	1	3
Uso_Graffiti	6	10	2,00	1,50	1	1,265	,889	,845	-,781	1,741	1	4
Uso_Otros	1	15	3,00	3,00	3						3	3
Uso_Otros 1	0	16										
Uso_Otros 2	0	16										

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

**Tabla 139. Grado de uso de los materiales (agrupados por función) por parte de las personas educadoras**

		Estadísticos		
		Uso Material Lúdico	Uso Material Artístico_Lectura	Uso Material Audiovisual_Digital
N	Válido	4	4	13
	Perdidos	12	12	3
M		2,6000	2,4500	3,6923
Mna		2,7000	2,3000	3,6667
Moda		3,00	1,80 <sup>a</sup>	3,33 <sup>a</sup>
DT		,48990	,68069	,56865
Varianza		,240	,463	,323
Asimetría		-,544	1,199	-,021
Error estándar de asimetría		1,014	1,014	,616
Curtosis		-2,944	1,979	-,442
Error estándar de curtosis		2,619	2,619	1,191
Rango		1,00	1,60	2,00
Mín.		2,00	1,80	2,67
Máx.		3,00	3,40	4,67
Percentiles	25	2,1000	1,9000	3,3333
	50	2,7000	2,3000	3,6667
	75	3,0000	3,1500	4,1667

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.



Tabla 140. Prueba Test T sobre uso de material agrupado según el sexo de las personas adolescentes

		Estadísticas de grupo			
Sexo		N	M	DT	M de error estándar
Uso Material Lúdico	Hombre	60	2,5667	1,01391	,13090
	Mujer	41	2,5024	1,01894	,15913
Uso Material Artístico_Lectura	Hombre	57	2,2211	1,14186	,15124
	Mujer	41	2,4390	1,10473	,17253
Uso Material Audiovisual_Digital	Hombre	69	3,3768	1,26661	,15248
	Mujer	47	3,3617	,93465	,13633

## Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene de calidad de varianzas	prueba t para la igualdad de Ms								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de Ms	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Uso Material Lúdico	Se asumen varianzas iguales	,035	,852	,312	99	,756	,06423	,20586	-,34424	,47269
	No se asumen varianzas iguales			,312	85,808	,756	,06423	,20605	-,34540	,47386
Uso Material Artístico_Lectura	Se asumen varianzas iguales	,001	,973	-,945	96	,347	-,21797	,23069	-,67589	,23994
	No se asumen varianzas iguales			-,950	87,985	,345	-,21797	,22944	-,67393	,23799
Uso Material Audiovisual_Digital	Se asumen varianzas iguales	3,244	,074	,070	114	,944	,01511	,21642	-,41362	,44384
	No se asumen varianzas iguales			,074	113,219	,941	,01511	,20454	-,39012	,42033

Tabla 141. Anova del factor: uso de materiales agrupados según grupo de edad.

		Descriptivos					95% del intervalo de confianza para la M		Mín.	Máx.
		N	M	DT	Error estándar	Límite inferior	Límite superior			
Uso Material Lúdico	12-13	35	2,5429	1,08960	,18418	2,1686	2,9171	1,00	5,00	
	14-15	30	2,5800	1,05222	,19211	2,1871	2,9729	1,00	4,80	
	16-18	36	2,5056	,92147	,15358	2,1938	2,8173	1,00	5,00	
	Total	101	2,5406	1,01135	,10063	2,3409	2,7402	1,00	5,00	
Uso Material Artístico_Lectura	12-13	34	2,4882	1,18290	,20287	2,0755	2,9010	1,00	5,00	
	14-15	29	2,4000	1,21067	,22482	1,9395	2,8605	1,00	4,40	
	16-18	35	2,0686	,97612	,16499	1,7333	2,4039	1,00	5,00	
	Total	98	2,3122	1,12591	,11373	2,0865	2,5380	1,00	5,00	
Uso Material Audiovisual_Digital	12-13	42	3,3571	1,28234	,19787	2,9575	3,7567	1,00	5,00	
	14-15	32	3,5208	1,13888	,20133	3,1102	3,9314	,33	5,00	
	16-18	42	3,2698	,99385	,15335	2,9601	3,5795	1,00	5,00	
	Total	116	3,3707	1,13935	,10579	3,1611	3,5802	,33	5,00	

ANEXOS

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	M cuadrática	F	Sig.
Uso Material Lúdico	Entre grupos	,091	2	,045	,044	,957
	Dentro de grupos	102,193	98	1,043		
	Total	102,284	100			
Uso Material Artístico_Lectura	Entre grupos	3,355	2	1,677	1,332	,269
	Dentro de grupos	119,611	95	1,259		
	Total	122,965	97			
Uso Material Audiovisual_Digital	Entre grupos	1,156	2	,578	,441	,644
	Dentro de grupos	148,126	113	1,311		
	Total	149,283	115			

Uso de Materiales educativos\_función por Barrios:

Tabla 142. Anova sobre uso de materiales educativos agrupados según el barrio de las personas adolescentes

Descriptivos

		N	M	DT	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la M		Mín.	Máx.
						Límite inferior	Límite superior		
Uso Material Lúdico	Aiete	7	2,0571	,35989	,13603	1,7243	2,3900	1,60	2,60
	Amara	0							
	Antiguo	4	3,6000	1,42361	,71181	1,3347	5,8653	1,60	4,80
	Egia	41	2,4878	1,07243	,16748	2,1493	2,8263	1,00	5,00
	Martutene	9	2,7111	,65659	,21886	2,2064	3,2158	2,00	4,20
	Gros	8	2,1750	1,11835	,39540	1,2400	3,1100	1,40	4,60
	Bidebieta	22	2,7091	1,05961	,22591	2,2393	3,1789	1,40	5,00
	Intxaurreondo	10	2,4400	,77057	,24368	1,8888	2,9912	1,00	3,40
Total	101	2,5406	1,01135	,10063	2,3409	2,7402	1,00	5,00	
Uso Material Artístico_Lectura	Aiete	7	1,2571	,22254	,08411	1,0513	1,4630	1,00	1,60
	Amara	0							
	Antiguo	4	3,3500	1,61142	,80571	,7859	5,9141	1,00	4,40
	Egia	38	2,5632	1,12452	,18242	2,1935	2,9328	1,00	5,00
	Martutene	9	2,1556	1,29915	,43305	1,1569	3,1542	1,00	4,20
	Gros	8	1,8500	1,01840	,36006	,9986	2,7014	1,00	3,80
	Bidebieta	22	2,3364	1,04633	,22308	1,8724	2,8003	1,00	5,00
	Intxaurreondo	10	2,1400	,91918	,29067	1,4825	2,7975	1,00	3,80
Total	98	2,3122	1,12591	,11373	2,0865	2,5380	1,00	5,00	
Uso Material Audiovisual_Digital	Aiete	8	3,8333	,77664	,27458	3,1840	4,4826	3,00	5,00
	Amara	4	4,0000	,81650	,40825	2,7008	5,2992	3,33	5,00
	Antiguo	8	3,8750	,83452	,29505	3,1773	4,5727	2,67	5,00
	Egia	41	2,9675	1,35566	,21172	2,5396	3,3954	,33	5,00
	Martutene	9	3,4815	1,51025	,50342	2,3206	4,6424	1,00	5,00
	Gros	11	3,1818	,75076	,22636	2,6775	3,6862	2,00	4,67
	Bidebieta	23	3,8986	,85537	,17836	3,5287	4,2684	2,00	5,00
	Intxaurreondo	12	2,9722	,59388	,17144	2,5949	3,3496	2,00	3,67
Total	116	3,3707	1,13935	,10579	3,1611	3,5802	,33	5,00	

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	M cuadrática	F	Sig.
Uso Material Lúdico	Entre grupos	8,296	6	1,383	1,383	,230
	Dentro de grupos	93,987	94	1,000		
	Total	102,284	100			
Uso Material Artístico_Lectura	Entre grupos	16,733	6	2,789	2,389	,034
	Dentro de grupos	106,233	91	1,167		
	Total	122,965	97			

Uso Material Audiovisual_Digital	Entre grupos	20,814	7	2,973	2,500	,020
	Dentro de grupos	128,469	108	1,190		
	Total	149,283	115			

### Uso de Material por tipo de soporte: físico-impreso, audiovisual y digital.

Tabla 143. Uso de Material por tipo de soporte según las personas educadoras

		Estadísticos		
		Preferencia Material Soporte material físico	Preferencia Material Soporte audiovisual	Preferencia Material Soporte Digital
N	Válido	4	5	16
	Perdidos	12	11	0
M		2,6875	2,5333	4,8750
Mna		2,7500	2,6667	5,0000
Moda		2,13 <sup>a</sup>	1,33 <sup>a</sup>	5,00
DT		,42696	,90062	,34157
Varianza		,182	,811	,117
Asimetría		-,753	-,183	-2,509
Error estándar de asimetría		1,014	,913	,564
Curtosis		,343	-,681	4,898
Error estándar de curtosis		2,619	2,000	1,091
Rango		1,00	2,33	1,00
Mín.		2,13	1,33	4,00
Máx.		3,13	3,67	5,00
Percentiles	25	2,2500	1,6667	5,0000
	50	2,7500	2,6667	5,0000
	75	3,0625	3,3333	5,0000

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

		Estadísticos	
		Preferencia Material Soporte material físico	Preferencia Material Soporte Audiovisual Digital
N	Válido	4	5
	Perdidos	12	11
M		2,6875	3,1500
Mna		2,7500	3,2500
Moda		2,13 <sup>a</sup>	2,25 <sup>a</sup>
DT		,42696	,67546
Varianza		,182	,456
Asimetría		-,753	-,183
Error estándar de asimetría		1,014	,913
Curtosis		,343	-,681
Error estándar de curtosis		2,619	2,000
Rango		1,00	1,75
Mín.		2,13	2,25
Máx.		3,13	4,00
Percentiles	25	2,2500	2,5000
	50	2,7500	3,2500
	75	3,0625	3,7500

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

## ALGUNAS PROPUESTAS DE MEJORA EN ESPACIOS

Tabla 144. Algunas propuestas de mejora sobre los espacios realizadas por las personas adolescentes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Aldizkari Espacio	1	,7	,7	72,8
Arropa Denda Espacio: Bershana bat egotea.	1	,7	,7	73,5
Billar Hobea	1	,7	,7	74,3
Comer en todo el gazteleku	1	,7	,7	75,0
Dantza Espacio	1	,7	,7	75,7
Donostiako gaztelekuak bezala lokal finko bat espazio ezberdinekin.	1	,7	,7	76,5
El de lectura más amplio	2	1,5	1,5	77,9
Elkarrizketa Espacion sofa berriak eta erosoak	2	1,5	1,5	79,4
Ez dakit	1	,7	,7	80,1
Irakurketa Espacio	1	,7	,7	80,9
IrakurketaEspacion sofa gehiago	1	,7	,7	81,6
Joku biolentoen Espacio aparte	1	,7	,7	82,4
Kendu play eta Wii	1	,7	,7	83,1
Komunak	1	,7	,7	83,8
Lectura Espacio billar aldatuz	3	2,2	2,2	86,0
Mahai jolas eta irakurketa Espaciok kenduko nituzke	1	,7	,7	86,8
Mahai jolasak	1	,7	,7	87,5
Mahai jolasen Espacio	1	,7	,7	88,2
Mahai jolasteko Espacion berriz billara	1	,7	,7	89,0
Marrazketa Espacio	1	,7	,7	89,7
MUltiM Gela	1	,7	,7	90,4
Musika, kamarak	1	,7	,7	91,2
Ordenagailu gehiago	1	,7	,7	91,9
Ordenagailuak berritu	1	,7	,7	92,6
Ordenagailuak berritu(apple)	3	2,2	2,2	94,9
Play	1	,7	,7	95,6
Sexuzona	1	,7	,7	96,3
Sofás que no sean individuales	1	,7	,7	97,1
Teknologi Espacio ordenagailu berriak	3	2,2	2,2	99,3
Zona digital ordenagailu berriekin	1	,7	,7	100,0
Total	136	100,0	100,0	

## ALGUNAS PROPUESTAS DE MEJORA MATERIALES

## PERSONAS ADOLESCENTES:

17. ¿QUE **NUEVO MATERIAL** (JUEGOS, TALLERES, WII-PLAY, MUSICA, DISFRACES...) COMPRARÍAS PARA EL GAZTELEKU?

## Propuesta de Nuevo Espacio al cambiar los materiales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	97	71,3	71,3	71,3
Arte Espacio	1	,7	,7	72,1
Billar Espacio	6	4,4	4,4	76,5
Biltegia, Wifi Espacio	1	,7	,7	77,2
Frontoi Txiki bat	1	,7	,7	77,9
Futbolin	1	,7	,7	78,7
Futbolin Espacio	1	,7	,7	79,4
Irakurketa Espacio	1	,7	,7	80,1
Kanasta txiki bat, Arbela	2	1,5	1,5	81,6
Maquina de chuchetios	1	,7	,7	82,4
Merendolak	1	,7	,7	83,1
Merienda Espacio	3	2,2	2,2	85,3
Mugimendu-jolas espacio gehiago	1	,7	,7	86,0
Mugimenduzko Espacion Billar bat	1	,7	,7	86,8
Musika espacio	2	1,5	1,5	88,2
Musika espacio, taller ebanisteria	1	,7	,7	89,7
Pasillo handiago bat	1	,7	,7	91,2
Spa	1	,7	,7	91,9
Sukaldaritza Espacio	2	1,5	1,5	93,4
Sukaldea, Zinema	1	,7	,7	94,1
Tienda de Txutxes	1	,7	,7	94,9
Wifi digital Espacion	6	4,4	4,4	99,3
Zinema	1	,7	,7	100,0
Total	136	100,0	100,0	

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	60	44,1	44,1	44,1
Air Hockey	2	1,5	1,5	45,6
Air Hockey, + 18 urteko jolasak	1	0,7	0,7	46,3
Air Hockey, Battelfield 4, Call of dutty ghost	1	0,7	0,7	47,1
Air Hockey, Far Cray	1	0,7	0,7	47,8
Air Hockey, Minechoft, Play 4, Xbox One	1	0,7	0,7	48,5
Aldizkariak, egunkariak...	1	0,7	0,7	49,3
Altavoces, Television potente, seiwei	1	0,7	0,7	50
Arbela handi bat gure gauzak idazteko	2	1,5	1,5	51,5
Baloia	2	1,5	1,5	52,9
baloiak kanastarako	1	0,7	0,7	53,7
Bateria, Trompeta	1	0,7	0,7	54,4
Baxu elektronikoa amplifikagailuarekin	1	0,7	0,7	55,1
Billar	3	2,2	2,2	57,4
Billar, Eskulan gehio, Musika eta jolas gehiago	1	0,7	0,7	58,1
Billar, Musika, maquillaje, bafleak	1	0,7	0,7	58,8
Billar, Musika, maquillaje...	1	0,7	0,7	59,6
Billara	1	0,7	0,7	60,3
Biltegia eta Wifi	1	0,7	0,7	61
Call of duty GTA	1	0,7	0,7	61,8
Camaras de fotos, instrumentos musicales	1	0,7	0,7	62,5

## ANEXOS

Diana	1	0,7	0,7	63,2
Diana, Soka salto	1	0,7	0,7	64
Formula 2013-2014, Bolos, Pista de tenis, pim boll	1	0,7	0,7	64,7
Futbolina	4	2,9	2,9	67,6
GTA 5 , Call of duty Blac ops 2	1	0,7	0,7	68,4
Jolasak	1	0,7	0,7	69,1
Jolasak, eskulanak	1	0,7	0,7	69,9
Jolasak, Wii, Musica	1	0,7	0,7	70,6
Juegos de la Play	1	0,7	0,7	71,3
jUEGOS DE MESA DE PREGUNTAS	1	0,7	0,7	72,1
jUEGOS NUEVOS PLAY Y wii	1	0,7	0,7	72,8
Juegos: coches, futbol, musicales	1	0,7	0,7	73,5
Just Dance	2	1,5	1,5	75
Mandos y Juegos de ordenador	1	0,7	0,7	75,7
Manga	1	0,7	0,7	76,5
Más Balones	1	0,7	0,7	77,2
mUSIKA	1	0,7	0,7	77,9
Musika	1	0,7	0,7	78,7
Musika berria	2	1,5	1,5	80,1
Ordenagailuak	1	0,7	0,7	80,9
Ordenagailuak, paretak margotu	3	2,2	2,2	83,1
Play	1	0,7	0,7	83,8
Play 4	1	0,7	0,7	84,6
Play 4, Ping-Poneko mahai gehiago	1	0,7	0,7	85,3
Play 5	1	0,7	0,7	86
Play 5 , Musika aparato berria	1	0,7	0,7	86,8
Play joku gehiago	1	0,7	0,7	87,5
Play mando berriak	1	0,7	0,7	88,2
Play, Bideojokoak,	1	0,7	0,7	89
Play, Wii, Musika	1	0,7	0,7	89,7
Posterrak, Cd berriak	1	0,7	0,7	90,4
Posterrak:CR7 little big planel	1	0,7	0,7	91,2
Revistas manga	1	0,7	0,7	91,9
Router berria, Billar	1	0,7	0,7	92,6
Sofa berriak	1	0,7	0,7	93,4
Sofak, Billar, mahai jolas berriak, liburuak	1	0,7	0,7	94,1
Takilak	2	1,5	1,5	95,6
Takilak, Disko berriak	1	0,7	0,7	96,3
Wifi digital Espacion, pelikulak, proiektore bat	1	0,7	0,7	97,1
Wifi, musika eta altabozak	1	0,7	0,7	97,8
Wii , Play	3	2,1	2,1	100
Total	136	100	100	