
El espacio como elemento didáctico en los procesos de acompañamiento socioeducativo con adolescentes

The Space as a Didactic Element in the Processes of Socio-Educational Accompaniment with Adolescents

Joxe Jimenez-Jimenez

Universidad del País Vasco

joxe.jimenez@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0003-2289-5506>

Asier Huegun Burgos

Universidad del País Vasco

asier.huegun@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0003-0703-0766>

Jordi Planella Ribera

Universitat Oberta de Catalunya

jplanella@uoc.edu

<https://orcid.org/0000-0003-0463-4177>

Fechas · Dates

Recibido: 2018-11-28

Aceptado: 2019-04-20

Publicado: 2019-06-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Jimenez-Jimenez, J., Huegun, A., & Planella, J. (2019). El espacio como elemento didáctico en los procesos de acompañamiento socioeducativo con adolescentes. *Publicaciones*, 49(2), 59–75. doi:10.30827/publicaciones.v49i2.8291

Resumen

El propósito de esta investigación es analizar el espacio como factor clave en el aprendizaje de la competencia de autonomía personal en los procesos de acompañamiento socioeducativo con adolescentes, desde la perspectiva de los educadores sociales y los propios implicados. Se ha realizado un estudio de caso, en ocho centros de la red de equipamientos de ocio de San Sebastián (País Vasco), en el que participaron adolescentes (156), educadores (16) y técnicos (8) facilitando información mediante procedimientos de tipo cuantitativo (cuestionarios) y cualitativo (observación, entrevistas, grupos de discusión, registro visual...). El análisis categorial ha sido realizado en tres fases (reducción, organización-categorización e interpretación) utilizando el soporte Nvivo11. Los datos extraídos de los cuestionarios se trataron mediante SPSS v.24, realizándose diversos análisis estadísticos: frecuencias, medidas de centralización y dispersión, coeficientes de correlación y contingencia, comparación de medias...). Las estrategias de complementación y triangulación empleadas en el análisis de datos han logrado resultados que giran en torno a tres dimensiones: a) Objetivos y competencias, b) usos del equipamiento y c) logro de objetivos. Los resultados más relevantes obtenidos muestran que el uso de ciertos espacios (encuentro, lúdico...) contribuyen de forma relevante al desarrollo de la autonomía e iniciativa personal. Las conclusiones, acordes con otras investigaciones estatales e internacionales, indican que la estrategia didáctica del aprendizaje por espacios es apropiada para la adquisición de competencias básicas en el colectivo adolescente; y posibilita a los educadores escenarios válidos para implementar procesos de acompañamiento que facilitan los tránsitos como adolescentes.

Palabras clave: Adolescencia; ocio; espacios de aprendizaje; competencia autonomía personal; acompañamiento socioeducativo

Abstract

The purpose of this research is to analyze space as a key factor in learning the competence of personal autonomy in the processes of socio-educational accompaniment with adolescents, from the perspective of social educators and adolescents. We have carried out a case study in eight centers of the leisure facilities network of San Sebastián (Basque Country), in which adolescents (156), educators (16) and technicians (8) participated providing information through procedures of quantitative (questionnaires) and qualitative (observation, interviews, discussion groups, visual record ...). The categorical analysis of the information has been carried out in three phases (reduction, organization-categorization and interpretation) using the computer support Nvivo11. The data extracted from the questionnaires were processed using the SPSS software package v.25, performing various statistical analyzes: frequencies, measures of centralization and dispersion, correlation coefficients and contingency, comparison of means ...). The complementation and triangulation strategies used in the data analysis have achieved results that revolve around three dimensions: a) Objectives and competences, b) uses of the equipment and c) achievement of objectives. The most relevant results obtained show that the use of certain spaces (meeting, play...) contribute in a relevant way to the development of autonomy and personal initiative. The conclusions, in agreement with other state and international investigations, indicate that the didactic strategy of learning by spaces is appropriate for the acquisition of the basic competences in the adolescent collective; and it offers the educating agents in their professional work valid scenarios to develop accompaniment processes facilitating transitions of the adolescent collective.

Keywords: Adolescence; leisure; learning spaces; personal autonomy competence; socio-educational accompaniment

Introducción

En el siglo XX autores pertenecientes a diversas disciplinas pusieron el foco en las personas que cohabitan en la etapa evolutiva denominada adolescencia. Desde aquella primera concepción como etapa *storm and stress*, construida por Hall a principios del siglo (1904), deberán pasar varias décadas hasta poder descubrir nuevas miradas hacia este colectivo (Coleman, 1980). De todas formas, esa mirada negativa mayoritaria en la sociedad, se convirtió en un reactivo institucional que provocó tomar medidas en una doble dirección: restrictiva, imponiéndose un mayor control sobre sus prácticas sociales; propositiva, creándose programas dirigidos a la prevención de comportamientos de riesgo (consumo de drogas, conductas antisociales, prácticas sexuales sin protección...). La estrategia de intervención de estos programas socioeducativos tuvo como principio básico la protección, entendiendo como indicador del desarrollo saludable la inexistencia de problemas, es por esto que el modelo de déficit (Oliva et al., 2010) no ayudó a crear un nuevo constructo sociocultural del colectivo adolescente, sino más bien, reforzó esa visión problemática instaurada en la mayoría de la sociedad adulta.

En la década de los ochenta, el tiempo de ocio va ocupando un lugar relevante en las prácticas de los adolescentes, y entre los agentes socioeducativos se va asumiendo la teoría propuesta por la sociología crítica francesa que entiende el ocio como un tiempo destinado a una triple función: descanso, diversión y desarrollo (Caride, 2018). Así se crean los primeros equipamientos públicos de ocio para adolescentes (Gaztelekuak) en el País Vasco: Vitoria-Gasteiz en 1986, San Sebastián en 1993, Oñati en 1994... hasta lograr actualmente una amplia cobertura territorial. En Gipuzkoa, la reflexión práctica profesional (Korthagen, 2004) realizada en el año 2010, por agentes educativos en los 50 equipamientos para adolescentes de Gaztematika (sistema público de promoción de infancia, adolescencia y juventud), ha provocado un cambio de modelo que apuesta por la promoción sobre la protección. Esta red atiende a un 90% de la población adolescente de Gipuzkoa (34,303 personas), siendo la tasa adolescente el 4.8% de la población total de 712,801 personas (Eustat, 01/01/2017). Este nuevo enfoque ofrece recursos socioeducativos para que los adolescentes puedan desarrollar las competencias necesarias en su proceso de afirmación y de transición hasta la emancipación (Comas, 2011).

Los equipamientos de ocio para adolescentes son una estructura de responsabilidad pública y de participación social articulada sobre tres dimensiones: 1. Equipamiento: lugar de encuentro y acción; 2. Acciones: espacios y actividades para la organización y la acción de los adolescentes; 3. Grupo de profesionales: capacitados para ser referentes y a construir una relación de acompañamiento (Gaztematika & Funes, 2010). Estos equipamientos tienen una serie de objetivos vinculados a tres competencias básicas: autonomía e iniciativa personal, social-ciudadana, y cultural-artística. La acción educativa pivota sobre los espacios de aprendizaje que configuran un ecosistema educativo permanente con una distribución espacial de este tipo: 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.

Acompañamiento socioeducativo

En el Documento base para la definición del servicio para adolescentes, se incluía la idea que el acompañamiento era la estrategia educativa idónea que el grupo de educadores debía implementar para facilitar la transición a la vida adulta. Específicamente se refería a acompañar 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 & Funes, 2010, p. 71).

El término *acompañamiento social* se comenzó a utilizar entre los profesionales que promovían la inclusión social de los colectivos desfavorecidos en Francia a finales de los años ochenta. En el caso del 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. La revisión teórica realizada por Planella, ha servido de pilar para presentar la diversidad semántica del concepto de acompañar en las últimas décadas:

- a. Acompañar es una cuestión de dar y recibir; b) Acompañar es dejarse interpelar por el otro, es aceptar e ir hacia el otro sin proyecto y sin una idea preconcebida; c) Acompañar es estar, caminar y hacer con esa persona un recorrido recíproco aceptado por las dos partes de modo paritario; d) 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 (2016, p. 36).

Desde un punto de vista aplicado, en estos equipamientos se desarrolla el acompañamiento socio-educativo: a) acompañamiento social, más centrado en trabajar con personas y grupos con situaciones más dificultosas para la inclusión social; b) acompañamiento educativo, focalizado en promover el logro de competencias básicas en su trayectoria biográfica hacia esa deseada emancipación. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que la educadora o el educador, asumiendo la construcción teórica surgida de la reflexión práctica del educador francés Delingny (2007), entenderán el acompañamiento como la acción de crear ese espacio donde “el otro pueda crecer, equivocarse, soñar, rechazar, escoger... Educar no es someter, pero sí permitir. No es ser el modelo, pero sí el referente. No es una lección, pero sí un encuentro. Educar no es cerrar, es abrir” (Planella, 2016, p. 59). Además, el acompañamiento socioeducativo personalizado se convierte en una necesidad demanda por los propios protagonistas (adolescentes) de los procesos socioeducativos, como se ha recogido en un reciente estudio realizado sobre el trabajo en red con estudiantes de secundaria en desventaja social (Ruiz-Román, Molina, & Alcaide, 2018).

Competencia de autonomía e iniciativa personal

En el informe que recoge las “Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida” (Comisión Europea, 2004), la competencia de autonomía e iniciativa personal es identificada como una de las tres categorías competenciales principales a desarrollar, y es entendida como ser competente para actuar de forma autónoma y empoderarse en la gestión de sus propias condiciones de vida en los diferentes espacios de su vida: familiar, educativo, social, ocio, laboral... Como bien señala Escamilla (2008) para aprender a ser una persona autónoma es necesario activar “un trabajo ordenado,

planificado, gradual y consecuente desde las primeras fases de la escolarización, un trabajo que ha de ser complementario con la acción familiar y no digamos con lo que deberían ser demandas y oportunidades sociales” (2008, p. 112). Según Perrenoud (2004), todo eso lleva a reconocer y reconstruir un nuevo escenario pedagógico, donde la autonomía personal y la responsabilidad ampliada son competencias fundamentales para la intervención socioeducativa.

Hoy en día, aunque de una forma más abierta que en el ámbito escolar, poco a poco se ha introducido la estrategia educativa por competencias en los proyectos educativos de los centros de educación social (Montserrat & Melendro, 2017). Los equipamientos para adolescentes proponen una serie de objetivos que tienen una relación directa con el trabajo de la competencia de autonomía e iniciativa personal, al acompañar a los adolescentes en la construcción de proyectos de acción personales, sistémicos, flexibles y creativos que respondan a sus necesidades en los variados contextos vitales de transición hacia la emancipación.

Metodología: Aprendizaje por Espacios (ApE)

A finales de la década de los 90, se refuerza el constructo teórico que identifica el espacio educativo con una estructura multidimensional: física, temporal, funcional y relacional. En este mismo periodo, en el ámbito de la educación infantil, se comienza a aplicar el aprendizaje por rincones y en el ámbito de la pedagogía del ocio se va configurando con el paso del tiempo, una praxis educativa que interpreta el espacio como un lugar propicio para convivir, construir, intercambiar, reflexionar, sentir, emocionarse, aprender... entre todas las personas que lo cohabitan (Mokhtar, Jiménez-Rodríguez, Heppell & Segovia, 2016). Asume el principio que postula que sin materiales didácticos sería imposible llevar a la práctica un programa de acción educativa (Area, 2017). Es ahí donde el Aprendizaje por Espacios, se entiende como la estrategia que posibilita espacios de aprendizaje significativo para aquellos adolescentes que han convertido el Gazteleku en su hábitat vital. Siendo considerado aprendizaje significativo si “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, 2010, p. 77). Como señala Cleveland (2011) los proyectos pedagógicos deberían de ir de la mano de proyectos espaciales, donde la adquisición de las competencias y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje serían el objetivo fundamental, ya que los factores de la construcción espacial (la formas de la construcción, las medidas del espacio, los materiales, la luminosidad, las condiciones climáticas...) inciden en las interacciones de los educandos, tanto entre iguales como con el profesorado.

La capacidad educativa del espacio, muchas veces, queda relegada a un segundo o tercer plano, y como indica Thornburg (2013) el propio entorno y espacio donde se desarrolla la intervención socioeducativa debería de ser un elemento didáctico más, acorde con las finalidades de la propia intervención.

El propósito ha sido analizar en qué medida la metodología basada en el aprendizaje por espacios es un factor clave en el desarrollo de la competencia de autonomía personal en los procesos de acompañamiento socioeducativo con adolescentes que tienen lugar en los equipamientos de ocio de la ciudad de San Sebastián (País Vasco).

Método

Objetivos

En la actualidad, el espacio es considerado un factor clave en los procesos de innovación educativa para el desarrollo de las competencias y es reconocido como un campo emergente de estudio de la investigación educativa (Romañá, 2016). Al ser el espacio educativo un elemento central en el diseño de los equipamientos de ocio para adolescentes, el propósito de este estudio busca satisfacer el interés mostrado por profesionales de la Educación Social por “analizar el rol didáctico del espacio en el desarrollo de la competencia de autonomía personal en los procesos de acompañamiento socioeducativo”.

Esta finalidad global, se concretó en los siguientes objetivos específicos:

1. Describir los objetivos educativos prioritarios de los educadores con respecto al desarrollo de la competencia básica de autonomía e iniciativa personal.
2. Identificar los espacios (materiales) educativos promotores de la competencia de autonomía e iniciativa personal.
3. Analizar el grado de uso de los espacios (materiales) educativos por parte de los adolescentes.
4. Conocer la atribución que los educadores otorgan a los espacios (materiales) educativos en el logro de objetivos referentes a la competencia de autonomía e iniciativa personal.

Diseño

El objetivo general de este estudio nos indica que el campo científico es la investigación educativa, al perseguir crear conocimiento aplicado sobre la didáctica de los procesos con adolescentes en los equipamientos de Educación Social.

El análisis del rol del espacio se ha llevado a cabo mediante un diseño etnográfico tipo estudio de caso único (Yin, 2003), basado en entender y comprender de la forma más precisa las percepciones y acciones del grupo social conformado por los adolescentes que cohabitan en los equipamientos de ocio. Para elegir el caso único a estudio, hemos tenido en cuenta tres criterios: el tamaño poblacional del municipio, la trayectoria histórica y la pertenencia al sistema de Gaztematika. El primero, optar por un caso único (San Sebastián) 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 de Gaztematika.

A la hora de conceptualizar el tipo de metodología, se ha optado por una línea metodológica de complementariedad (Santiago, Jimenez & Lukas, 2018) para aprovechar las buenas prácticas que pueden aportar cada una de las metodologías (cuantitativa y cualitativa). En concreto, las estrategias de complementación y triangulación han sido empleadas para conseguir una convivencia inclusiva de métodos: primera, al utilizar de modo simultáneo instrumentos de naturaleza cuantitativa (cuestionarios) y, cualitativa (entrevistas, grupos de discusión, observación...); segunda, la triangula-

ción (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010): a) métodos; b) fuentes: instrumental (cuestionarios, observación, entrevistas...) y espacial (diferentes equipamientos); c) informadores (adolescentes, educadores y técnicos); d) disciplinas (pedagogía social, arquitectura, psicología...).

Participantes

El estudio de caso se ha realizado en los ocho equipamientos de barrio que configuran la red municipal de la ciudad de San Sebastián, donde se identificaron cuatro agentes participantes: adolescentes, educadoras/es, coordinadoras/es y técnicas/os municipales. La selección de la muestra se realizó conforme a un muestreo por conveniencia, donde cada adolescente usuario de forma voluntaria decía su participación en el proceso de recogida de información.

En el estudio han participado un total de 156 personas usuarias entre 12-16 años, distribuidos en 8 barrios de la ciudad de San Sebastián, que representan aproximadamente el 20% de los usuarios. El grupo de profesionales participantes han sido: el director técnico y dos técnicos de la unidad técnica municipal de Gaztematika, tres personas coordinadoras de la empresa gestora y 16 educadores responsables de los 8 equipamientos (total de los profesionales).

Procedimiento de recogida de datos

Las estrategias utilizadas en esta investigación lograron obtener información de doble naturaleza (cuantitativa y cualitativa) mediante los siguientes procedimientos de recogida de información:

1. Análisis documental. El vaciado documental de los soportes escritos (formato papel y digital) ha posibilitado identificar los objetivos, actividades y recursos espaciales y materiales. A modo de ejemplo, D1. Pliego de condiciones técnicas de gestión de la Red de Gaztelexus. 2014; D2. Ciudad Educadora; D3. Plan joven de Donostia 2011-2015; D4. Diagnóstico de niños/as, adolescentes y jóvenes de Donostia-San Sebastián 2014...
2. Observación. La observación no participante realizada por el equipo investigador mediante visitas a todos los centros consiguió construir un registro visual de espacios y construir un inventario de recursos didácticos (nombre, características e identificación visual). La observación participante realizada por las personas educadoras mediante el registro anecdótico y registro visual (fotografías) durante sesiones diarias de treinta minutos, en dos meses (noviembre y abril), logró recoger información sobre los hábitos de uso de los espacios de aprendizaje y de los materiales.
3. Entrevistas semiestructuradas a técnicos municipales de Gaztematika (ETMG). A través de estas entrevistas se ha buscado información sobre los retos educativos de los equipamientos de ocio y el diseño espacial (material) del equipamiento.
4. Cuestionarios. Se trata de dos cuestionarios diseñados ad-hoc que han tenido en cuenta las recomendaciones técnicas de expertos (Padilla-Carmona, 2002). Para garantizar la validez de los cuestionarios se han seguido tres estrategias. En primer lugar, para llegar a la redacción de los ítems se hizo una revisión del

marco teórico y se definieron las dimensiones que perfilaban el constructo. En segundo lugar, los ítems seleccionados fueron revisados por personas expertas del ámbito académico (universidad) y profesional (técnicos de Gaztematika) que analizaron tanto la pertinencia, el contenido como la claridad de los mismos. Por último, se llevó a cabo una prueba piloto en uno de los equipamientos (adolescentes y educadores).

5. La fiabilidad se calculó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach de los ítems medidos en escala tipo Likert (1-5), para observar su idoneidad para medir un mismo constructo y su grado de correlación. Este análisis fue realizado mediante el análisis de fiabilidad en el programa IBM SPSS, v.24. De este cálculo se han obtenido valores iguales o superiores a 0.70, por lo que se ha considerado que existe una alta consistencia interna en los ítems de los cuestionarios. 4.1. Cuestionario a personas adolescentes usuarias. El cuestionario creado consta de cuatro dimensiones de un total de 17 ítems: identificación personal, uso del equipamiento (razones, grado/días de asistencia, preferencia/grado de uso de espacios y materiales), método pedagógico cooperativo, y propuestas de mejora. 4.2.- Cuestionario a personas educadoras. El cuestionario está compuesto por 24 ítems sobre 6 dimensiones: cuatro dimensiones iguales que el cuestionario de adolescentes, y dos nuevas específicas sobre marco pedagógico (referencias y prioridad en los objetivos-competencias) y el logro de objetivos (espacios y materiales educativos).

Grupo de discusión a técnicos coordinadores (GDTC). Se les propuso analizar el tipo de usos de los espacios de actividad (encuentro, información, talleres...) y descubrir la función didáctica que le otorgan a los espacios y materiales en el logro de objetivos educativos.

6. Registro visual de usos de espacios y materiales. La aplicación de la etnografía audiovisual, se ha concretado al emplear las fotografías en las entrevistas (educadores), como el soporte audiovisual responsable de provocar intersubjetividad (Kushner, 2009) y dinamizar un intercambio de significados entre el investigador y los educadores sobre la acción educativa (Bautista, 2009).
7. Entrevistas semiestructuradas a educadoras/es (EED). Las notas del cuaderno de campo y las fotografías han sido los soportes empleados para realizar un análisis en profundidad de todas las dimensiones recogidas en los cuestionarios.

Análisis de datos

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 análisis de la información recogida ha seguido el siguiente proceso y realizada con el soporte informático Nvivo v.11: a) Reducción de la información, b) Organización y presentación de la información y c) Análisis e interpretación de los resultados (Bazeley & Jackson, 2013).

Desde una clasificación básica, para el tratamiento de datos cuantitativos se ha usado la estadística descriptiva 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: a) Objetivos y competencias, b) usos del equipamiento y c) logro de objetivos. Los datos extraídos de los cuestionarios se trataron mediante el paquete informático SPSS v.25, realizándose diversos análisis estadísticos: a) Análisis descriptivo: porcentajes, frecuencias, medidas de centralización y dispersión; b) Análisis bivariado de la asociación/relación entre variables: coeficientes de correlación y contingencia; c) Comparación de medias: Pruebas t de Student (sexo) y Análisis de Varianza y Covarianza (edad); d) Alfa de Cronbach para medir la consistencia interna de las variables compuestas.

Resultados

En este apartado, presentamos los resultados de naturaleza cuantitativa y cualitativa obtenidos sobre tres dimensiones del estudio: primera, objetivos y competencias; segunda, uso de espacios y materiales educativos; y tercera, logro de objetivos a través del grado de uso de espacios y materiales educativos.

Objetivos y competencias

Los resultados del análisis de medias de la percepción de los educadores sobre los objetivos prioritarios, indican un alto consenso sobre la intencionalidad socioeducativa de los procesos de acompañamiento, al haber logrado todos los objetivos en promedios bastante altos (horquilla de 3.90-4.85 en escala de 1-5 puntos). La estrategia de análisis de variables compuestas, ayudó a identificar cuáles son los retos prioritarios para los educadores sociales. Como muestra la tabla 1, el primer reto para los equipos educativos es garantizar la existencia de espacios de ocio educativo, de naturaleza inclusiva, identitaria e igualitaria para todo el colectivo adolescente de la comunidad local (4.71); el segundo reto es promover el desarrollo de la competencia de autonomía personal (4.40); el tercer reto es lograr los objetivos que desarrollan la competencia social y ciudadana (4.31).

Tabla 1

Grado de prioridad respecto a los objetivos educativos por dimensiones

Dimensión: Prioridad de Objetivos	N	M	DT	Mín.	Máx.
V. Compuesta 1. Objetivos espacio ocio educativo: social e inclusivo	16	4.71	0.28	4.25	5.00
V. Compuesta 2. Objetivos sobre competencia autonomía personal	16	4.40	0.33	3.90	5.00
V. Compuesta 3. Objetivos sobre competencia social y ciudadanía	15	4.31	0.32	3.82	4.88

Al analizar los valores obtenidos sobre los objetivos enmarcados en la competencia de autonomía personal, encontramos que el equipo educativo ha mostrado una alta preferencia por fomentar la participación activa y la construcción de la responsabilidad (4.72) y favorecer la emancipación de la vida adolescente a la adulta (4.60).

Uso de los espacios de aprendizaje

La mayoría de las personas educadoras considera que los espacios son “un lugar que da posibilidades de intervención educativa y es donde se consigue una relación educativa” [4GDCR, 59:00, TC 1-2]. Esta concepción del espacio como facilitador de esa intercomunicación educativa, nos empujó a descubrir el grado de uso de cada uno de estos espacios, para reconocer la potencialidad educativa de cada uno de ellos. Aunque el estudio global ha profundizado sobre el grado de uso de los doce tipos de espacios de aprendizaje, este trabajo se ha focalizado en el análisis de los espacios identificados por los agentes implicados como mediadores del acompañamiento socioeducativo: espacios lúdico movimiento, espacio juegos de mesa, el espacio de encuentro, espacio de servicios-pasillos, espacio trabajo técnico y espacio de comunicación.

La información extraída de las entrevistas y los grupos de discusión por educadores y técnicos, ha ayudado a comprender los significados del uso que otorgan a cada espacio y en qué medida se convierten en recursos promotores de la competencia de autonomía e iniciativa personal.

Zona de espacios lúdicos

Las informantes creen que la actividad lúdica es una herramienta privilegiada para provocar una relación de proximidad entre acompañante y acompañado. Como es avalado por el discurso recogido en varias entrevistas a educadores: “creemos que son una base fundamental (ping-pong, billar...) cómo herramientas educativas: para hablar, para socializar, para mezclarse entre cuadrillas... es un espacio muy abierto e inclusivo” [8EED, 40:00, ED4].

Destacan la trascendencia del ping-pong como *espacio favorito* educativo, al ser “un espacio estable durante todo el año” que intencionalmente está colocado en “un sitio central”, y al ser facilitador de esa primera aproximación para entablar una comunicación con las personas adolescentes que son noveles del equipamiento o con aquellos adolescentes menos propensos a entablar comunicación con las personas educadoras. El espacio del billar es “un sitio perfecto para hablar” debido a las condiciones del ambiente en el que se desarrolla el juego: “un ritmo mucho más tranquilo donde se puede comunicar de otra manera” [8EEDMA 40:00, ED08]. Las personas educadoras utilizan las condiciones de la actividad del billar para lograr «un contacto directo intenso» con las personas adolescentes: “Vas a tener un espacio y un tiempo para poder comunicar mano a mano, que es muy difícil de encontrar en el resto de los espacios”; y añaden la disponibilidad temporal: “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”. Este espacio óptimo para construir un ambiente tranquilo e íntimo entre educadores y adolescentes: “las personas jóvenes se tranquilizan, concentran y relajan jugando al billar”, e incluso “se dan otras posibilidades diferentes que en otro tipo de actividad más activa, es más complicado de que se den” [8EEDMA 40:00, ED8].

Un gran número de educadores defiende que el contenido de la conversación y el ambiente sosegado del juego de reglas, son los dos factores que contribuyen a crear un dialogo horizontal entre iguales. Lo han vinculado “no tanto al interés por el juego, sino más bien, al ambiente que se crea; y dependiendo del interés del tema de conversación, se alargará más o menos” [8EED 04:30, ED02].

Zona de espacios dialógicos entre iguales: encuentro y servicios-pasillos

La funcionalidad del espacio de encuentro es muy diversa, como apunta esta frase: “se hace de todo en este espacio. ¿Qué es lo que no se hace?”. Uno de los usos repetidamente enumerado es ser un espacio de amistad entre las cuadrillas: “unas veces pueden hablar de una relación de pareja, como de estudios, o de algún asuntillo de las relaciones en la cuadrilla...” [8EED 01:10, ED1]. La ubicación aislada y los materiales especializados (sofá, pufs...) para provocar el encuentro de personas contribuye en gran medida a provocar el intercambio de forma espontánea: “quedar más fuera del resto de espacios, como apartado... de una manera íntima... contribuye a convertirse en un sitio perfecto para hablar en plan de cuadrilla, sus historias, en plan informal...” [8EED 36:00, ED4].

Zona de espacios técnicos: gestión y comunicación

Las personas educadoras utilizan el espacio técnico de gestión como nuevo espacio de acompañamiento mediante la estrategia denominada *puerta abierta*. Esta unidad al “dejar normalmente la *puerta abierta*”, ha logrado que el espacio pase a usarse como “espacio de encuentro principal para la mayoría de los adolescentes”. Este espacio es adecuado para activar una escucha activa sobre las oportunidades y limitaciones de los proyectos vitales que cada persona vive (familiar, académico y sociocultural): “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, ED6].

Los resultados de los adolescentes encuestados indican que el espacio lúdico de movimiento (3.82) es el de mayor frecuencia de uso, y algo menor el uso del espacio lúdico de juegos de reglas (3.54). Además, los adolescentes usan en un grado similar los espacios dialógicos entre iguales, en concreto el espacio de encuentro (3.62) para hablar de sus cosas, descansar, hacer peña..., y los servicios y pasillos (3.51) reconvertidos en lugares apropiados para una comunicación libre de la mirada adulta de los educadores. En una posición media-alta de uso, se encuentra el espacio de comunicación (3.17) proyectado para el dialogo entre educador-adolescente y el espacio de trabajo técnico (2.94).

Los educadores encuestados marcan la misma tendencia que los adolescentes con respecto al uso de los espacios vinculados al acompañamiento. Los espacios lúdicos obtienen valores altos de uso: el espacio lúdico de movimiento (4.63) y espacio lúdico de juegos de reglas (3.56). En los espacios mediadores del feedback comunicativo entre iguales, se sitúan el espacio de encuentro (4.25) con un nivel alto de uso, y el espacio de servicios y pasillos (3.44) con un nivel medio-alto. El espacio técnico de gestión y el espacio técnico de comunicación tiene el mismo nivel de uso (3.25).

Tabla 2

Comparación de medias del grado de uso de los espacios en los equipamientos de ocio según la percepción de las personas adolescentes

Nº	USO DE ESPACIOS	N	Min	Max	M	DT
1	Uso espacio lúdico de movimiento	101	1	5	3.82	1.424
2	Uso espacio de encuentro	93	1	5	3.62	1.367
3	Uso espacio lúdico digital	95	1	5	3.61	1.409
4	Uso espacio lúdico de juegos de reglas	102	1	5	3.54	1.302
5	Uso espacio de servicios y pasillos	101	1	5	3.51	1.481
6	Uso espacio comunicación de educadores/as	81	1	5	3.17	1.49
7	Uso espacio técnico de educadores/as	89	1	5	2.94	1.449
8	Uso espacio creativo-talleres	94	1	5	2.62	1.518
9	Uso espacio de lectura	93	1	5	2.59	1.408
10	Uso espacio de información	96	1	5	2.59	1.396
11	Uso espacio de artes escénicas	76	1	5	2.53	1.456
12	Uso almacén	88	1	5	2.44	1.429
M (global)					3.08	

Uso de espacios según sexo y edad

El análisis sobre la existencia de diferencias de género en relación con el grado de uso de los espacios, mediante la comparación de medias de dos muestras independientes (hombres y mujeres), los resultados de la prueba T de Student, ha determinado que la significación bilateral, es igual a .006 en el espacio lúdico y, por lo tanto, indica que el sexo tiene relación a la hora de 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-técnico, y uso del espacio artístico lectura.

Logro de objetivos y competencias según el uso de los espacios

Las personas educadoras reconocen que el uso destacado de ciertos espacios contribuye al logro de objetivos vinculados al desarrollo de la competencia de autonomía personal. Aunque el grupo de profesionales parte de la premisa metodológica de identificar “todos los espacios como válidos para establecer una relación educativa con los adolescentes”, en el proceso de investigación se han obtenido resultados que determinan el espacio como un elemento didáctico determinante en los procesos de acompañamiento socioeducativo: “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.GDCR 56:00, TC2].

Los objetivos de la competencia de autonomía e iniciativa personal, se logran en un alto grado a través del uso del espacio técnico de comunicación (4.05), el espacio de encuentro (3.93), el espacio lúdico de movimiento (3.69), el espacio lúdico de juego de reglas (3.66) y el espacio técnico de gestión (3.50).

En cuanto a la consecución de cada uno de los tres objetivos enmarcados en esta competencia, los equipos educativos atribuyen el logro del objetivo 1. Fomentar la participación activa y la construcción de la responsabilidad al uso del, el espacio lúdico de movimiento (3.84), espacio técnico de comunicación (3.83) y el espacio lúdico de juego de reglas (3.75). El objetivo 2. Potenciar el desarrollo de habilidades en la resolución de conflictos se relaciona con el uso de espacio técnico de comunicación (4.00), el espacio de encuentro (3.96) y el espacio técnico de gestión (3.77). Por último, el objetivo 3. Favorecer la emancipación de la vida adolescente a la adulta se logra mediante la interacción que se lleva a cabo en espacio técnico de comunicación (4.34), el espacio de encuentro (4.11) y el espacio lúdico de movimiento (3.56).

Tabla 3

Logro de objetivos y competencia de autonomía personal según el uso de los espacios

Objetivos	Espacios Lúdicos		Espacios Dialógicos		Espacios Técnicos	
	Movimiento	Reglas	Encuentro	Servicios	Gestión	Comunicación
OBJ7. Fomentar la participación activa y la construcción de la responsabilidad	3.84	3.75	3.73	1.83	3.18	3.83
OBJ8. Potenciar el desarrollo de habilidades en la resolución de conflictos	3.65	3.69	3.96	1.75	3.77	4
OBJ14. Favorecer la emancipación de la vida adolescente a la adulta.	3.56	3.53	4.11	1.87	3.54	4.34
Competencia autonomía personal	3.69	3.66	3.93	1.82	3.50	4.05

Discusión y conclusiones

La primera conclusión de este estudio, como se ha encontrado en trabajos precedentes en el ámbito de la educación escolar (Bonàs, 2005; Otálora, 2010; Mokhtar et al., 2016) confirma que un equipamiento socioeducativo para adolescentes es una estructura donde interaccionan cuatro dimensiones básicas: física, temporal, experimental y educativa.

En coincidencia con autores referenciales (Montessori, Decroly, Steiner, Malaguzzi, Wild...) y experiencias actuales (Martinet, Berriozar, Arizmendi...), la segunda conclusión determina que el espacio es un elemento didáctico clave en el desarrollo de

competencias en los procesos de acompañamiento socioeducativo con adolescentes (Delingny, 2007; Planella, 2016; Ruiz-Román et al., 2018). La percepción de las personas profesionales y adolescentes, muestra que el espacio es un factor clave que incide de forma directa en el logro de competencias básicas en el colectivo adolescente (Soler-Maso et al., 2017).

En tercer lugar, respecto a los retos educativos que se plantean los educadores y técnicos en su acción educativa, como aparecen en resultados de investigaciones anteriores (Comas, 2011; Soler-Masó & Planas-Lladó, 2008), se puede concluir que la misión nuclear de estas acciones socioeducativas es contribuir a la adquisición de competencias básicas como la autonomía e iniciativa personal. Como ha quedado demostrado en los valores obtenidos por los objetivos vinculados a esta competencia: fomentar la participación activa y la construcción de la responsabilidad (4.72), y favorecer la emancipación de la vida adolescente a la adulta (4.59).

En cuarto lugar, se concluye que los espacios lúdicos, dialógicos y técnicos son recursos apropiados para la mejora de los procesos de acompañamiento socioeducativo grupal e individual de personas adolescentes. En cuanto a los espacios lúdicos, los juegos de movimiento construyen situaciones que facilitan acortar esa distancia inicial existente entre acompañante y acompañado, ayudan al conocimiento progresivo de los otros, crean vínculos de relación intergeneracional o preparan para la toma de decisiones (Escamilla, 2008; Giró, 2011). Los juegos de reglas, por su ambiente relajado, accionan un intercambio (ideas, emociones...) entre educadores y adolescentes basado en una relación de paridad (Pineau, Dussel, & Caruso, 2001). Respecto a los espacios dialógicos, los adolescentes que usan habitualmente los espacios de encuentro o los pasillos-servicios aumentan las posibilidades de forma significativa de desarrollar el conocimiento mutuo, de los otros y del contexto sociocultural en el que habitan (Zabala & Arnau, 2007; Garagorri, 2009), y además, construyen lazos de amistad intergrupales y coétnicas (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). En este sentido, apropiarse de espacios de uso genérico, ha provocado construir un nuevo espacio dialógico entre iguales, fuera de la mirada adulta educadora del equipamiento.

En último lugar, podemos afirmar que el desarrollo de la competencia de autonomía personal está relacionado con un alto grado de uso del espacio técnico de comunicación, el espacio de encuentro, el espacio lúdico de juego de reglas, el espacio lúdico de movimiento y el espacio técnico de gestión. En cuanto a la importancia asignada por las personas educadoras al logro de los objetivos relacionados con la autonomía personal, conviene destacar que se alcanzará el Objetivo 1.- Fomentar la participación activa y la construcción de la responsabilidad, a través del uso del espacio técnico de comunicación, el espacio lúdico de movimiento y el espacio lúdico de juego de reglas. El logro del Objetivo 2.- Potenciar el desarrollo de habilidades en la resolución de conflictos tiene una conexión directa con el uso de espacio técnico de comunicación, el espacio de encuentro y el espacio técnico de gestión. Por último, el Objetivo 3.- Favorecer la emancipación de la vida adolescente a la adulta se alcanza mediante las situaciones y las relaciones que se viven en el espacio técnico de comunicación, el espacio de encuentro y el espacio lúdico de movimiento.

Aunque queda bastante trabajo por hacer para analizar y definir nuevos indicadores específicos que puedan evaluar la contribución del espacio a la construcción de competencias básicas; existen contribuciones científicas internacionales relevantes que remarcan la importancia de las experiencias socioeducativas como variables contextuales responsables del desarrollo de competencias básicas en esta etapa evolutiva

(Feldman & Matjasko, 2005; Gardner, Roth, & Brooks-Gunn, 2008; Aramendi, Arburua & Buján, 2018).

Para finalizar, queremos señalar que este estudio muestra limitaciones: en primer lugar, la muestra es limitada al pertenecer a ocho centros localizados en una única ciudad, siendo deseable, para futuros estudios, diversificar la ubicación geográfica (estatal o internacional). En segundo lugar, tener como grupo informante a un colectivo sensible (adolescentes) ha aumentado la dificultad para recoger información detallada en ciertos procedimientos (negativa a grabar sus voces...), superada en cierta medida mediante la triangulación de fuentes. Por último, contar con educadores pertenecientes a una misma cultura educativa (empresa gestora única) ha podido provocar un cierto sesgo en la interpretación cualitativa, reducible a futuro mediante la participación de profesionales con biografías más diversificadas.

Entre las implicaciones prácticas del trabajo destacamos el hecho de haber conseguido introducir el factor espacio como un elemento didáctico clave a tener en cuenta en la planificación, implementación y evaluación de los procesos de acompañamiento socioeducativo con adolescentes. Se ofrece a educadores sociales unas herramientas de investigación (cuantitativas y cualitativas) validadas para evaluar el logro del desarrollo de la competencia transversal de autonomía e iniciativa personal. Además, el propio proceso de investigación se ha convertido en un revulsivo para reorganizar los espacios, al haber logrado transmitir a los educadores la relevancia del espacio como factor de innovación educativa.

Por todo esto, será deseable replicar el estudio, con una muestra más amplia y diversificada (estatal o internacional), para aumentar la transferibilidad de las herramientas de análisis utilizadas y de las conclusiones obtenidas en este estudio de caso. De ahí la importancia de continuar trabajando, en futuros estudios, sobre la identificación de indicadores adecuados para la construcción de herramientas apropiadas para la evaluación del desarrollo de la competencia de autonomía e iniciativa personal durante los procesos de acompañamiento con adolescentes en los equipamientos de ocio educativo.

Referencias bibliográficas

- Aramendi, P., Arburua, R. M., & Buján, K. (2018). El aprendizaje basado en la indagación en la enseñanza secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 109-124. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.278991>
- Area, M. (2017). La metamorfosis del material didáctico digital tras el paréntesis Gutenberg. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 13-28. doi: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13>
- Bautista, A. (2009). Relaciones interculturales mediadas por narraciones audiovisuales en educación. *Comunicar*, 33, 169-179. doi: <https://doi.org/10.3916/c33-2009-03-006>
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo* (2ed.).
- Bonàs, M. (2005). El Martinet, una comunidad en crecimiento. Recuperado de: <http://www.mec.es/cesces/seminario-2005/indice-seminario-2005.htm>
- Caride, J. A. (2018). Lo que el tiempo esconde, o cuando lo social necesita de la Pedagogía. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 32, 17-29. doi: https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.32.02

- Coleman, J. (1980). *The nature of adolescence*. Londres: Methuen.
- Comas, D. (2011). ¿Por qué son necesarias las políticas de juventud? *Revista de Estudios de Juventud*, 94, 11-26.
- Comisión Europea (2004). Competencias clave para un aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. Recuperado de: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_es.pdf
- Deligny, F. (2007). *Oeuvres*. Paris: L'Arachnéen.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas: Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Eustat (2017). Pirámides interactivas. Recuperado de: <http://www.eustat.eus/indic/indicadoresgraficosvistapir.aspx?idgraf=522yo=ig>
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159-210.
- Garagorri, X. (2009). Orientaciones para desarrollar la iniciativa y el espíritu emprendedor. *Aula de Innovación Educativa*, 182, 13-16.
- Gardner, M., Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success 2 and 8 years after high school: Do sponsorship, duration, and intensity matter? *Developmental Psychology*, 44 (3), 814.
- Gaztematika, & Funes, J. (2010). *Documento base: la definición del servicio polivalente para adolescentes*. Donostia: Diputación Foral de Gipuzkoa. Dirección General de Infancia y Juventud.
- Giró, J. (2011). Las amistades y el ocio de los adolescentes, hijos de la inmigración. *Papers: Revista de Sociología*, 96(1), 77-95.
- Cleveland, B. W. (2011). *Engaging spaces. Innovative learning environments, pedagogies and students engagement in the middle years of school*. University of Melbourne, Faculty of Architecture, Building and Planning.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence* (vols. 1 y 2). New York: Appleton.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Kushner, S. (2009). Recuperar lo personal. En J. I. Rivas y R. A. Herrera (Eds.), *Voz y educación* (pp. 9-16). Barcelona: Octaedro.
- Mokhtar, F., Jiménez-Rodríguez, M. Á., Heppell, S., & Segovia, N. (2016). Creando espacios de aprendizaje con los alumnos para el tercer milenio. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(1), 61-82. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68104>
- Montserrat, C., & Melendro, M. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación XX1*, 20(2), 113-135. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.19034>
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., & Pertegal, M. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223-234.
- Otálora, 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.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP.
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Planella, J. (2016). *Acompañamiento social*. Barcelona: EdiUOC.
- Romañá, T. (2016). Educación y arquitectura: Un monográfico para un campo emergente. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(1), 27-39. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68102>
- Ruiz-Román, C., Molina, L., & Alcaide, R. (2018). Trabajo en red y acompañamiento socioeducativo con estudiantes de secundaria en desventaja social. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 453-474.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. W., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and group. En W. Damon, N. Eisenberg y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 619-699). New York: Wiley.
- Santiago, K., Jimenez, O., & Lukas, J. F. (2018). Metodo mistoak Hezkuntza-ikerkuntzan. *Tantak*, 30(1).
- Sanz, E., Alonso, R. A., Saénz de Jubera, M., Ponce de León, A., & Valdemoros, M. A. (2018). Ocio, redes sociales y estudiantes españoles. *Educación XX1*, 21(2), 59-78. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.19538>
- Soler-Masó, P., & 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 (inèdit).
- Soler-Maso, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M., & Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 30, 19-34. doi: https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.02
- Thornburg, D. (2013). From the Campfire to Holodeck. *Creating Engaging and Powerful 21st Century Learning Environments*. New York: John Wiley & Sons.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. London: Sage.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 40-46.