

31

TERCERA ÉPOCA
ENERO-JUNIO 2018

IPS

Pedagogía Social

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

MONOGRÁFICO

Educación y ocio
de los jóvenes vulnerables

PEDAGOGÍA SOCIAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

TERCERA ÉPOCA
(ENERO-JULIO 2018)



© Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)
http://sips-es.blogspot.com
E-mail: sips@usc.es

Redacción, dirección de intercambios y sección correspondencia:
Editorial, address of exchanges and correspondence section:

PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA

Att. Antonio V. Martín García
Facultad de Educación. Universidad de Salamanca
Paseo de Canalejas, 69. 37008 Salamanca
Tel. +34294630. Fax +34294609
E-mail: pedagogiasocialrevista@gmail.com

Maquetación: INTERGRAF
ISSN: 1139-1723.
Depósito legal: V-4110-1998.
DOI: 10.7179/PSRI

Periodicidad: Semestral.
Fecha de inicio publicación: 1986
Tasa de rechazo: 53%

La dirección de la revista no se responsabiliza de las opiniones vertidas por cada autor en su texto.

La versión traducida de cada uno de los artículos es responsabilidad de la revista.

PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA ESTÁ INDEXADA EN:

BASES DE DATOS NACIONALES:

ISOC del Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), PSICODOC, DIALNET, REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa), BEG (GENCAT).

BASES DE DATOS Y DIRECTORIOS INTERNACIONALES:

BANCO DE DATOS SOBRE ED. IBEROAMERICANA, IRESIE Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México), ULRICH'S Periodicals Directory, Redalyc, Academic OneFile, Informe de Revistas en Español, InfoTrac Custom (Cengage Gale), DOAJ.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

Emerging Sources Citation Index (Thomson Reuters)
Recyt (Repositorio Español de Ciencia y Tecnología - Fecyt)
IN-RECS
Latindex
RESH,
DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas)
MIAR Matriz d'Informació per al'Avaluació de Revistes
CIRC (Clasificación Integrada de Revistas)
CARHUS Plus+
e-revistas (CSIC)
ERIH PLUS

* Más información sobre otras indexaciones, criterios de calidad y datos estadísticos de la publicación en la web



COMITÉ EDITORIAL

Director

Prof. Dr. Antonio Víctor Martín García
(Universidad de Salamanca, España)

Consejo de Redacción

Secretaría Editorial

Prof. Dra. Sara Serrate González (USAL, España)

D. Sergio Soriano Toro (Técnico)

Prof. Dra. Lourdes Pérez Sánchez (UPSA, España)

Prof. David Caballero Franco (USAL, España)

Editores asociados

Prof. Dr. José Vicente Merino Fernández
(Universidad Complutense de Madrid, España)

Prof. Dr. José Antonio Caride Gómez
(Universidad de Santiago de Compostela, España)

Prof. Dra. Susana Torio López
(Universidad de Oviedo, España)

Prof. Karla Villaseñor Palma
(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México)

Vocales

Prof. Dra. Rosario Limón Mendizábal
(Universidad Complutense de Madrid, España)

Prof. Dr. João Paulo Ferreira Delgado
(Universidade do Minho, Portugal)

Prof. Dra. Anna Planas i Lladó
(Universitat de Girona, España)

Prof. Dr. Ángel de Juanas Oliva
(UNED, España)

Prof. Dra. Inés Gil Jaurena
(UNED, España)

Prof. Dr. Enrique Pastor Seler
(Universidad de Murcia, España)

Prof. Dr. Héctor Lúis Díaz
(Western Michigan University)

Prof. Dr. Gregor BurKhart
(European Monitoring Centre for Drugs and Drug
Addiction (EMCDDA))

Prof. Dr. Guillermo Prado
(University of Miami, EEUU)

Prof. Dra. Ina Koning
(Univdrsiteit Utrecht, Netherlands)

Prof. Dr. Jorge Negreiros de Carvalho
(Universidad do Porto, Portugal)

Prof. Dra. Luciana Rodrigues Ramos Duarte
(Faculdade Ateneu, Fortaleza, Brasil)

Prof. Dr. Mark Macgowan
(Florida International University, EEUU)

Prof. Dr. Metin Özdemir
(Örebro University, Sweden)

COMITÉ ÉTICO

Prof. Dra. María Elena Ruiz Ruiz,
(Universidad de Valladolid, España)

Prof. Dr. Manuel Cuenca Cabeza,
(Universidad de Deusto, España)

Prof. Dr. Jesus Vilar Martín,
(Universitat de Barcelona, España)

COMITÉ CIENTÍFICO

Prof. Dra. Margarita Machado-Casas
(Universidad de Texas en San Antonio, EE.UU)

Prof. Dr. Winfried Böhm
(Universität Würzburg, Alemania)

Prof. Dr. Pedro Demo
(Universidade de Brasília, Brasil)

Prof. Dr. Juha Hämäläinen
(University of Kuopio, Finlandia)

Prof. Dr. Markus Höffer-Mehlmer
(Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Alemania)

Prof. Dr. Peter Jarvis
(University of Surrey, Reino Unido)

Prof. Dr. Niels Rosendal Jensen
(Institut for Uddannelse og Pædagogik, Dinamarca)

Prof. Dr. Jack Mezirow
(Columbia University, EE.UU)

Prof. Dr. José Ortega Esteban
(Universidad de Salamanca, España)

Prof. Dr. Daniel Schugurensky
(Arizona State University, EE.UU.)

Prof. Dra. Christine Sleeter
(State University Monterey Bay, EE.UU)

Prof. Dra. Georgina Szilagi
(Universitatea Creştină Partium din Oradea, Rumanía)

Prof. Dr. Antonio Teodoro
(Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal)

SUMARIO

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria
Nº 31. Enero / January / Janeiro - Junio / June / Junho 2018

Editorial

José Antonio Caride 9

Presentación / Apresentação

Ángel De-Juanas Oliva and Francisco Javier García-Castilla 13

Monográfico

Preferencias, renuncias y oportunidades en la práctica de ocio de los jóvenes vulnerables
Francisco Javier García-Castilla, Miguel Melendro Estefanía, Catherine Blaya..... 21

Las prácticas de ocio y su educación en los procesos de inclusión social: un estudio comparado
con jóvenes (ex)tutelados en Cataluña, Galicia y Madrid
Ángela L. de Valenzuela Bandín, Rita Gradaille Pernas, José Antonio Caride Gómez..... 33

Ocio deportivo en jóvenes potencialmente vulnerables: beneficios percibidos y organización
de la práctica
Raúl Fraguera Vale, Ángel De-Juanas Oliva, Ricardo Franco Lima..... 49

Tiempos dedicados al ocio físico-deportivo y perspectivas temporales: (re)velando
vulnerabilidades
Nuria Codina, José Vicente Pestana, Ana María Ponce de León..... 59

Actividades de ocio y su presencia en las redes sociales en jóvenes potencialmente vulnerables
M.ª Ángeles Valdemoros San Emeterio, Rosa Ana Alonso Ruiz, Nuria Codina Mata 71

El ocio de los jóvenes vulnerables: importancia, satisfacción y autogestión
Ana Eva Rodríguez Bravo, Fernando López Noguero, Ángel Luis González Olivares 81

La práctica profesional de los agentes sociales en materia de ocio juvenil: estrategias para
la intervención
Fátima Poza-Vilches, Ana Fernández-García, João Paulo Ferreira-Delgado 93

Investigaciones / Pesquisa

La experiencia de ocio en las personas jóvenes con discapacidad
Idurre Lazcano Quintana, Aurora Madariaga Ortuzar..... 109

[SUMARIO]

SIPS - PEDAGOGÍA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA [(2018) 31, 7-8] TERCERA ÉPOCA

Copyright © 2015 SIPS. Licencia Creative Commons Attribution-Non Commercial (by-nc) Spain 3.0

Los recursos residenciales para la transición hacia la vida adulta de los jóvenes tutelados en Cataluña <i>Antonio Comasòlivas Moya, Josefina Sala-Roca, Teresa Eulàlia Marzo Arpón</i>	125
Acción psicosocial con mujeres víctimas de violencia sociopolítica en Colombia <i>Ángela María Martínez Chaparro</i>	139
¿Qué impacto pueden tener los programas de mentoría social en la sociedad? Una exploración de las evaluaciones existentes y propuesta de marco analítico <i>Òscar Prieto-Flores, Jordi Feu Gelis</i>	153
La opinión de los profesionales de los centros penitenciarios de Andalucía sobre los módulos de respeto <i>Francisco Fernández Millán, Purificación Pérez-García</i>	169
Apoio social e diversidade geracional: o potencial da LSNS-6 <i>Susana Villas-Boas, Albertina Lima de Oliveira, Natália Ramos, Inmaculada Montero</i>	183

Informaciones / Informações

Reseñas.....	219
Resumen de tesis.....	221

EDITORIAL

LA EDUCACIÓN SOCIAL, O EL DERECHO A UN BIEN COMÚN MÁS ALLÁ DE LAS ESCUELAS

En una sugerente, aunque desigual, contribución que un amplio conjunto de autores realizan en torno a la dimensión política de los derechos humanos en el siglo veintiuno (VVAA, 2015), aquéllos son presentados como un “campo de batalla” en el que han ido encontrando acomodo discursos y prácticas dispares, cuando no irreconciliables. Tanto es así, admiten, que la visión más tradicional de los derechos humanos, con atributos inviolables, adheridos de una vez y para siempre a todo ser humano sin excepción, han dejado de existir. O, al menos, lo están haciendo del modo en que setenta años atrás, concluyendo 1948, quisieron darse y darnos la oportunidad –ante la urgencias inducidas por el horror, la devastación y la miseria de la segunda guerra mundial– de acordar un *ideal común*, que en pocas palabras reconociese la dignidad intrínseca de las personas y de los pueblos, invocando la libertad, la justicia, la paz, la tolerancia... como principios consustanciales a la familia humana.

Las realidades del mundo, que van desde los posicionamientos sociopolíticos y económicos de los poderes establecidos, hasta las injustas e injustificables condiciones de pobreza, exclusión, explotación, violencia, etc. en las que malviven miles de millones de personas, parecen alejarnos –más que nunca– de los deseos que alentaron la redacción de su “declaración universal”. Y, con ellos, de la voluntad explícita de conciliar su dimensión formal con su concreción material. Aceptando que, tal vez, no habría necesidad alguna de que tales derechos “tuvieran que ser defendidos,

reivindicados, conseguidos y ratificados por multitud de convenciones y prácticas sociales” (De la Rosa, 2015: 19), continuamos sintiendo la obligación de abrazar sus imposibles... construyendo nuevos escenarios de posibilidad, de reflexión y acción crítica, de propuestas y logros que lleven a los hechos cotidianos el anhelo por una vida más plena, individual y colectivamente.

Lo afirmábamos hace años confiando en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* como texto y pretexto –a pesar de los cuestionamientos a los que pueda dar lugar su pretensión de satisfacer a todos los credos– de cualquier cambio de rumbo que pretenda ser transformador, liberando a la Humanidad de las múltiples ataduras que la aprisionan desde hace décadas. Una liberación que la expansión de los mercados y sus insaciables valores bursátiles se otorgan a sí mismos, como si la producción y el consumo –baluartes visibles del liberalismo (y de sus múltiples “neo” manifestaciones)– pudiesen encarnar todos los valores (éticos, cívicos, culturales, etc.) que se requieren una convivencia local-global más armónica y pacífica; no sólo de los seres humanos entre sí, sino también con la biodiversidad de la Tierra que nos acoge.

Aludimos a una tarea ingente y desafiante, en la que tanto la educación como la cultura están convocadas a desempeñar un protagonismo clave: el que hemos de asumir todas las personas y comunidades en la construcción de una cartografía civilizatoria alternativa a la que caracteriza, especialmente a partir de la revolución industrial,

nuestros heredados modos de pensar, actuar y progresar. O, lo que es lo mismo, de vivir y convivir en un Planeta desbocado, de todos y de nadie, en el que al tiempo que la “polis” se agranda con la globalización, quienes nos fundimos con ella estamos cada vez más expuestos a los riesgos e inseguridades que entraña.

Como se sabe, en su artículo 26, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* expresa –incluso podría decirse, de forma inequívoca– que toda persona tiene derecho a la educación, que deberá ser gratuita y obligatoria en lo que atañe a la instrucción fundamental: una educación de la que se esperan resultados decisivos para el pleno desarrollo de la personalidad humana y de las sociedades, la comprensión, la tolerancia y la amistad entre los pueblos, así como entre todos los grupos étnicos y religiosos.

Se alude, no obstante, a una educación pensada desde y para la escuela, que más allá de equipararla con la escolarización y el sistema escolar (mal llamado “educativo”), reduce la educación a lo “formal” (institucionalizado, reglado, académico, sistemático, etc.), lo educativo a la instrucción primaria o básica, la cultura pedagógica a cultura didáctica y docente, los conocimientos y sus enseñanzas-aprendizajes al currículum, los saberes a las asignaturas de un plan de estudios y a su eficaz transmisión, la infancia a los alumnos y alumnas, la vida a una de sus etapas...

Lo hace incluso cuando, con la mejor de las intenciones, proclama la necesidad de repensarla radicalmente para afrontar la complejidad de los problemas sociales y ambientales de nuestro mundo (García, 2015), con nuevas concepciones y metodologías... escolares, docentes, organizativas, curriculares. Imaginando “otra educación posible”, acaba por reducir sus opciones a preparar “a los alumnos y alumnas para enfrentarse a las incertidumbres, a lo inesperado, asumiendo una perspectiva opuesta a la lógica de la cultura escolar dominante, que sigue empeñada en transmitir certezas, verdades acabadas, en relación con la interpretación del mundo” (*Ibíd.*: 158-159).

Lo “alternativo” a la educación convencional se reduce a tener “otra” escuela, no otras educaciones a las que se ignora, de las que no se reconoce o no se quiere reconocer su existencia. El relato de los variados modos de educar y educarse en sociedad, por mucho que la memoria y la historia permitan dar cuenta de sus respectivas identidades, persiste en sus parcialidades. Y con ellas, en cierto modo, retornamos a la educación de siempre, insistiendo como novedad –sin serlo tanto, si se hace justicia a los postulados reformistas de la *Escuela Nueva* y otras iniciativas orientadas a la innovación educativa en las aulas y los centros

escolares– en que los problemas a tratar en la enseñanza deben ser reformulados desde la perspectiva didáctica. Coincidimos en ello, pero no es suficiente.

Caer en los tópicos de “oponer” o, con más benevolencia, “complementar” la educación formal con la “no formal” e “informal” tiene estos desvaríos y derivaciones, sean ideológicas o tipológicas, a las que tan proclives han sido los organismos internacionales y buena parte de los teóricos de la educación y del currículum. Aún reconociendo que la cultura-mundo, la pluralidad de los saberes y la vida transcurre desbordada –y desnortada– por amplias avenidas, cada vez resulta más palmario que lo educativo no puede continuar discurrendo por los estrechos cauces de la escuela. El mar incalculable de la educación, hermosa metáfora de Violeta Núñez (1999), no puede ni debe supeditar sus avatares a uno de sus ríos... por muy importantes y necesarias que sean sus aguas para inscribir la educación en el curso de la vida, en todos y cada uno de los ecosistemas que habitamos desde la infancia hasta la vejez.

Los argumentos, o la falta de ellos, transcienden a los autores para adquirir carta de naturaleza en las instituciones, cuando –como sucede en el último informe de la UNESCO (2015a)– con la intención de repensar la educación en un mundo que se transforma rápidamente, se aspira a estimular el debate político y pedagógico en torno a los fines de la educación y la organización del aprendizaje, en una sociedad cada vez más compleja, incierta y contradictoria. Una educación a la que se caracteriza como un bien común universal, inspirada en una visión humanística del desarrollo, basada en el respeto y la dignidad, la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida para un futuro que se desea “sostenible”, ecológica y socialmente.

Son las palabras que, prolongando las motivaciones inherentes a los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM, 2000-2015) y a los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS, 2016-2030), insisten en afirmar que “la educación es la medida y la premisa del progreso”, que la “educación ante todo”, o que “el desarrollo sostenible comienza por la educación”; expresiones que recuerdan los compromisos adquiridos en Jomtien (1990) y Dakar (2000), y que han sido ratificados en sus expectativas en la *Declaración del Foro Mundial sobre la Educación*, celebrado en Incheon (2015), al suscribir que se debe “garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, promoviendo un aprendizaje a lo largo de toda la vida”.

Un afán loable, pero que hasta ahora y tras varias décadas de intentarlo, no está siendo

congruente ni con el logro de una “enseñanza primaria universal” –más de 60 millones de niños y niñas todavía no van al colegio, y más de 120 millones no completan la escolarización elemental– ni con la principal meta de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (EpT): satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje, poniendo énfasis en que la educación es un derecho humano fundamental; la oportunidad que la Humanidad debe darse a sí misma para humanizarse.

Hay evidencias, como se ha constado año tras año, en los Informes de Seguimiento de la EpT en el mundo, con títulos tan significativos para mostrar la frustrada transición del “debe” al “haber”; entre otros, los que pusieron en sus títulos el compromiso de avanzar “hacia la igualdad entre los sexos”, de asumir “el imperativo de la calidad”, de procurar “la alfabetización, un factor vital”, de “llegar a los marginados”, de no pasar por alto la “crisis encubierta de conflictos armados y educación”, de situar entre las prioridades “de los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación”, o de que la “enseñanza y aprendizaje [posibiliten] lograr la calidad para todos”. Unos y otros, oscurecidos por las conclusiones que se trasladaron al Informe que hizo balance del período 2000-2015 (UNESCO, 2015b: 3), al admitir, sin paliativos que “la desigualdad en la educación ha aumentado, y los más pobres y desfavorecidos cargan con las peores consecuencias. La probabilidad de no ir a la escuela es cuatro veces mayor entre los niños más pobres del mundo que entre los más ricos, y cinco veces mayor la de no terminar la enseñanza primaria. Los conflictos siguen siendo enormes barreras para la educación, y la ya elevada proporción de niños sin escolarizar que vive en zonas de conflicto va en aumento. Globalmente, la mala calidad de aprendizaje en la enseñanza primaria hace que todavía haya millones de niños que dejan la escuela sin haber adquirido las competencias básicas”.

Ante estas, y otras circunstancias que evocan las distancias que todavía existen entre la educación que tenemos y la educación que necesitamos –y reivindicamos–, hemos argumentado recientemente (Caride, 2017: 33) que el derecho a educar es indisociable del derecho a educarnos en cualquier tiempo y lugar, más allá –por muy relevantes y significativos que sean– de los trayectos curriculares, de la asistencia a la escuela, del éxito y/o del fracaso escolar que se refleje en sus “actas”, “rendimientos” e “informes”, cualesquiera que sean las legitimidades y acreditaciones institucionales a las que se remitan, de ámbito local, nacional e/o internacional.

Lo diremos de otro modo: ya no basta, como se indica en los nuevos –y, en parte viejos– discursos

de la UNESCO (2015a: 51)– con decir que “el aprendizaje en el aula se ve ahora impugnado por la ampliación del acceso al conocimiento y la aparición de aprendizaje fuera de las aulas, de las escuelas, las universidades y otras instituciones educativas”; o que, dando continuidad a este razonamiento, los medios sociales o los cursos masivos y abiertos en línea (MOOC) están estableciendo “sinergias entre la educación formal y las instituciones de capacitación y otras experiencias al respecto... [de modo que] el contexto actual de transformación del panorama de la educación brinda la oportunidad de reconciliar todos los espacios de aprendizaje, así como también nuevas oportunidades de experimentación e innovación”.

Un paso adelante, sin duda, en los trayectos hacia una concepción de la educación y la formación de amplias miras. Pero, debe decirse con radicalidad, insuficiente mientras no se nombren –tras décadas de requerimientos e iniciativas– la Educación Social, la Educación Popular, la Animación Sociocultural u otras que podrían conseguir lo que, en el mismo Informe, se echa en falta: “un planteamiento más fluido del aprendizaje como un continuo en el que las instituciones escolares y la educación formal tengan desde la infancia y a lo largo de toda la vida una interacción más estrecha con otras experiencias educativas menos formalizadas” (UNESCO, 2015a: 51). Por lo que se ve compromete menos hablar de lo *formal* y lo *menos formal* en la educación conocida que de “otras” educaciones que tienen tantas *formalidades* como la que más, en su identidad y entidad pedagógica-social.

Concluiremos anotando que cada vez será menos creíble que el aprendizaje y las enseñanzas puedan ser “permanentes” sin una Educación Social que las haga posibles en todas y cada una de las realidades familiares, comunitarias, institucionales, cívicas, etc. en las que –con distintos grados de formalidad– se inscribe. Sin que adquiera, desde sí misma y en la sociedad, los niveles de conocimiento y reconocimiento que está alcanzando en las Universidades y en las prácticas profesionales, en la investigación y en la acción-intervención cotidiana.

Un [re]conocimiento al que no resulta ajena, la pretensión de dotar a la Educación Social de una “ley”, cuanto antes mejor, en los términos en los que vienen demandándola en los últimos meses los educadores y las educadoras sociales a través de la Campaña promovida por su *Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales* (CGCEES), a la que se ha adherido con la firme convicción de su necesidad y con los cambios que puedan introducirse en su tramitación normativa, la *Sociedad Iberoamericana de*

Pedagogía Social (SIPS). Las consideraciones y los fundamentos a los que se remite su justificación, afirmando que la educación ha dejado de ser patrimonio exclusivo de la escuela, van más allá de la legitimación del quehacer socioeducativo de una formación-profesión transformadora de contextos y personas. Más que eso, lo hace imprescindible al expresar que la “Educación Social posibilita la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social, y la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales,

que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social”.

Se puede decir mejor, pero no más alto ni más claro. La propuesta está hecha, las respuestas –como diría Bob Dylan– están soplando en el viento: ¿Habrá alguien al *otro* lado para atender también a estas “formalidades”? ¿Haremos de la educación un derecho de todos/todas? ¿Será el derecho a todas las educaciones y al todo en la educación? ¿Podrá, en verdad, repensarse la educación sin que cambien los modos de nombrarla en un mundo que está cambiando sus formas de nombrarse? ¿Tendrán la Educación Social y sus Pedagogías la oportunidad de “formalizarse”?

Referencias bibliográficas

- Caride, J. A. (coord.) (2009). *Los derechos humanos en la educación y la cultura: Del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Caride, J. A. (2017). El “derecho a la educación” es mucho más que asistir a la escuela. *A Página da Educação*, serie II, 209, 32-33.
- De la Rosa, C. (2015). La disputa de los derechos humanos. A modo de introducción. En VVAA (2015). *Más allá de lo imposible. La dimensión política de los derechos humanos en el siglo XXI* (9-20). Tafalla: Txalparta.
- García, F. F. (2015). Educar en la escuela para afrontar los problemas del mundo. En VVAA (2015). *Más allá de lo imposible. La dimensión política de los derechos humanos en el siglo XXI* (145-171). Tafalla: Txalparta.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- UNESCO (2015a). *Rethinking Education: Towards a global common good?* París: UNESCO. Edición en castellano, accesible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>.
- UNESCO (2015b). *La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos*. París: UNESCO. Edición resumida en castellano, accesible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>.
- VVAA (2015). *Más allá de lo imposible. La dimensión política de los derechos humanos en el siglo XXI*. Tafalla: Txalparta.

José Antonio Caride

Universidad de Santiago de Compostela
joseantonio.caride@usc.es
Editor Asociado de PSRI

PRESENTACIÓN

En los últimos años, los cambios sociales se están produciendo a un ritmo vertiginoso donde el contexto se aleja cada vez más del pasado, desechando tradiciones y construyendo un futuro basado en el tratamiento de la información y el uso de la tecnología, con todo lo que ello conlleva. Apenas “la cultura moderna líquida ya no se concibe a sí misma como una cultura de aprendizaje por acumulación... ahora parece, más bien, una cultura de desvinculación, discontinuidad y olvido” (Bauman, 2005, p. 83).

Estos cambios suponen el surgimiento de nuevos escenarios donde a veces espacio y tiempo no son lineales, traduciéndose en nuevos retos formativos y de ocio tanto para los jóvenes vulnerables como para los profesionales y las instituciones que les atienden. De esta manera, procesos como: la globalización; el incremento de personas con diversidad funcional; el debilitamiento de la red primaria de atención junto con el creciente individualismo social; las migraciones; la evolución de la tecnología dentro de la *Sociedad de la Información y del Conocimiento*; así como, los déficits de la economía y sus crisis -que inciden sobre la desestructuración del empleo y el empeoramiento de las condiciones laborales- que hacen que los jóvenes estén más expuestos a la vulnerabilidad y precariedad frente a otros colectivos y grupos de edad (Rodríguez, De-Juanas y González, 2016); traen consigo nuevas exigencias y aprendizajes que son necesarios adquirir para

interaccionar adecuadamente en cualquiera que sea el contexto (García-Castilla y Meneses, 2009, pp. 346-347).

En este sentido, diferentes organismos nacionales e internacionales (European Commission, 2005) están mostrando un especial interés por observar la situación en la que se encuentran nuestros jóvenes en las sociedades avanzadas, impulsando a través de la Estrategia para Jóvenes Europeos 2010-2018, la programación de medidas para crear más y mejores oportunidades para esta población en materia de educación y empleo, además de favorecer la inclusión social mediante la promoción de una ciudadanía activa y la solidaridad entre los jóvenes (Boetzelen, 2010).

Todo ello ocurre en un momento en el que se ha producido un desplazamiento social y en el que se ha puesto en cuestionamiento la educación que reciben, sus prácticas de ocio y el empleo de su tiempo libre ante la crisis económica y social de los últimos años (Pérez y De-Juanas, 2014; INE, 2017).

Ante estos cambios, han surgido nuevos retos y dificultades sociales diferenciados de aquellos a los que se enfrentaban los jóvenes apenas diez años atrás. Así, las nuevas generaciones juveniles han de vivir en un mundo en el que aquellos que estudian deben compaginarlo con otras actividades, y los que trabajan suelen hacerlo en más horas y con escasa protección social. También, es un mundo en el que predomina la aceleración social,

la interacción virtual y en el que cada vez menos personas pueden vivir sin mirar permanentemente la pantalla de sus teléfonos móviles 'inteligentes' (Melendro, García-Castilla, y Goig, 2016). De hecho, se antoja complicado, comprender la actualidad social sin asimilar que las *Tecnologías de la Información y de la Comunicación* llegaron para quedarse y afianzarse como elementos imprescindibles para el desarrollo social, especialmente en los procesos socializadores juveniles, desde un enfoque positivo y resiliente fundamentado en políticas y programas de prevención y protección (Haenens, Vandoninck, & Donoso, 2013); además de emplear su potencial como mecanismo de empoderamiento (Vaquero, 2013).

Paralelamente, es un mundo en el que, ante la deriva medioambiental, se realizan esfuerzos para que los ciudadanos se desenvuelvan en espacios saludables, y se realicen actividades que les ayuden a encontrar un bienestar físico, psicológico y social (Murga-Menoyo y Novo, 2017; Caride, 2017). La institución familiar también se está transformando como reflejo de la sociedad, así como las relaciones internas que en ella se producen, pero sin dejar de ocupar un lugar diferencial en la socialización y la formación integral de los jóvenes (Agate, Zabriskie, Agate, y Poff, 2009; Caballo, Gradaille, y Merelas, 2012; Ruiz-Corbella y De-Juanas, 2013; Valdemoros-San Emeterio, Ponce de León, Sanz, y Caride, 2014; Doistua, Lázaro, y Bru, 2017).

Todas estas condiciones están afectando al tiempo libre de los jóvenes y en el modo en que lo afrontan en relación con otros o en soledad (Cuenca y Goytía, 2012; Caride, 2012; De-Juanas y Fernández-García, 2015). Conscientes de estos enormes desafíos, propios de nuestro contexto singular del siglo XXI, entendemos que es preciso comprender que esta realidad tiene un mayor impacto en aquellos jóvenes menos preparados, más vulnerables o en riesgo de poder estarlo (Kaztman, 2000). Un elemento que preocupa al colectivo de profesionales e investigadores que trabajan con los jóvenes en dificultad social tiene que ver con la formación y el capital cultural del que disponen para transformar adecuadamente la información que reciben, es decir, una capacidad primordial en la era digital (Lugo, 2015). Por tanto, este monográfico ha sido concebido para abordar esta temática desde una sensibilidad especial y una preocupación integral por plasmar una realidad que afecta a muchos jóvenes en esta situación, y que pasaría a ser invisible, en este caso, de no ser por el esfuerzo que han realizado los autores de los artículos que aquí se presentan. Asimismo, la educación y el ocio de los jóvenes más vulnerables también tiene un impacto social

considerable (Caballo, Varela, y Nájera, 2017; Cuenca y Madariaga, 2017; Monteagudo, Ahedo, y Ponce de León, 2017), mucho más de lo que cualquier lector podría siquiera pensar; dado que esta población se encuentra en un potencial riesgo de exclusión social. Frente a estas situaciones, consideramos que la oportunidad de cambio supone afrontar con seriedad qué hacen y cómo utilizan el tiempo libre del que disponen estos jóvenes para, posteriormente, analizar la situación y tomar determinaciones que permitan el desarrollo de intervenciones socioeducativas eficaces.

Por todo ello, en este número de **Pedagogía Social Revista Interuniversitaria**, se reúnen siete contribuciones originales sobre educación y ocio de los jóvenes vulnerables. El proyecto del monográfico nace un lustro atrás y se ha ido labrando con un estilo muy definido como resultado de la investigación conjunta entre varios grupos de investigadores pertenecientes a varias universidades españolas¹, y en colaboración con otros investigadores extranjeros. La concatenación de aportaciones que aquí se presentan ha necesitado de un gran número de reuniones y esfuerzos conjuntos para que pudiera llevarse a buen puerto. Todos los artículos del monográfico presentan resultados de trabajos empíricos sobre la práctica del ocio de este colectivo, y son de interés para los educadores sociales. Si bien, consideramos que el contenido de estos artículos también tiene un especial magnetismo para todo el público que pretenda acercarse a la temática abordada, incluso para aquellos que la desconocen desde el punto de vista científico, pero que muestran una disposición favorable a conocer la realidad social de los jóvenes más vulnerables o de aquellos que tienen un mayor riesgo de llegar a serlo.

Para comenzar, se presentan dos artículos que giran sobre la idea de la práctica del ocio de los jóvenes vulnerables y de los beneficios que suponen para esta población. El primero de ellos, titulado "Preferencias, renunciadas y oportunidades en la práctica de ocio de los jóvenes vulnerables", está escrito por los profesores Francisco Javier García-Castilla y Miguel Melendro Estefanía de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en colaboración con la profesora Catherine Blaya de la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (Suiza). Los autores hacen un estudio minucioso -mediante un cuestionario sobre el tiempo de ocio- de las preferencias, renunciadas a su entretenimiento y oportunidades de ocio de más de seiscientos jóvenes españoles considerados como vulnerables con edades comprendidas entre los dieciséis y los dieciocho años. Los autores apuntan que la falta de recursos y las relaciones sociales afectan a la práctica de ocio de estos jóvenes

y subrayan la pobreza de ocio como un rasgo que caracteriza la situación por la que atraviesa este colectivo.

El segundo artículo de Ángela L. de Valenzuela Bandín, José Antonio Caride Gómez y Rita Gradañlle Pernas de la Universidad de Santiago de Compostela lleva por título “Las prácticas de ocio y su educación en los procesos de inclusión social: Un estudio comparado con jóvenes tutelados y (ex) tutelados en Cataluña, Galicia y Madrid”, Realizan una interesante aportación sobre las prácticas de ocio que tienen más protagonismo en la vida de los jóvenes tutelados o extutelados de Cataluña, Galicia y Madrid. El trabajo es resultado de la tesis doctoral “Los tiempos de ocio en la vida cotidiana de la juventud en situación de riesgo y dificultad social: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales”. Se basa en un muestreo intencional a partir de las referencias obtenidas de la Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos (FEPA). Los autores utilizaron un instrumento elaborado *ad hoc* que fue aplicado a cerca de ciento cincuenta jóvenes con edades comprendidas entre los dieciséis y los veintiún años de edad. Los resultados del trabajo inciden en las posibilidades y limitaciones que ofrecen las prácticas de ocio en los procesos de inclusión social; así como en la necesidad de promover iniciativas socioeducativas con estos jóvenes.

Tras estos primeros artículos, se revelan otros dos trabajos relacionados con la actividad física y deportiva en los jóvenes vulnerables. El primero de ellos se titula “Ocio deportivo en jóvenes potencialmente vulnerables: beneficios percibidos y organización de la práctica”, cuyos autores, Raúl Fragüela Vale de la Universidad de la Coruña, Ángel De-Juanas Oliva de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y Ricardo Franco Lima de la Escuela Superior de Deporte y Ocio de la Universidad de Melgaço (Portugal), son conscientes del enorme potencial educativo y socializador de la práctica deportiva. Presentan los resultados de una investigación de tipo cuantitativo que tuvo como principal objetivo describir los hábitos de ocio de los jóvenes en riesgo de vulnerabilidad y de aquellos que no están en esta situación. Para ello, se aplicó un cuestionario a cerca de dos mil setecientos jóvenes españoles, de los cuáles setecientos ochenta y cinco fueron considerados como participantes en riesgo de vulnerabilidad. Los resultados hallados por los autores, sostienen que los jóvenes en riesgo de vulnerabilidad manifiestan hábitos menos activos que los no están en esta situación. A su vez, se advierte que los jóvenes más vulnerables perciben menos beneficios de la práctica de ocio deportivo, lo que podría suponer la necesidad de aplicar actuaciones

socioeducativas estructuradas para promocionar la práctica de ocio deportivo entre estos jóvenes.

El segundo trabajo, bajo el título “Tiempos dedicados al ocio físico-deportivo y perspectivas temporales: (re)velando vulnerabilidades”, también se centra en la actividad física en el ocio juvenil. Lo presentan Nuria Codina Mata y José Vicente Pestana Montesinos de la Universidad de Barcelona, junto con Ana Ponce de León Elizondo de la Universidad de La Rioja. Los autores fundamentan su estudio en la influencia que ejerce el tiempo dedicado al ocio físico-deportivo junto con los beneficios que experimentan y a la perspectiva temporal, en una muestra cercana a ciento cincuenta jóvenes con edades comprendidas entre los dieciocho y los veinticuatro años. Para la realización de este trabajo, aplicaron dos pruebas. La primera, un cuestionario sobre la estructura y características del *Presupuesto de Tiempo* elaborado *ad hoc* a partir de las aportaciones de Neulinger, además de las adaptaciones que ya habían realizado con anterioridad los autores en otros estudios. La segunda prueba, fue el *Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo* adaptado por Díaz-Morales a la población española en 2006. Los resultados del estudio han puesto de manifiesto relaciones entre las variables tratadas en ambas pruebas y la experiencia de ocio físico-deportivo. Los autores destacan una mayor vulnerabilidad en las chicas que en los chicos respecto a la práctica del ocio deportivo.

Después de estos cuatro artículos, se presenta el quinto que centra su interés en las actividades de ocio juvenil y su presencia en las redes sociales. Lleva por título “Actividades de ocio y su presencia en las redes sociales en jóvenes potencialmente vulnerables”, y está escrito por Rosa Ana Alonso Ruíz y M. Ángeles Valdemoros-San Emeterio de la Universidad de La Rioja junto con Nuria Codina Mata de la Universidad de Barcelona. Este trabajo refleja con acierto la importancia de la alfabetización digital, así como la presencia y difusión en las redes sociales de las actividades de ocio de un colectivo de jóvenes españoles potencialmente vulnerable, relacionándolo con distintas variables sociodemográficas. El estudio parte de una propuesta de investigación cuantitativa llevada a cabo con una muestra de ciento cuarenta jóvenes con edades comprendidas entre los diecisiete y los dieciocho años de edad. Se aplicó un cuestionario elaborado *ad hoc* y se realizaron análisis descriptivos e inferenciales. Los autores ponen énfasis en que más de la mitad de los jóvenes participantes difunden sus actividades de ocio en las redes sociales. A su vez, son los jóvenes del norte y centro de España aquellos que más comunican en las redes sociales las actividades físicas y los

jóvenes del levante los que más comparten experiencias culturales. El artículo termina con una exposición bien razonada sobre las claves que sirven para optimizar la educación del ocio digital de esta población.

A continuación, otro de los grandes alicientes de este monográfico es el sexto artículo de este número: “El ocio de los jóvenes vulnerables: importancia, satisfacción y autogestión”, escrito por los profesores Ana Eva Rodríguez Bravo de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Ángel Luis González Olivares de la Universidad de Castilla La Mancha y Fernando López Noguero de la Universidad Pablo de Olavide. Este trabajo constituye un acercamiento al lector de una de las cuestiones que más repercusión tiene para los jóvenes: La importancia percibida de su actividad de ocio, la satisfacción que les supone y la autogestión que realizan de la misma. El punto de partida de este trabajo, y que los autores nos recuerdan desde el principio, es que es primordial analizar si la valoración que hacen los jóvenes vulnerables de su experiencia de ocio difiere de la de los jóvenes no vulnerables. Para ello, los autores realizan un estudio cuantitativo con cerca de dos mil setecientos participantes, de los que casi ochocientos fueron considerados en situación de vulnerabilidad frente al resto. Los resultados del trabajo permiten comprobar que los jóvenes vulnerables otorgan una gran importancia a su actividad de ocio y se sienten satisfechos con ella. A su vez, un dato revelador de este trabajo es que se detecta que los jóvenes vulnerables dan menos importancia a su

actividad de ocio que los jóvenes que no están en situación de vulnerabilidad.

Finalmente, cierra el monográfico el artículo “La práctica profesional de los agentes sociales en materia de ocio juvenil: estrategias para la intervención”, redactado por Fátima Poza Vilches de la Universidad de Granada, Ana Fernández García de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y João Paulo Ferreira Delgado del Instituto Politécnico do Porto (Portugal). Este artículo destaca por centrarse en los profesionales que trabajan en materia de ocio con los jóvenes vulnerables. Los autores abordan, desde un marco metodológico centrado en la investigación cualitativa, el análisis de treinta y cuatro experiencias profesionales en el ámbito del ocio juvenil en España. El trabajo comienza con una revisión sobre la práctica profesional de los agentes sociales que trabajan en el ámbito del ocio y de la juventud. Posteriormente, los autores presentan la metodología de investigación y la técnica de cuestionario abierto que han utilizado para la recolección de datos con estos agentes sociales que presentaron una edad comprendida entre los veintiséis y los cincuenta y cinco años. Todos ellos con una amplia formación y una experiencia profesional que superaba los seis años, y en algunos casos llegaba incluso a los 20 años. Los hallazgos del estudio permiten a los autores aportar nuevos enfoques y ámbitos de interés para la intervención socioeducativa desde el ocio y dirigido hacia los jóvenes vulnerables. Fundamentalmente identifican ocho indicadores que sirven como referencia para generar estrategias de intervención.

Referencias

- Agate, J. R., Zabriskie, R. B., Agate, S.T., & Poff, R. (2009). Family Leisure Satisfaction and Satisfaction with Family Life. *Journal of Leisure Research*, 41, 2, 205-223.
- Bauman, Z. (2005). *Vida líquida*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Boetzelen, P. (2010). Current tendencies and models in European youth policies and their implications for young people's agency. *Congreso Internacional Jóvenes construyendo mundos*. Madrid, 14 y 15 de octubre de 2010 (UNED, INJUVE, FAD, Fundación Carolina).
- Caballo, B., Gradaílle, R., & Merelas, T. (2012). Servicios socioeducativos y corresponsabilidad en la conciliación de los tiempos familiares. Situación de la infancia en la Galicia urbana. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 179-202. doi: 10.7179/PSRI_2012.20.5.
- Caballo, M. B., Varela, L., & Nájera, E. M. (2017). El ocio de los jóvenes en España. Una aproximación a sus prácticas y barreras. *Obets 12(Extra 1)*, 43-64. doi: 10.14198/OBETS2017.12.1.11.
- Caride, J. A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 29(1), 245-272. doi: 10.14201/teoredu2017291245272.
- Caride, J.A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor*, 188, 301-313. doi: 10.3989/arbor.2012.754n2004.
- Cuenca, J., & Madariaga, A. (2017). Ocio y desarrollo juvenil. *Obets 12(Extra 1)*, 17-20. doi: 10.14198/OBETS2017.12.1.09.
- Cuenca, M., & Goytia, A. (2012). Ocio experiencial: antecedentes y características. *Arbor*, 188, 265-281. doi: 10.3989/arbor.2012.754n2001.
- De-Juanas, A., & Fernández-García, A. (Coords.) (2015). *Pedagogía Social, universidad y sociedad*. Madrid: UNED.

- Doistua, J., Lázaro, Y., & Bru, C. (2017). La experiencia de ocio en familia de jóvenes estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria. *Obets* 12(Extra 1), 81-102. doi: 10.14198/OBETS2017.12.1.13.
- European Commission (2005). *Annex 1 of Presidency Conclusions of the European Council, Brussels, 2-23.3.2005 (7619/05) (Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities)*. Ver http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressdata/en/ec/84335.pdf (Consultado el 12.IV.2015).
- García-Castilla, F.J., & Meneses, C. (2009). *Ámbitos de Intervención en Trabajo Social*. En: Fernández, (coord.). *Fundamentos del trabajo social*. Madrid: Alianza editorial.
- Haenens, L., Vandoninck, S., & Donoso, V. (2013). *How to cope and build online resilience?*. Ver <http://eprints.lse.ac.uk/48115/> (Consultado el 30.IV.2015).
- INE (2017). Indicadores de calidad de vida. Dimensión 5. Ocio y relaciones sociales. Madrid: INE. Disponible en: <http://www.ine.es/ss/Satellite?c=Page&cid=1259947314645&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&L=0#>.
- Katzman, R. (2000). Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social, en BID-Banco Mundial-CEPAL-IDEA, *La medición de la pobreza: métodos y aplicaciones* (Santiago de Chile, CEPAL) pp. 275-301.
- Lugo, T. (2015). *Las Políticas TIC en América Latina: prioridad de las agendas educativas*. *Red Latinoamericana de Portales Educativos*. Ver <http://www.relpe.org/las-politicas-tic-en-america-latina-prioridad-de-las-agendas-educativas/> (Consultado el 28.IV.2015).
- Melendro, M., García Castilla, F.J., & Goig, R. (2016). El uso de las TIC en el ocio y la formación de los jóvenes vulnerables. *Revista Española de Pedagogía*, 74(263), 71-89.
- Monteagudo, M. J., Ahedo, R., & Ponce de León, A. (2017). *Obets* 12(Extra 1), 177-202. doi: 10.14198/OBETS2017.12.1.17.
- Monteagudo, M. J. & Cuenca, M. (2012). Los itinerarios de ocio desde la investigación: tendencias, retos y aportaciones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 103-135. doi: /10.7179/PSRI.
- Murga-Menoyo, M. Á., & Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo <<global>> y ciudadanía planetaria. Referentes de una Pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 29(1), 55-78. doi: 10.3989/arbor.2014.770n6013.
- Pérez, G., & De-Juanas, A. (Coords.) (2014). *Educación y jóvenes en tiempos de cambio*. Madrid: UNED.
- Rodríguez, A.E., De-Juanas, A., & González, A.L. (2016). Atribuciones de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social sobre los beneficios del estudio y la inserción laboral. *Revista Española de Pedagogía*, 74(263), 109-126.
- Ruiz-Corbella, M., & De-Juanas, A. (2013). Redes sociales identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *Estudios sobre Educación* 25, 95-113.
- Valdemoros-San Emeterio, M. A., Ponce de León, A., Sanz, E., & Caride, J.A. (2014). La influencia de la familia en el ocio físico-deportivo juvenil: nuevas perspectivas para la reflexión y la acción. *Arbor*, 190(770), a192. doi: 10.3989/arbor.2014.770n6013.
- Vaquero, E. (2013). *Estudio sobre la resiliencia y las competencias digitales de los jóvenes adolescentes en situación de riesgo de exclusión social*. Departamento de Pedagogía y Psicología. Universidad de Lleida, Junio (Tesis doctoral).

Nota

- ¹ La red de universidades españolas se vincula al proyecto de investigación "De los tiempos educativos a los tiempos sociales: «La construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales» (proyecto coordinado EDU2012-39080-CO7-00), cofinanciado en el marco del Plan Nacional I+D+i con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, 2007-2013).

Ángel De-Juanas Oliva y Francisco Javier García-Castilla

MONOGRÁFICO

**EDUCACIÓN Y OCIO
DE LOS JÓVENES VULNERABLES**

**PREFERENCIAS, RENUNCIAS Y OPORTUNIDADES EN
LA PRÁCTICA DE OCIO DE LOS JÓVENES VULNERABLES**
**PREFERENCES, RENUNCIATION AND OPPORTUNITIES IN LEISURE PRACTICES
OF VULNERABLE YOUNG PEOPLE**
**PREFERÊNCIAS, RENÚNCIA E OPORTUNIDADES NA PRÁTICA DE LAZER
DE JOVENS VULNERABLES**

Francisco Javier GARCÍA-CASTILLA*, Miguel MELENDRO ESTEFANÍA*
& Catherine BLAYA**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia

**Universidad de Capacitación de los Docentes de Canton de Vaud

Fecha de recepción del artículo: 13.IX.2017

Fecha de revisión del artículo: 25.IX.2017

Fecha de aceptación final: 21.XI.2017

PALABRAS CLAVE:

ocio
jóvenes vulnerables
capacitación
oportunidades
intervención
socioeducativa

RESUMEN: Se presentan los resultados de una investigación realizada entre 2013 y 2016 que tiende a indagar sobre las preferencias de la práctica de actividades de ocio de los jóvenes españoles más vulnerables y los motivos de renuncia a su entretenimiento; asimismo, se pretende explorar la relación entre la renuncia a la práctica de ocio de esta población y su sexo. Por último, se trata de analizar el efecto de la renuncia a la práctica del ocio sobre la importancia en las capacidades formativas, entendidas como una oportunidad para la trayectoria de vida de estos jóvenes. Para ello, se realizó un estudio cuantitativo de tipo descriptivo en el que se aplicó un cuestionario elaborado ad hoc a una muestra de 2.694 participantes. De ellos 783 fueron identificados como jóvenes vulnerables. Como resultado, las prácticas de ocio preferentes de los jóvenes vulnerables coinciden con las del resto de la población juvenil española, destacando las actividades deportivas, las relacionadas con las TIC y con la música. Se

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Francisco Javier García-Castilla. Facultad de Derecho. UNED. Despacho 0.28. C/ Obispo de Trejo, 2. Madrid 28040. E-mail: fjgarcia@der.uned.es.

FINANCIACIÓN: El presente artículo se vincula al subproyecto de la investigación "De los tiempos educativos a los tiempos sociales". Ocio, formación y empleo de los jóvenes en dificultad social" (EDU2012-39080-Co7-07), incluido dentro del Proyecto de Investigación De los tiempos educativos a los tiempos sociales: «La construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales» (proyecto coordinado EDU2012-39080-Co7-00), cofinanciado en el marco del Plan Nacional I+D+i con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, 2007-2013).

	<p>confirman, los planteamientos sobre la pobreza del ocio de estos jóvenes, que renuncian frecuentemente a sus prácticas de ocio preferidas por falta de recursos y por motivos relacionales, especialmente las mujeres. Además, se hallan diferencias en función de renunciar o no a alguna práctica de ocio en relación a la importancia que los jóvenes vulnerables otorgan a las capacidades de creatividad e innovación y en la de gestión de conflictos. Los jóvenes que renuncian a las actividades de ocio son los que más valoran estas capacidades. Estos resultados facilitan orientaciones precisas para una intervención socioeducativa más eficaz con este colectivo.</p>
<p>KEY WORDS: leisure vulnerable youth training opportunities socio-educational intervention</p>	<p>ABSTRACT: We present the outcome of an investigation carried out between 2013 and 2016 which inquires about the preferences of leisure activities of vulnerable youth in Spain and the reasons for their renunciation of these practices. We also aim to explore the possible relationship between gender and renunciation. Finally, we analyze the effect of the renunciation of the leisure practices of young people on their training capacities, considered as opportunities for their life trajectories. To this end, we conducted a descriptive and quantitative study which applied an ad hoc questionnaire on a sample of 2.694 participants, finding that a total of 783 individuals were identified as vulnerable. The information gathered showed that preferential leisure practices of vulnerable youth coincide with the preferred activities of the rest of young population in Spain, pointing out sports, ICT activities and music. It also confirmed the leisure poverty approaches, which state that young people quit practicing their favorite leisure activities due to relational causes and a lack of resources, especially in the case of women. Furthermore, we found differences on the renunciation or no renunciation regarding the importance that vulnerable youth give to capabilities such as creativity and innovation and to conflict management, being young individuals who actually quit practicing leisure activities the ones who value to a greater extent these capacities. These results provide precise guidelines for more effective socio-educational interventions on this vulnerable group.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: lazer juventude vulnerável treinamento oportunidades intervenção socioeducativa</p>	<p>RESUMO: Os resultados de uma investigação realizada entre 2013 e 2016 são apresentados, que tendem a indagar sobre as preferências da prática de atividades de lazer dos jovens espanhóis mais vulneráveis e os motivos para renunciar ao seu entretenimento; também, o objetivo é explorar a relação entre a renúncia à prática de lazer dessa população e seu sexo. Finalmente, o objetivo é analisar o efeito de renunciar à prática do lazer sobre a importância das capacidades de treinamento, entendidas como uma oportunidade para a trajetória da vida desses jovens. Para isso, foi realizado um estudo descritivo quantitativo no qual um questionário preparado ad hoc foi aplicado a uma amostra de 2.694 participantes. Destes, 783 foram identificados como jovens vulneráveis. Como resultado, as práticas de lazer preferenciais de jovens vulneráveis coincidem com as do resto da população juvenil espanhola, destacando as atividades esportivas, as relacionadas às TIC e à música. Eles confirmam, as abordagens sobre a pobreza do lazer desses jovens, que frequentemente renunciam às suas práticas de lazer preferidas devido à falta de recursos e por razões relacionais, especialmente as mulheres. Além disso, existem diferenças dependendo ou não de renunciar a alguma prática de lazer em relação à importância que os jovens vulneráveis colocam nas habilidades de criatividade e inovação e na gestão de conflitos. Jovens que renunciam a atividades de lazer são aqueles que mais valorizam essas habilidades. Esses resultados fornecem diretrizes precisas para uma intervenção socioeducativa mais eficaz com este grupo.</p>

1. Introducción

“(…) En esencia, la vulnerabilidad puede definirse como un estado de elevada exposición a determinados riesgos e incertidumbres, combinado con una capacidad disminuida para protegerse o defenderse de ellos y hacer frente a sus consecuencias negativas. La vulnerabilidad existe en todos los niveles y dimensiones de la sociedad y es parte integrante de la condición humana, por lo que afecta tanto a cada persona como a la sociedad en su totalidad» (Naciones Unidas, 2003, p. 8)

En relación a este enfoque de Naciones Unidas sobre vulnerabilidad, Katzman (2000) indica

cómo la población juvenil vulnerable se caracteriza por la “incapacidad para aprovechar las oportunidades disponibles, en distintos ámbitos socioeconómicos, para mejorar su situación de bienestar o impedir su deterioro” (Katzman, 2000, p. 281) y cuya vulnerabilidad implica, además, “el riesgo a ser dañado ante el cambio o la permanencia de determinadas situaciones externas y/o internas” (Busso, 2005, p. 16).

El colectivo de jóvenes vulnerables dispone, por otra parte, de amplios espacios vitales dedicados al ocio, entendido como ocupación del *tiempo libre*, referente tradicional de este concepto en los estudios sobre ocio (Cuenca, 2014). En este campo, contamos con numerosos estudios sobre

prácticas de ocio por parte de la población juvenil. Sin embargo, es muy escasa la información disponible –más allá de la abundante documentación sobre casuística y experiencias concretas– acerca de estas prácticas en los jóvenes más vulnerables (MacDonald & Marsh, 2005; Woelfer, 2014; Melenro, García-Castilla y Goig, 2016).

Retomando la definición de Kaztman, el aprovechamiento de las oportunidades disponibles tiene que ver, en un primer momento, con la posibilidad de que esas oportunidades se produzcan. Algo mucho más difícil en el caso de los jóvenes vulnerables, cuya *pobreza de ocio* está vinculada a desventajas estructurales y a la escasa o deficiente disponibilidad de espacios y recursos; entre ellos, y de forma destacada, los recursos económicos (Alguacil, Camacho, y Hernández, 2014; Corr, 2014; Temes, 2014). Como plantean Alguacil, Camacho y Hernández (2014), esas desventajas estructurales tienen que ver con la idea de vulnerabilidad social como movilidad social descendente, que viene a significarse como concepto que media entre la inclusión y la exclusión y que con frecuencia se refiere tanto a colectivos sociales como a territorios o lugares en situación de riesgo o de declive, aunando por tanto el doble vínculo entre espacio y estructura social. Como señalan estos autores, la vulnerabilidad social expresa una problemática compleja que, para ser abordada, “precisa de un análisis y de una intervención multidimensional” (Alguacil, Camacho, y Hernández, 2014, p. 77-78).

Junto a esto, ese aprovechamiento de oportunidades está directamente relacionado con la capacitación de los jóvenes para identificarlas y abordarlas, especialmente en el tiempo de ocio de que disponen. Diversas investigaciones han incidido en ello y planteado la importancia de que los profesionales que trabajan con jóvenes vulnerables o en riesgo social les ayuden a desarrollar capacidades diversificadas relacionadas con la búsqueda de recursos, la toma de decisiones y la iniciativa personal en sus prácticas de ocio. Cuando esta condición se cumple, se ha comprobado que mejora su motivación y percepción del éxito, a la vez que disminuye la ansiedad y el miedo al fracaso y se incrementa la confianza en sí mismo (Darling, 2005; MacDonald & Marsh, 2005; Smith, Smoll, & Cumming, 2007; Larose *et al.*, 2010). Como plantean Firzly, Sirois-Leclerc y Blanchard (2015, p. 668-669), a partir de su trabajo de investigación, “los educadores se consideran a sí mismos como responsables del desarrollo de diversas habilidades en los jóvenes, entre ellas la disminución de la ansiedad y del miedo al fracaso, una mejor organización del ocio y el desarrollo personal positivo que incrementa la confianza en sí

mismos”. Por su parte, Haudenhuyse, Theeboom y Nols (2013, p. 11), en su estudio sobre prácticas socioeducativas con jóvenes vulnerables en tiempo de ocio dedicado al deporte, indican cómo es necesario desarrollar “una actitud educativa que sitúe el bienestar de los jóvenes en el centro y una práctica educativa que no se base en ideas abstractas sobre el desarrollo pro-social o positivo a través del deporte, sino desde las necesidades concretas de los jóvenes y sus situaciones vitales... cualquier marco que se utilice debe ser lo suficientemente flexible para abordar con eficacia los desafíos siempre cambiantes que enfrentan los jóvenes” Será, por tanto, importante indagar sobre los componentes de esas capacidades diversificadas y su presencia en las principales prácticas de ocio de los jóvenes vulnerables españoles. Entre ellas destacan fundamentalmente las actividades deportivas y las relacionadas con las TIC, junto a la asistencia a espectáculos culturales como cine o conciertos; aunque mucho de su tiempo de ocio es sin embargo pasivo y lo pasan compartiendo con amigos, viendo televisión, saliendo por el barrio o solos en su habitación (Corr, 2014; López-Noguero, Sarrate, y Lebrero, 2016). Lo que no difiere mucho de las prácticas de ocio mayoritarias de los jóvenes españoles, quienes por encima del 90% de los casos escuchan música y salen con amigos, y entre el 70 y el 89% usan el ordenador, ven la televisión y hacen deporte, descansan o no hacen nada (INJUVE, 2016, p. 337).

En relación a todo ello, este trabajo tiene como objetivos: analizar las preferencias en la práctica de alguna actividad de ocio de los jóvenes vulnerables; explorar las renuncias a una actividad de ocio que les guste, por qué motivos lo hacen y si ello tiene relación con el sexo; y por último averiguar si la importancia que otorgan a las capacidades para formarse difieren en función de si renuncian o no a alguna práctica de ocio. Entendemos las capacidades como oportunidades que los jóvenes más vulnerables pueden aprovechar para mejorar su trayectoria personal y social y, en definitiva, su inclusión social.

2. Metodología

El presente trabajo aporta resultados parciales del proyecto de investigación I+D+i *Resortes*, sobre el ocio, formación y empleo de jóvenes estudiantes desarrollado entre los años 2013 y 2016. Este estudio es cuantitativo de tipo descriptivo y transversal. Entre sus objetivos, se pretende determinar si los jóvenes más vulnerables pueden aprovechar las oportunidades que surgen de sus prácticas de ocio para mejorar su trayectoria de vida. En primer lugar se realiza un estudio descriptivo para

conocer cuáles son las preferencias en las actividades de ocio. En segundo lugar investigamos las dificultades que tienen a través de los motivos de renuncia a realizar algún tipo de actividad de ocio que les guste, y si se producen diferencias según sexo. Y en tercer lugar, si la renuncia a la práctica de una actividad de ocio influye en la importancia que los jóvenes vulnerables otorgan a las capacidades para formarse, entendidas como oportunidades para su trayectoria de vida.

En consecuencia se plantean dos hipótesis de trabajo subyacentes con los objetivos expuestos en este artículo: 1) renunciar a una actividad de ocio está relacionado con el sexo de los jóvenes vulnerables; 2) renunciar a alguna práctica de ocio tiene un efecto sobre la importancia que los jóvenes vulnerables otorgan a sus capacidades formativas.

2.1. Participantes

La muestra está formada por jóvenes españoles que cursan estudios en Educación Secundaria

Obligatoria, Bachillerato, Formación profesional de grado medio, Programas de Capacitación Profesional Inicial (PCPI) de todas las comunidades autónomas. La muestra total de la investigación fue de 2694 estudiantes (hombres, n=1385, 51.4%; mujeres, n=1309, 48.6%). Se seleccionó, mediante un muestreo aleatorio simple, al conjunto de toda la población de estudiantes españoles en la tipología de estudios y programas señalados anteriormente. También, se llevaron a cabo afijaciones proporcionales en función de estratos teniendo en cuenta: el tamaño y distribución de estudiantes de todas las comunidades autónomas, tipo de estudio, titularidad de los centros, curso y sexo. Para esta selección de la muestra se estableció un nivel de confianza del 95%.

Los estudiantes poseen una edad entre los 16 y 19 años, situándose la media en la mayoría de edad ($M \pm DE$: edad: 18.15 \pm 1.51). Sin embargo, para este trabajo se seleccionó una sub-muestra basada en aquellos jóvenes que reúnen más variables relacionadas con situaciones de vulnerabilidad.

Tabla 1: Muestra y submuestra por género y vulnerabilidad

Género	Jóvenes vulnerables		Jóvenes No vulnerables		Total Jóvenes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Mujer	366	46.7	943	49.3	1.309	48.6
Hombre	417	53.3	968	50.7	1.385	51.4
Total sobre la muestra	783	100	1.911	100	2.694	100

Se realizó una estimación a partir de aquellos casos que cumpliera con alguno de estos criterios: (1) tener una unidad familiar con ingresos iguales o inferiores a 500 euros mensuales; (2) estar estudiando en Programas de Capacitación Profesional Inicial (PCPI); (3) no tener madre ni padre y/o encontrarse en acogimiento; (4) situación de desempleo de los progenitores o uno de ellos está en el paro y el otro se dedica a tareas del hogar; (5) ninguno de los progenitores o personas que viven con ellos tienen estudios terminados; (6) afirman tener una nota media inferior a una calificación de cinco puntos sobre diez en sus estudios; y (7) están poco o nada satisfechos con su vida familiar (por pérdida de atención o de oportunidades; deterioro en la comunicación o por conflictos continuos en la unidad familiar, etc.). En consecuencia, la muestra de jóvenes vulnerables con la que se ha trabajado en este

estudio alcanzó 783 estudiantes (hombres=417, 53.3%; mujeres=366, 46.7%). La media de edad se sitúa también en la mayoría de edad ($M \pm DE$: edad: 18.19 \pm DT: .493).

2.2. Instrumento

Para la recogida de datos se empleó un cuestionario elaborado *ad hoc* sobre la construcción de la condición juvenil, formado por 44 ítems distribuidos en siete dimensiones dirigidas a los estudiantes: los propios datos sociodemográficos, vida en el centro escolar, vida familiar, tiempo libre, salud y calidad de vida, estudios y mercado laboral en el futuro, emprendimiento y formación.

El cuestionario fue validado por 14 expertos en la materia ajenos al proyecto, y también a través de una prueba piloto que se realizó con algo

más del 10% de la muestra posterior, en ocho comunidades autónomas. En concreto este artículo se centra en mostrar los resultados del bloque correspondiente a Tiempo Libre por medio de los ítems 21, 32 y 33 y el bloque de Formación y Emprendimiento con el ítem 44, referida a la formación en capacidades. Los estudiantes tenían que expresar su práctica de actividad de ocio en primera opción, si renuncian o no a realizar algún tipo de actividad de ocio y los motivos por los que renuncia. Además tenían que expresar el grado de acuerdo con la afirmación que se le presentaba en cada uno de los ítems siguiendo una escala de respuesta tipo Likert de 1 a 5 (siendo 1 nada de acuerdo y 5 muy de acuerdo).

2.3. Procedimiento

Se realizó una sola aplicación en formato *papel y lápiz* mediante una única sesión en los centros educativos durante el horario lectivo. La duración de la encuesta fue de aproximadamente cuarenta y cinco minutos. Los participantes fueron informados de los propósitos del estudio, la participación fue voluntaria, anónima y bajo unas instrucciones pautadas. Se aseguró la confidencialidad de las respuestas y se evitó el sesgo del aplicador. El trabajo de campo se llevó a cabo durante los años 2015 y 2016.

Asimismo la aplicación del cuestionario se llevó cabo en los centros educativos durante el horario lectivo. Se respetó, el anonimato de los participantes y se cumplieron los principios éticos propios de la investigación social (Mesía, 2007).

2.4. Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos para representar estadísticamente la muestra y determinar las preferencias de práctica de ocio de los jóvenes vulnerables y sus motivos de renuncia a alguna actividad de ocio que les guste. Una vez se conformó la base de datos, para examinar la relación entre las variables categóricas se procedió a aplicar un análisis de los diferentes ítems mediante: tablas de contingencia; el valor de *Chi-cuadrado* de Pearson y su significación; así como el coeficiente de correlación *Phi* y la *V* de Cramer. Mientras que para medir el efecto de la renuncia a alguna práctica del ocio sobre las capacidades se utilizó la prueba *t de student*. El nivel de confianza

establecido fue del 95% ($p < .05$). Los análisis se llevaron a cabo mediante el programa informático SPSS v.22.0.

3. Resultados

Se realizó un primer estudio descriptivo para conocer cuáles son las preferencias de los estudiantes potencialmente vulnerables en relación a las actividades de ocio en su primera opción. Esta información está recogida en el ítem 21.a, al que respondió el 60.5% de la muestra de jóvenes vulnerables (474 sobre 783), y como se menciona en este artículo, en relación con otros estudios, la mayoría de estudiantes en situación de vulnerabilidad para la práctica de una actividad de ocio eligen realizar una actividad físico deportiva, bien en cooperación o en oposición (futbol, baloncesto, voleibol...) y/o en el nivel individual (correr, nadar, patinaje...) representando el 26.2% del ocio seguido de escuchar música, tomar algo con los amigos o el uso de las TIC para videojuegos o redes sociales.

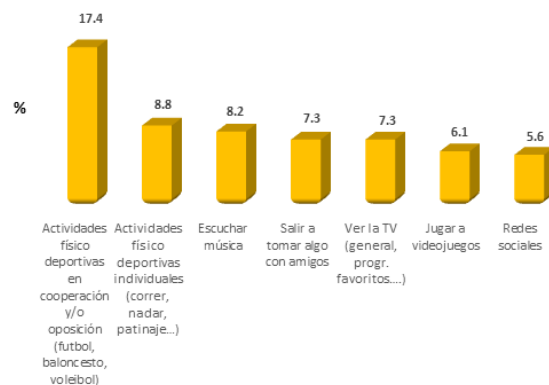


Figura 1. Principales actividades de ocio en 1ª opción de los jóvenes vulnerables

Una vez expuestas las preferencias consideramos necesario saber en qué medida los estudiantes en situación de vulnerabilidad renuncian o no a una actividad de ocio que les gusta (Ítem 32), y en caso de renuncia por qué motivos lo hacen (Ítem 33). Además nos interesaba saber si se cumple una de nuestras hipótesis basada en explorar la relación entre la renuncia a la práctica del ocio según sexo. En la Figura 2 se puede observar que contestó el 94.8% de la muestra (742 sobre 783) renunciando más las estudiantes a realizar alguna actividad de ocio que les guste.

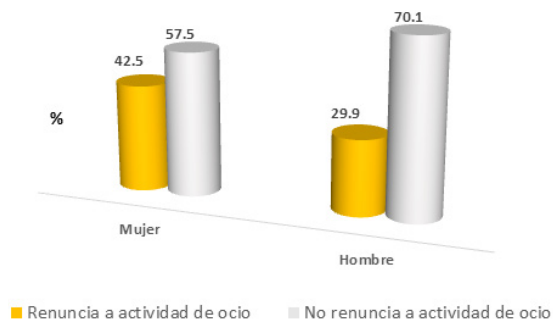


Figura 2. Jóvenes vulnerables por género que renuncia o no a una actividad de ocio

Los motivos de renuncian (Ítem 33) a una actividad de ocio que les gusta responden a múltiples motivos. Hemos procedido a recodificar esta variable en cuatro categorías para agrupar esta información. Las cuatro categorías de motivos de renuncia son por falta de recursos, motivos relacionales, motivos personales y otros motivos.

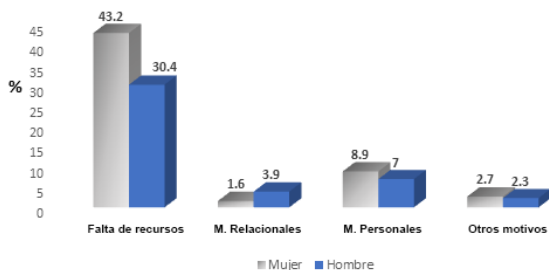


Figura 3. Motivos de renuncia a una actividad de ocio según sexo de los Jóvenes vulnerables

En la Figura 3 podemos ver una comparativa según el sexo de los jóvenes vulnerables sobre los motivos de renuncia a una actividad de ocio que les guste. En primer lugar, hallamos una relación

entre las variables estar en situación de vulnerabilidad y los motivos de renuncia a la práctica de una actividad de ocio ($\chi^2 = 10.9$; $p = .027$; V de Cramer = .027), sobre todo en relación a la disponibilidad de los recursos. De la misma manera se observa que dentro de la población de jóvenes vulnerables destaca la variable sexo ($\chi^2 = 12.6$; $p = .000$; V de Cramer = .000), que parece que condiciona y origina una brecha en relación a ello, incluso entre los más vulnerables.

En concreto, en cuanto a los recursos monetarios, los jóvenes vulnerables disponen de 15 euros a la semana de media para sus gastos, 6 euros menos (28.5%) que la media de jóvenes de su edad, que disponen de 21 euros a la semana (INJUVE, 2016, p. 344). Por otra parte se constata que los jóvenes vulnerables que asisten a recursos educativos de tipo compensatorio (PCPI/Formación profesional básica) renuncian más a sus prácticas de ocio, también por falta de recursos o por motivos relacionales (no tengo con quién, no me deja mi familia...), que la población de jóvenes que proceden, en general, de otros recursos formativos ($\chi^2 = 24.3$; $p = .019$; V de Cramer = .019).

A continuación y siguiendo con nuestra segunda hipótesis, se observa en la Tabla 2 que existen diferencias entre las valoraciones sobre las capacidades de los jóvenes vulnerables que renuncian a realizar alguna actividad de ocio que les guste. Se observa que la renuncia a la práctica de alguna actividad de ocio influye en la importancia que los jóvenes vulnerables otorgan a las capacidades para formarse, es decir, si difieren en sus valoraciones a la hora de si renuncian o no a la realización de alguna actividad de ocio.

Tabla 2: Valoración de los jóvenes sobre la presencia en la formación de capacidades cuya respuesta estuvo o no relacionada con la renuncia a una actividad de ocio.

Capacidades	Jóvenes vulnerables	Renuncia o no a actividad de ocio	Media	Desv. típ.	¿Se asumen varianzas iguales?	Prueba T para la igualdad de medias		
						t	gl.	Sig.
Liderazgo		Sí	3.13	1.256	no	.660	552.767	.510
		No	3.07	1.298				
Compromiso y motivación		Sí	3.65	1.074	no	1.645	551.370	.101
		No	3.52	1.107				

Capacidades Jóvenes vulnerables	Renuncia o no a actividad de ocio	Media	Desv. típ.	¿Se asumen varianzas iguales?	Prueba T para la igualdad de medias		
					t	gl.	Sig.
Creatividad e innovación	Sí	3.56	1.181	no	2.392	538.469	.017
	No	3.34	1.188				
Comunicación	Sí	3.54	1.059	no	.052	574.270	.959
	No	3.53	1.145				
Gestión de conflictos	Sí	3.22	1.149	no	2.031	571.235	.043
	No	3.03	1.240				
Negociación y toma de decisiones	Sí	3.38	1.116	no	-.001	554.177	.999
	No	3.38	1.146				
Gestión del tiempo del propio trabajo y en equipo	Sí	3.28	1.101	no	-.601	544.412	.548
	No	3.34	1.134				
Búsqueda de recursos	Sí	3.33	1.180	no	.737	507.621	.461
	No	3.27	1.154				

Fuente: Elaboración propia.

Esta segunda hipótesis se cumple parcialmente porque de las ocho capacidades, solo en dos se dan valores diferentes. En concreto, influye la condición de renunciar o no a una actividad de ocio entre los jóvenes vulnerables en la valoración que estos hacen de la capacidad de *creatividad e innovación* (3.56), superior por parte de aquellos que sí renuncian. Además, los resultados de dispersión (DT:1.181) indican que es moderada por lo que el grado de acuerdo en la respuesta viene a ser similar entre los participantes.

También se hallan diferencias en los jóvenes vulnerables en función de la renuncia o no en la variable *gestión de conflictos*. Igualmente, estos estudiantes son los que renuncian a realizar una actividad de ocio los que más valoran esta capacidad para su formación (3.22) frente a los que no renuncian (3.03). Si bien la dispersión de datos (DT:1.240) en el grupo de aquellos que no renuncian es algo mayor que en el grupo de los que sí lo hacen. Por este motivo se infiere que la dispersión de los datos muestra un menor grado de acuerdo

en la tendencia de la respuesta de los que no renuncia frente a los que sí.

En cualquier caso, ambos resultados evidencian que renunciar a una actividad de ocio guarda relación con una tendencia a valorar en mayor grado la importancia en la formación de las capacidades de *creatividad e innovación* y *gestión de conflictos*. El objetivo de analizar la influencia de los motivos de la renuncia o no a realizar una actividad de ocio en la valoración de los jóvenes vulnerables se cumple totalmente sobre la importancia de las capacidades.

4. Discusión y conclusiones

De acuerdo con el objetivo planteado en la investigación, ha sido posible aportar información relevante sobre la forma en que los jóvenes españoles más vulnerables pueden aprovechar las oportunidades que surgen de sus prácticas de ocio para mejorar su trayectoria personal y social, tal y como se refleja en los resultados obtenidos. A continuación,

realizamos la interpretación de los principales resultados y su discusión a partir de la relación con otras investigaciones sobre la temática.

En primer lugar, en cuanto a las preferencias en la práctica de ocio de los jóvenes vulnerables, se observa que ésta es muy similar en las actividades más habituales a la de la juventud española (INJUVE, 2016). En el caso de los jóvenes vulnerables, los resultados de la investigación destacan como actividades preferidas, por este orden, las actividades físico-deportivas (26.3%), las relacionadas con las TIC (18.9%) y las que tienen que ver con la música (8.2%) (García-Castilla *et al.*, 2016). En el Informe de Juventud en España 2016 (INJUVE, 2016), se destacan como preferidas, por este orden, las actividades físico-deportivas y las relacionadas con la música (más del 90% en ambos casos) y las que tienen que ver con las TIC (entre 70% y 89%). La única diferencia es la preferencia de los jóvenes vulnerables por todas aquellas relacionadas con las TIC sobre las actividades relacionadas con la música.

Sin embargo mientras que la práctica de ocio de los jóvenes vulnerables es, en gran medida, pasiva, ver TV, salir por el barrio, compartir con amigos o solos en su habitación (Corr, 2014; López-Noguero, Sarrate y Lebrero, 2016), la práctica de ocio de los jóvenes españoles está mucho más diversificada e incluye actividades como viajar, leer libros, periódicos y revistas (50% al 69%) o, de forma menos frecuente, ir de excursión, a museos y exposiciones, al teatro y asistir a conferencias y coloquios (20%) (INJUVE, 2016, p. 337).

En segundo lugar, en cuanto a la renuncia a la práctica de ocio de los jóvenes vulnerables, se comprueba en gran medida el planteamiento sobre la *pobreza de ocio* mencionada en la introducción de este trabajo (Alguacil, Camacho y Hernández, 2014; Corr, 2014; Temes, 2014). Como ya hemos visto en resultados, en la presente investigación señalan una relación entre las variables estar en situación de vulnerabilidad y los motivos de renuncia a la práctica de alguna actividad de ocio que les guste sobre todo en relación a la disponibilidad de los recursos (73.6%). De la misma manera se observa que dentro de la población de jóvenes vulnerables destaca la variable sexo, que parece que condiciona y origina una relativa brecha incluso entre estos jóvenes. Algo que contrasta con las investigaciones sobre toda la población juvenil, en las que la renuncia a la práctica de ocio se produce fundamentalmente por falta de tiempo, especialmente en el caso de las mujeres (Stodolska, 1999; Jackson, 2000; Madariaga, A., & Romero da Cruz, 2016).

En tercer lugar, en cuanto al aprovechamiento de las oportunidades por parte de los jóvenes

vulnerables, se ha planteado ya en la introducción a este trabajo cómo está directamente relacionado con la capacitación de los jóvenes para identificarlas y abordarlas desde su práctica de ocio. En este sentido, desde nuestra investigación se ha preguntado a los jóvenes vulnerables por aquellas capacidades que tienen que ver fundamentalmente con el liderazgo; el compromiso y la motivación; la creatividad y la innovación; la capacidad comunicativa; la gestión de conflictos; negociación y toma de decisiones; la gestión del tiempo propio y del equipo; o la búsqueda de recursos, para el aprovechamiento de oportunidades en su trayectoria de vida (Busenitz, West, Shepherd, Nelson, Chandler, & Zacharakis, 2003; Osorio y Pereira, 2011; Marulanda, Montoya, y Vélez, 2014). Como ya afirmara Bandura (1977), las personas tienden a evitar situaciones de riesgo que consideran superiores a sus capacidades para afrontarlas, mientras que se involucran con mayor seguridad en actividades cuando se creen capaces de hacerles frente.

Como se constata en los resultados de la investigación, aunque las diferencias de puntuaciones no son altas, de entre las capacidades analizadas los jóvenes se sienten más formados en relación al compromiso y la motivación, la creatividad y la innovación y la capacidad de comunicación (3.6 a 3.5 sobre 5) y se sienten algo menos formados en relación a capacidades como el liderazgo, la gestión de conflictos (a pesar de la valoración que hacen de esta capacidad), la búsqueda de recursos, la gestión del tiempo y la toma de decisiones, (3.1 a 3.3 sobre 5). El trabajo realizado por Rodríguez, De-Juanas y González (2016) también desvela las atribuciones sobre los beneficios del estudio que realizan los jóvenes vulnerables en relación a los aspectos formativos y la capacitación encaminada hacia la obtención de mayores oportunidades para la trayectoria de vida.

Si relacionamos la práctica de actividades de ocio con las capacidades y habilidades de los jóvenes vulnerables, entendidas como oportunidades, podemos asociar en primer lugar, que en el ámbito de las prácticas físico-deportivas, primer grupo de actividades de ocio preferidas por los jóvenes vulnerables, numerosas investigaciones señalan el desarrollo a partir de ellas de capacidades fundamentales como la autorregulación, la autoeficacia, la participación y el sentido de coherencia en la acción y el sentido de la colectividad (Lindström, 2010; Super, Hermens, Verkooijen, & Koelen, 2014; Haudenhuyse, Theeboom, & Nols, 2013; Toering, Elferink-Gemser, Jonker, Van Heuvelen, & Visscher, 2012). Los australianos Kremer, *et al.* (2014) plantean cómo los síntomas depresivos en poblaciones de jóvenes vulnerables descienden a

mayores niveles de actividad física y niveles más bajos del uso de pantallas en el tiempo de ocio de adolescentes y jóvenes. Por otra parte, especialmente interesante en este sentido resulta la investigación de Super *et al.* (2014) con jóvenes del sistema de protección holandés, en la que se subraya la importancia de la capacidad de autorregulación a través del deporte en esta población. La autorregulación supone puntuaciones altas en sus diferentes componentes (planificación, monitoreo, autoevaluación, esfuerzo, reflexión y autoeficacia) y correlaciona con una mayor capacidad de los jóvenes para adquirir conocimientos y habilidades en diferentes ámbitos y para superar situaciones de desventaja social. Como señalan los investigadores, “desde una perspectiva de desarrollo juvenil positiva, las habilidades de autorregulación pueden considerarse un activo interno que puede ayudar a los jóvenes a prepararse para una edad adulta sana y productiva” (Super *et al.* 2014, p. 703). No hay que olvidar, finalmente, como destacan García-Castilla *et al.* (2016, p. 31) las diferencias entre ambos sexos en cuanto a las preferencias en las actividades de ocio físico-deportivo: “mientras que las mujeres realizan menos actividades deportivas optando por otro tipo de ocio, los hombres prefieren realizar deportes de tipo colectivo frente a las mujeres que se inclinan más por otras actividades físicas relacionadas con lo artístico, la expresión corporal y/o la recreación en el medio natural”.

Por lo que respecta al uso de las TIC, como segundo grupo de actividades preferidas por los jóvenes vulnerables, han sido estudiadas como un recurso formativo especialmente interesante, como una oportunidad para ellos (Livingstone & Hawdon, 2009), ya que estos jóvenes parten de posiciones mucho menos equilibradas que el resto de la población juvenil en otros ámbitos formativos como la enseñanza formal, el contexto familiar o el ámbito laboral. Como señalan Ferreira, Pose y De Valenzuela (2015), los jóvenes vulnerables dedican significativamente más tiempo que el resto de los jóvenes de su edad al ocio electrónico, el uso de chats y redes sociales virtuales o del móvil como entretenimiento (entre un 33% y un 41%) así como pasan mucho tiempo mirando videos en YouTube (Davies, Coleman, & Livingstone, 2014). Es también relevante el elevado grado de satisfacción (84%) que atribuyen los jóvenes vulnerables a las actividades de ocio con TIC en su vida (Melendro, García-Castilla, y Goig, 2016). Este interés y dedicación a las TIC implicaría un mayor distanciamiento de la vida familiar, ya que como plantean Valdemoros, Sanz-Arazuri y Ponce de León (2017), que las TIC no sean una práctica preferente de ocio en los hijos mejora capacidades

relacionales como la cohesión, la flexibilidad y el funcionamiento familiar.

En contraste a esto, el uso de las TIC puede hacer que diversas capacidades se vean reforzadas, ya que incrementan las interacciones y las posibilidades de comunicación, ayudando a un mejor uso de las oportunidades para construir trayectorias personales y sociales inclusivas o para evitar situaciones o comportamientos de riesgo (Valdemoros, Sanz-Arazuri y Ponce de León, 2017; Blaya, 2015; Lepicnik & Samec, 2013; Morduchowicz, 2012). Melendro, García-Castilla y Goig (2016) plantean al respecto cómo el reconocimiento de la formación que reciben los jóvenes vulnerables a través de las TIC debe incorporar la capacidad para la gestión de conflictos y crisis y, junto a ella, otras como la capacidad comunicativa o la capacidad de liderazgo. Por su parte, los trabajos de Hermsilla y Torres (2012), en relación a la utilización de forma inclusiva y transformadora de las TIC, proponen la formación y/o capacitación de los jóvenes vulnerables a partir de una serie de elementos básicos que va más allá de los meros aprendizajes instrumentales. Entre ellos, la elaboración de las formas de comunicación personal y colectiva y la creación y desarrollo de relaciones interpersonales que incentiven el respeto y la tolerancia, el debate y la reflexión.

Por último, abordamos el tercer grupo de actividades preferidas por los jóvenes vulnerables, las relacionadas con la música. Como señala Woelfer (2012), aunque se considera que la música es una parte importante de la adolescencia y la juventud, poco se sabe sobre la música y la juventud vulnerable y excluida. En su investigación, una parte importante de los jóvenes sin hogar escucha música diariamente (98%) y tiene gustos musicales amplios y eclécticos. La música desempeña en ellos un papel en el control emocional y la regulación de las relaciones con otras personas. Este trabajo señala también la enorme relación entre actividades relacionadas con la música y uso masivo de las TIC. Wald (2011) por su parte plantea cómo la participación en actividades musicales potencia en los jóvenes de la calle competencias y capacidades como la autoconfianza, la autoestima, el interés por las actividades en grupo, la conciencia del trabajo en equipo y la percepción de nuevos posicionamientos ante la sociedad, entre otros.

En conclusión, comprobamos cómo es esencial combatir la *pobreza de ocio* de los jóvenes vulnerables con el objetivo de facilitar sus oportunidades vitales y sociales. Por una parte a través de recursos que hagan disminuir el elevado porcentaje de renuncia a sus prácticas de ocio por este motivo. Y, junto a ello, mejorando la eficacia en el acceso a esas oportunidades y

su aprovechamiento a través de intervenciones socioeducativas que se orienten en función de algunos de los elementos señalados en este trabajo: partir de las preferencias en la práctica del ocio -las prácticas físico-deportivas, la música y el uso de las TIC- como referencia motivadora y de capacitación. Tomar como referencia las capacidades en que los jóvenes vulnerables se sienten más seguros y competentes, como el compromiso y la motivación, la creatividad y la innovación y la capacidad de comunicación; reforzar las actuaciones sobre capacidades en las que, por el contrario, los jóvenes se sienten más vulnerables, como la gestión de conflictos, la búsqueda de recursos, la gestión del tiempo, la toma de decisiones o el liderazgo.

Sin embargo, este estudio tiene limitaciones en sus análisis siendo necesario precisar más en

aquellos motivos de renuncia de los estudiantes en situación de vulnerabilidad para obtener una mayor información; además de profundizar en aquellas variables que están influyendo en las mujeres estudiantes que les hace renunciar más que los hombres estudiantes a la práctica de alguna actividad de ocio. La realización de futuros estudios que ayuden a perfilar estas cuestiones tendrá previsiblemente un impacto importante en las orientaciones de la intervención socioeducativa con esta población. Lo tendrán también en la elaboración de estrategias y la creación de recursos que puedan frenar procesos de exclusión y favorecer la participación y el compromiso social de los jóvenes más vulnerables de nuestra sociedad (Cuenca, 2011; Goyette, Pontbriand, et Bellot, 2011; Goyette, Mann-Feder, Turcotte, & Grenier, 2016).

Referencias bibliográficas

- Alguacil, J., Camacho, J., & Hernández, A. (2014). La vulnerabilidad urbana en España. Identificación y evolución de los barrios vulnerables. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 27, 73-94.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Blaya, C. (2015). Les jeunes et les prises de risque sur Internet. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 63(8), 518-523.
- Busenitz, L. W., West III, G. P., Shepherd, D., Nelson, T., Chandler, G. N., & Zacharakis, A. (2003). Entrepreneurship research in emergence: Past trends and future directions. *Journal of management*, 29(3), 285-308.
- Busso, G. (2005). Pobreza, exclusión y vulnerabilidad social. Usos, limitaciones y potencialidades para el diseño de políticas de desarrollo y de población, VIII Jornadas Argentinas de Estudios de Población (AEPA). Tandil: Buenos Aires, 1-39.
- Corr, M. L. (2014). Young people's early offending: The context of strained leisure careers. *Young*, 22(2), 113-133.
- Cuenca, M. (2014). Aproximación al ocio valioso. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer. Belo Horizonte*, 1, 21-41.
- Cuenca, M. (2011). El ocio como ámbito de Educación Social. *Educación Social Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, 25-40.
- Darling, N. (2005). Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Youth and Adolescent*, 34(5), 493-505.
- Davies, C., Coleman, J., & Livingstone, S. (Eds.) (2014) *Digital Technologies in the Lives of Young People*. London: Routledge
- Ferreira, J. P., Pose, H., y De Valenzuela, A. L. (2015) El ocio cotidiano de los estudiantes de educación secundaria en España. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 25-49.
- Firzly, N., Sirois-Leclerc, H., et Blanchard, C. (2015). Du coaching au mentorat dans la pratique des loisirs organisés: comment favoriser le développement positif des jeunes?, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* 2015/4, 108, 653-678.
- García-Castilla, F. J., De-Juanas, Á., & López-Noguero, F. (2016). La práctica de ocio deportivo de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 27-32.
- Goyette, M., Pontbriand, A., et Bellot, C. (2011). *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Goyette, M., Mann-Feder, V., Turcotte, D., & Grenier, S. (2016). Youth empowerment and engagement: an analysis of support practices in the youth protection system in Québec. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 31-50.
- Haudenhuyse, R., Theeboom, M., & Nols, Z. (2013). Sports-based interventions for socially vulnerable youth: Towards well-defined interventions with easy-to-follow outcomes? *International Review for the Sociology of Sport*, 48(4), 471-484.
- Torres, L., & Hermosilla, J-M. (2012). *El papel de la Educación en el tratamiento de la adicción a la tecnología*. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4161960.pdf>

- INJUVE (2016). Informe Juventud en España 2016. Disponible en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/24/publicaciones/informe-juventud-2016.pdf>
- Jackson, E. L. (2000). Will research on leisure constraints still be relevant in the twenty-first century? *Journal of Leisure Research*, 32(1), 62-68.
- Kaztman, R. (2000) Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social, en BID-Banco Mundial-CEPAL-IDEA, *La medición de la pobreza: métodos y aplicaciones*, 275-301. Santiago de Chile: CEPAL.
- Kremer, P., Elshaug, C., Leslie, E., Toumbourou, J. W., Patton, G. C., & Williams, J. (2014). Physical activity, leisure-time screen use and depression among children and young adolescents. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 17(2), 183-187.
- Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Brodeur, P., & Tarabulsy, G. (2010). The structure of effective academic mentoring in late adolescence. In M. Karcher & M. Nakkula (Eds.), Special Issue: *Play, Talk, Learn: Promising Practices in Youth Mentoring. New Directions for Youth Development*, 123-140. New York: Wiley Periodicals.
- Lepicnik, J., & Samec, P. (2013). Uso de tecnologías en el entorno familiar en niños de cuatro años de Eslovenia [Communication Technology in the Home Environment of Four-year-old Children (Slovenia)]. *Comunicar*, 40(XX), 119-126.
- Lindström, L. (2010). Citizenship and Empowering Processes: a study of youth experiences of participation in leisure activities. *Citizenship, Social and Economics Education*, 9(3), 193-208.
- Livingstone, S., & Hawdon, L. (Eds.) (2009) *Kids Online: Opportunities and Risks for Children*. Bristol: The Policy Press. 272 pp.
- López-Noguero, F., Sarrate, M. L., & Lebrero, M. P. (2016). El ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Análisis discursivo. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 127-145.
- MacDonald, R., & Marsh, J. (2005). Street Corner Society: Leisure Careers and Social Exclusion. *Disconnected Youth?*, 68-84. UK: Palgrave Macmillan.
- Madariaga, A. y Romero da Cruz, S. (2016). Barreras percibidas entre los jóvenes para no participar en actividades de ocio. *Revista de psicología del deporte*, 25(4), 21-26.
- Marulanda, F. Á., Montoya, I. A., & Vélez, J. M. (2014). Teorías motivacionales en el estudio del emprendimiento. *Pensamiento & gestión*, 36.
- Melendro, M., García-Castilla, F. J., y Goig, R. (2016). El uso de las TIC en el ocio y la formación de los jóvenes vulnerables. *Revista Española de Pedagogía*, 74(263), 71-89.
- Mesía, R. (2007). Contexto ético de la investigación Social, *Investigación Educativa*, 11(19), 137-151.
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales: la construcción de la identidad juvenil en internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Naciones Unidas (2003). *Informe sobre la situación social del mundo 2003. Vulnerabilidad social: Fuentes y desafíos*. Nueva York: United Nations Publications.
- Osorio, F. F., & Pereira, F. (2011). Hacia un modelo de educación para el emprendimiento: una mirada desde la teoría social cognitiva. *Cuadernos de administración*, 24(43).
- Rodríguez, A. E., De-Juanas, A., & González, A.L. (2016). Atribuciones de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social sobre los beneficios del estudio y la inserción laboral. *Revista Española de Pedagogía*, 74(263), 109-126.
- Smith, R.E., Smoll, F.L., & Cumming, S.P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on children's sport performance anxiety. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 29-59.
- Stodolska, M. (1999). Assimilation and leisure constraints: dynamics of constraints on leisure in immigrant populations. *Journal of Leisure Research*, 31, 521-551.
- Super, S., Hermens, N., Verkooijen, K., & Koelen, M. (2014). Enhancing life prospects of socially vulnerable youth through sport participation: a mixed methods study. *BMC public health*, 14(1), 703.
- Temes, R. R. (2014). Valoración de la vulnerabilidad integral en las áreas residenciales de Madrid. *EURE (Santiago)*, 40(119), 119-149.
- Toering, T., Elferink-Gemser, M.T., Jonker, L., Van Heuvelen, M.J.G., & Visscher, C. (2012) Measuring self-regulation in a learning context: reliability and validity of the Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS). *Int J Sport Exerc Psychol*, 10, 24-38.
- Valdemoros, A., Sanz-Arazuri, E., & Ponce de León, A. (2017). Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de Postobligatoria. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 50. DOI: <https://doi.org/10.3916/C50-2017-09>
- Wald, G. (2011). Promoción de la salud integral a través del arte con jóvenes en situación de vulnerabilidad social: Estudio comparativo de dos orquestas juveniles de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Eä. Humanidades médicas y estudios sociales de la ciencia y la tecnología*, 3(1), 1-31.
- Woelfer, J. P. (2014). *Tuned Souls: The Role of Music in the Lives of Homeless Young People* (Doctoral dissertation).
- Woelfer, J. P. (2012). The role of music in the lives of homeless young people in Seattle WA and Vancouver BC. In *CHI'12 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, 955-958. ACM.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

García-Castilla , F.J., Melendro, M., & Blaya, C. (2018). Preferencias, renuncias y oportunidades en la práctica de ocio de los jóvenes vulnerables. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31 21-32. DOI: 10.7179/PSRI_2018.31.02

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Francisco Javier García-Castilla. Facultad de Derecho. UNED. Despacho 0.28. C/ Obispo de Trejo, 2. Madrid 28040. E-mail: ffgarcia@der.uned.es

Miguel Melendro Estefanía. Facultad de Educación. UNED. Despacho 253. C/ Juan del Rosal, 14. Madrid 28040. E-mail: mmelendro@edu.uned.es

Catherine Blaya. HEP du Canton de Vaud. UER de Pédagogie Spécialisée. E-mail: Catherine.blaya@hepl.ch

PERFIL ACADÉMICO

Francisco Javier García-Castilla. Doctor en Sociología en el Programa de Exclusión y Política Social por la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Es licenciado en Sociología y diplomado en Trabajo Social por la misma universidad. Es Profesor Contratado Doctor, y actualmente está adscrito al departamento de Trabajo Social en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Ha sido profesor en la diplomatura de trabajo social de la UNED, y actualmente lo es en diversas asignaturas en el grado de esta titulación, además de participar como docente en tres másteres relacionados con estrategias de intervención con jóvenes. Ha participado como investigador en cuatro proyectos I+D+i. Entre sus publicaciones destacan capítulos de libro y artículos relacionados con la infancia, adolescencia y juventud. Ha desempeñado diversos cargos académicos siendo el último de ellos el de Vicerrector Adjunto de Extensión Universitaria, Cursos de Verano, Cultura y Deportes de la UNED.

Miguel Melendro Estefanía. Doctor en Educación. Profesor del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Educación (UNED). Director del Máster en Acción Socioeducativa con colectivos vulnerables: familia, infancia, adolescencia y juventud. Codirector de TABA INTERNATIONAL RESEARCH (Grupo Internacional de Investigación sobre Inclusión Social y Derechos Humanos). Líneas de investigación en intervención/acción socioeducativa con infancia, adolescencia y juventud en dificultad social, tránsito a la vida adulta, educación eco-social y pensamiento complejo en educación.

Catherine Blaya. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Portsmouth (Reino Unido). Profesora en la Universidad de Capacitación de los Docentes de Canton de Vaud (Suiza) y responsable científica del LASALE (centro de investigación sobre la prevención del abandono escolar). Presidente del Observatorio Internacional de la Violencia en Medio Escolar desde 2013. Ha realizado numerosas investigaciones científicas comparativas sobre los jóvenes en situaciones difíciles, clima escolar, violencia y acoso escolar y ciberacoso. Ha publicado 38 artículos en revistas científicas, 10 libros y 31 capítulos de libros, entre los que destacan: *School Bullying: Another Form of Violence* (2001); *Violence in Schools and Public Policies* (2002); *Violence et Maltraitance en Milieu Scolaire* (2006); *Décrochages scolaires, l'école en difficulté* (2010); *Les ados dans le cyberspace, prises de risque et cyberviolence* (2013); *International perspectives on cyberbullying* (in Press).

LAS PRÁCTICAS DE OCIO Y SU EDUCACIÓN EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN SOCIAL: UN ESTUDIO COMPARADO CON JÓVENES (EX)TUTELADOS EN CATALUÑA, GALICIA Y MADRID

LEISURE PRACTICES AND ITS EDUCATION IN THE PROCESSES OF SOCIAL INCLUSION: A COMPARATIVE STUDY WITH YOUTH IN FOSTER CARE IN CATALONIA, GALICIA AND MADRID

AS PRÁTICAS DE ÓCIO E A SUA EDUCAÇÃO NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO SOCIAL: UM ESTUDO COMPARADO COM JOVENS (EX)TUTELADOS NA CATALUNHA, GALIZA E MADRID

Ángela L. DE VALENZUELA BANDÍN, Rita GRADAÍLLE PERNAS
& José Antonio CARIDE GÓMEZ
Universidade de Santiago de Compostela

Fecha de recepción del artículo: 12.IX.2017

Fecha de revisión del artículo: 25.IX.2017

Fecha de aceptación final: 21.X.2017

PALABRAS CLAVE:

ocio juvenil
pedagogía del ocio
educación social
jóvenes tutelados
inclusión social

RESUMEN: El ocio, a cuyas prácticas más convencionales –lúdicas, festivas y recreativas– se han añadido en las últimas décadas experiencias y vivencias que amplían y/o diversifican su protagonismo en la vida cotidiana de la gente, representa un ámbito de especial trascendencia para el desarrollo humano. Sin obviar las controversias inherentes a sus realidades, el objetivo principal del trabajo que presentamos reside en conocer y analizar cuáles son las actividades de ocio en las que participan jóvenes (entre los 16 y los 21 años) con dos perfiles bien diferenciados: de un lado, los que siendo tutelados o ex tutelados han sido objeto de alguna medida de atención, protección o inserción social; de otro, los que han mantenido sus

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Ángela L. DE VALENZUELA BANDÍN. Universidade de Santiago de Compostela. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interea). E-mail: angela.devalenzuela@usc.es.

FINANCIACIÓN: El trabajo que se presenta toma como referencia dos proyectos de investigación que, en el marco de dos convocatorias del Plan Nacional de I+D+i, han sido financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España y por los Fondos FEDER de la Unión Europea: “De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales” (EDU2012-39080-Co7-01 a 07_RESORTES) y “Educar el ocio: Realidades y perspectivas en clave intergeneracional, integral e inclusiva en una sociedad de redes” (EDU2015-65638-C6-1-R_ENREDOS).

	<p>vínculos familiares en condiciones de “normalidad” como alumnos de Educación Secundaria Postobligatoria. El estudio, que tiene como soporte empírico la información obtenida mediante la aplicación de cuestionarios elaborados ad hoc a dos muestras de ambos colectivos en Cataluña, Galicia y Madrid, pone de relieve las coincidencias y divergencias en sus preferencias, desvelando las posibilidades y limitaciones entre aquellas y las prácticas de ocio que unos y otros jóvenes llevan a cabo. Un conjunto de circunstancias ante las que se reivindica una educación del ocio que aporte nuevas perspectivas en clave pedagógica y social; y, con ellas, nuevas oportunidades para construir la equidad y la inclusión social de la juventud en las sociedades que habitamos.</p>
<p>KEY WORDS: youth leisure pedagogy of leisure social education youth in foster care social inclusion</p>	<p>ABSTRACT: Leisure, to whose most conventional practices -ludic, festive and recreational- have been added in the last decades, experiences and livings which extend and/or diversify their protagonism in people's daily life, represents an ambit of special importance for human development. Without neglecting the inherence in their realities, the main objective of our research is acquiring knowledge and analyzing what are the leisure-time activities. Involving young people (between 16 and 21 years old) with two well differentiated profiles: on the one hand, those who are being in foster care have been object of some degree of attention, protection or social insertion; on the other hand, those who have maintained their family ties under “normal” circumstances like students of Post-compulsory Secondary Education. This research, which has as an empirical support the information obtained through the application of surveys elaborated ad hoc to two samples of both groups in Catalonia, Galicia and Madrid, highlights the coincidences and divergences in their preferences, revealing the possibilities and limitations between those preferences and the leisure time activities that both youth groups carry out. This set of circumstances demands a proper leisure education, which contributes with new perspectives in social and pedagogical code; and, along with them, new opportunities in order to build the equality and the social inclusion of youth in the society we inhabit...</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: ócio juvenil pedagogia do ócio educação social jovens tutelados inclusão social</p>	<p>RESUMO: O ócio, a cujas práticas mais convencionais -lúdicas, festivas e recreativas- se acrescentaram nas últimas décadas experiências e vivências que ampliam e/ou diversificam o seu protagonismo na vida quotidiana das pessoas, representa um âmbito de especial transcendência para o desenvolvimento humano. Sem obviar as controvérsias inerentes às suas realidades, o objetivo principal do trabalho que apresentamos reside em conhecer e analisar quais são as atividades de ócio em que participam jovens (entre os 16 e os 21 anos) com dois perfis bem diferenciados: por um lado, os que sendo tutelados ou ex tutelados foram objeto de alguma medida de atenção, proteção ou inserção social; por outro, os que mantiveram os seus vínculos familiares em condições de “normalidade” como alunos de Educação Secundária Postobrigatória. O estudo, que tem como suporte empírico a informação obtida mediante a aplicação de questionários elaborados ad hoc a duas amostras de ambos os grupos na Catalunha, Galiza e Madrid, põe de relevo as coincidências e divergências nas preferências, desvelando as suas possibilidades e limitações e as práticas de ócio que uns e outros levam a cabo. Um conjunto de circunstâncias perante as quais se reivindica uma educação do ócio que traga novas perspetivas na dimensão pedagógica e social; e, com elas, novas oportunidades para construir a equidade e a inclusão social da juventude nas sociedades que habitamos.</p>

1. Introducción

En sus acepciones más convencionales, el ocio acostumbra a ser definido como un tiempo de reposo e inacción, en el que la cesación del trabajo o de las obligaciones familiares posibilita la libre realización de actividades consideradas gratificantes y satisfactorias, ya sea con una intencionalidad lúdica, festiva o recreativa. Así se ha reflejado en los diccionarios, en los que es frecuente que el ocio se asocie al tiempo libre de una persona, a las actividades que un individuo realiza voluntariamente para liberarse de sus obligaciones familiares, profesionales y sociales, o a la diversión u ocupación reposada. Aunque implícitamente se interpreta que sus prácticas comportan experiencias y

vivencias con una especial trascendencia para el desarrollo humano, mediante las que se satisfacen necesidades o expectativas personales y colectivas, todavía estamos lejos de su concreción como un derecho social, que incrementa y democratiza las oportunidades que tienen a su alcance el conjunto de la ciudadanía, “antes reservadas a ciertos estratos de edad, de sexo o de condición socioeconómica” (Ruiz Olabuénaga, 1998, p. 541).

De ahí que cualquier referencia al ocio, como un ámbito privilegiado del *kairós*, de la subjetividad y de las emociones, a modo de “un patrón del tiempo para evaluar los demás tiempos, especialmente el del trabajo” (Lasén, 2000, p. 200), adquiera en las sociedades contemporáneas niveles de complejidad, problematización y controversia

desconocidos históricamente, en buena medida determinados por las nuevas concepciones suscitadas en torno al tiempo en la era de la información (Castells, 1998), proyectando sus significados en aspectos tan diversos como la biografía de cada sujeto, la evolución de las civilizaciones, la conectividad de lo real con lo virtual, lo público y lo privado, el bienestar emocional o la calidad de vida.

Aludimos al tiempo como una de las realidades más valiosas que tenemos, acerca del que se ha incrementado nuestro afán por “medirlo, controlarlo, venderlo, grabarlo, representarlo, inmortalizarlo y darle sentido... convertido en una fuerza pertinaz que domina nuestras vidas” (Garfield, 2017, p. 18). Del valor del tiempo y sus circunstancias, ya sea como posibilidad o limitación cotidiana, existen numerosas evidencias, entre las que Ma Ángeles Durán (2007, p. 18) menciona las que nombran al ocio y a su incidencia en la vida social, insistiendo en que “los datos disponibles sobre ocio son múltiples, disocidentes entre las numerosas fuentes, y nadie parece ponerse de acuerdo sobre la frontera entre el tiempo de hastío y el verdadero tiempo de diversión”. Un tiempo que en los jóvenes –sin que con ello nos adentremos en las diferencias que existen entre la edad biológica, la edad cronológica y la edad social– está incorporando transformaciones inéditas, de flexibilidad, adaptabilidad y resistencia tan heterogéneas como contradictorias, con adhesiones cambiantes a mundos y experiencias en conflicto (Tabboni, 2006). Aunque, en ocasiones, pareciera que son un claro exponente del presentismo inducido por el *carpe diem*, todo indica que –en el fondo– son una muestra más de los tiempos que habitan el tiempo, o –como argumenta Graciela Speranza (2017)– de “un tiempo sin tiempo”, que sin poder libertarse de la tiranía de los relojes sucumbe ante la expansión del consumo, los ritmos acelerados de producción y mercantilización, la revolución digital, la conexión instantánea y el culto a la velocidad.

1.1. El ocio juvenil como tema-problema objeto de estudio en la sociedad red

El ocio ofrece la posibilidad de ser estudiado y analizado desde paradigmas distintos, desde parámetros de objetividad y subjetividad que no cabe interpretar como necesariamente confrontados sino como dos lecturas complementarias sobre una misma realidad:

Desde un paradigma objetivo se confunde con el tiempo dedicado a algo con los recursos invertidos o, simplemente, con las actividades. Desde un paradigma subjetivo resulta especialmente importante

considerar la satisfacción que cada cual percibe en su vivencia. También interesa su vertiente experiencial y el juicio y significado personal, el ocio forma parte de nuestra manera de ser y manifestarnos y, consiguientemente, es uno de los modos de expresión de nuestra personalidad. Subjetivamente la palabra ocio es sinónimo de ocupación gustosa, querida y, por consiguiente, libremente elegida. La vivencia del ocio no depende de la actividad en sí misma, ni del tiempo, el nivel económico o, en ocasiones, la formación que posea el sujeto... [sino] con el sentido de cada experiencia... para quien la experimenta... con el mundo de la emotividad y, consecuentemente, con la felicidad (Cuenca, 1998, pp. 256-257).

Siendo así, el ocio es un tiempo que existe por sí mismo, favoreciendo un amplio y diversificado conjunto de actividades que las personas realizan voluntariamente –una vez que ya han respondido a sus obligaciones– para descansar, divertirse y/o desarrollar conocimientos y habilidades de forma desinteresada (Dumazedier, 1971). Al respecto, Caride (2014, p. 38) afirma que el ocio va más allá del tiempo liberado o sobrante de la realización de otras actividades, pues “más que un tiempo, el ocio son oportunidades para activar y desarrollar en todas sus facultades la experiencia humana”.

Como ya hemos anticipado, en la actualidad, los tiempos de ocio son considerados –de forma generalizada– como un eje fundamental en el desarrollo de las personas, un factor clave para entender los estilos de vida en las sociedades contemporáneas (Faché, 2002; Cuenca, 2009 & 2014; Caballo, Caride & Meira, 2011), invocando y reivindicando, frente al triunfo del “tiempo es dinero” auspiciado por el capitalismo y el pensamiento neoliberal, nuevos vínculos en lo humano y lo temporal: un cambio de paradigma convergente con una transformación cultural, “a partir de una ética para la sustentabilidad mediante la solidaridad y el cambio de nuestros hábitos de consumo” (Elizalde, 2012, p. 61). Una nueva ética del consumo y de la condición ciudadana en el mundo global-local que habitamos (Cortina, 2002). Aludimos a un “ocio valioso” (Cuenca, 2014), que favorezca la integración, cohesión, inclusión, identidad y pertenencia social. Un soporte principal en los procesos de socialización, siendo algunos de los aspectos que se fomentan en y con el ocio: las relaciones sociales, el cumplimiento de normas, el diálogo y el intercambio, a los que cabe otorgarle una gran relevancia en la construcción social de la infancia y de la juventud (Ortega & Bayón, 2014; Uceda-Maza, Navarro-Pérez & Pérez-Cosín, 2014).

El ocio valioso, dirá Cuenca (2014), vendría a ser la evolución científica de lo que este mismo autor ha conceptualizado como el ocio humanista: un

ocio integral, creativo, sustancial y activo; un ocio vivenciado y experiencial, cuyo conocimiento, entre la reflexión y la acción, ha despertado la necesidad de llevarlo a la realidad. Esto es, un tiempo que al ser inherente al bienestar de las personas se proyecta en aspectos esenciales del vivir humano –la salud, la identidad, la integración, la convivencia, etc.– es un tiempo que educa, “del que cabe esperar una contribución decisiva a la mejora del bienestar de las personas y de su calidad de vida” (Caride, 2014, p. 301). Por ello, educar en los valores, actitudes, significados, comportamientos, etc. que aporta el ocio al desarrollo humano, es una tarea con la que la Pedagogía Social debe comprometerse activamente, con una visión innovadora, transformadora y emancipatoria. De ser así, “el ocio en sí mismo, es capaz de prevenir y de promocionar simultáneamente; muy pocas prácticas pedagógicas consiguen al unísono esta faceta en clave de crecimiento positivo”, al mismo tiempo que favorecen el desarrollo social (Uceda-Maza, Navarro-Pérez & Pérez-Cosín, 2014, p. 50).

Según Ken Roberts (2012 y 2014) durante la infancia y la juventud se desarrollan las habilidades, gustos e intereses relativos al ocio, configurándose el “capital de ocio” que fundamentará las prácticas en este ámbito a lo largo de la vida; a pesar de que éstas cambien con el tiempo o se vean especialmente condicionadas por la austeridad que traen consigo las crisis económicas y sociales. De ahí que el estudio del ocio en estas etapas del desarrollo sea de especial interés para los investigadores del ocio y los sociólogos de la juventud. Por su parte, Pérez Serrano, Fernández García y Poza Vilches (2015), señalan –en base a una revisión realizada de distintas fuentes documentales– que la tendencia en las “formas de ocio juvenil” es que los jóvenes carezcan de información sobre actividades recreativas y que su participación en la planificación de las mismas no sea real; indicando que existen diferencias entre chicos y chicas respecto a la percepción del tiempo libre y las actividades que en el realizan. En cuanto al consumo de alcohol, tabaco y otras drogas, señalan que si se incrementa el sedentarismo es posible que el consumo de estas sustancias sea mayor; observándose un aumento del consumo de alcohol entre la juventud y una modificación en su patrón de consumo. Asimismo, identifican que existe una correlación significativa entre salir de noche, consumir sustancias y mantener relaciones sexuales sin protección.

1.2. El ocio como oportunidad para mediar entre la exclusión y la inclusión social

El hecho de que el ocio de los adolescentes y jóvenes esté relacionado con sus vivencias y al

mismo tiempo ofrezca distintas oportunidades para mejorar los procesos de socialización, incidiendo en sus percepciones y representaciones sociales, así como en sus posteriores hábitos en el tiempo libre, supone que lo que hemos dado en llamar “ocio juvenil” no pueda entenderse exclusivamente con criterios relacionados con la edad o el contexto social. Sin poder obviarlos, se precisan otros enfoques y perspectivas, que tengan en cuenta “las nuevas formas en que los jóvenes se relacionan no sólo entre ellos, sino también con el espacio público, social y político, propio de un momento histórico marcado tanto por dificultades muy serias como por oportunidades inéditas” (Ortega & Bayón, 2014, p. 9); por lo que se hace necesario dotarse de una mirada amplia, científica y académica, cívica y social, en el análisis de las relaciones que se establecen entre el ocio, los jóvenes y el desarrollo (Cuenca & Carreño, 2016). Jóvenes en red en una sociedad de redes, que abren nuevas puertas y ventanas para la comunicación, la interacción y la participación social, hasta el punto de que “los datos parecen apuntar a que, cuanto más comprometidos estén en los procesos de diseño y cuidado de los espacios para el ocio compartido con sus iguales, mayores serán los retornos socioeducativos que los jóvenes extraerán de sus experiencias de ocio” (Ortega & Bayón, 2014, p. 11).

Desde esta perspectiva, resulta relevante conocer y reflexionar sobre los tiempos de ocio de la juventud que se encuentra en situación de dificultad social debido a la realidad sociofamiliar –marcada por las carencias afectivas y/o materiales– que le ha venido impuesta; en concreto, los jóvenes tutelados o, con mayor propiedad, extutelados: chicos y chicas que han vivido bajo la tutela de las Administraciones Públicas hasta llegar a la mayoría de edad y que, en este momento o poco tiempo después, deben abandonar el recurso que los estaba amparando, teniendo que aprender a ser adultos mucho tiempo antes –y con sus propios medios– que los jóvenes de su misma edad cuyo contexto familiar es más positivo y estable.

Ante esta realidad, en España existen entidades que ofrecen proyectos y recursos orientados a apoyar el proceso de emancipación de estos chicos y chicas en situación de dificultad social. La Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos (FEPA) es una organización que agrupa instituciones que, a nivel nacional, desarrollan estos proyectos orientados a promover la autonomía y emancipación de los jóvenes –especialmente los tutelados y extutelados– favoreciendo su transición a la vida adulta e independiente desde una perspectiva integral; concretamente, mediante proyectos relativos al ámbito sociopersonal,

residencial, de acompañamiento educativo y formativo, de inserción laboral, así como de apoyo económico.

Tener que enfrentarse a una serie de exigencias que no se le demandan a la juventud en su conjunto –emanciparse sin apoyo familiar, careciendo de los recursos necesarios, sin haber adquirido un cierto nivel de autonomía y emancipación social– los sitúa en una realidad de vulnerabilidad “añadida”. El ocio, en tanto que un tiempo que podrá favorecer la “normalización” y disminuye el estigma, se presenta como un elemento de especial relevancia para “equiparar” esta desigualdad y contribuir a la equidad social y a una mejor calidad de vida para estos chicos y chicas, sea por circunstancias relacionadas con procesos migratorios, de marginación y exclusión social, vulnerabilidad, etc. (Alonso, Varela & Teijeiro, 2011; Navarro-Pérez, Pérez-Cosín & Perpiñán, 2015; Villa, 2015; García, De Juanas & López, 2016).

En este sentido, los jóvenes extutelados participantes, en el contexto español, en la investigación *Young People from a Public care Background: Pathways to Education in Europe* (YIPPEE) coinciden en señalar que atender a las tareas del hogar, a su familia de origen y tener que compatibilizar los estudios con el trabajo –especialmente al hacerse mayores– los hacía sentir “diferentes” respecto a los chicos y chicas de su misma edad. Un sentimiento que se disipaba al estar con sus amistades o pareja y en el tiempo de ocio, ya que –excepto por el hecho de tener menos tiempo libre– en estas situaciones se sentían uno más; así

el entorno de los amigos y los programas de ocio representaban, para estos jóvenes, la oportunidad de experimentar una situación de normalidad y de sentirse como los otros niños de su edad. También constituían una forma de liberarse de la situación en sus hogares, y una puerta a la diversión, el apoyo y al aprendizaje (Montserrat & Casas, 2012, p. 160).

Según Villa (2015), contar con una red social de apoyo es fundamental en el proceso de emancipación de los jóvenes; para que éste sea exitoso es importante que se desarrollen iniciativas orientadas a ampliar su contexto social. En este proceso el ocio desempeña un papel clave, siendo fundamental tanto conocer los intereses y motivaciones de los jóvenes en este ámbito, como que existan espacios propios más allá de las actividades organizadas en las que participen.

Los resultados del proyecto de investigación YIPPEE evidencian –según las entrevistas en profundidad con enfoque de historia de vida realizadas a treinta y cinco jóvenes extutelados en el contexto español– que durante su paso por el

sistema de protección realizaban las mismas actividades de ocio que los chicos y chicas de su edad. La participación en las mismas actividades que su grupo de iguales, así como tener amistades fuera de la institución (que estuviesen integradas en el sistema escolar) fueron dos factores facilitadores de su motivación para continuar con los estudios; estableciéndose los amigos como un grupo de referencia y pertenencia favorecedor de una identidad social positiva neutralizadora de ciertos elementos estigmatizantes (Montserrat & Casas, 2012).

En el estudio desarrollado por la *Red Jóvenes e Inclusión Social* se evidencia que “los jóvenes extutelados entrevistados muestran dificultades para desarrollar un ocio positivo y satisfactorio” (Ballester, Rodríguez & De Juanas, 2016, p. 237). Algunos de los aspectos que según esta investigación pueden limitar la ocupación de su tiempo libre son, por un lado, la falta de amistades y habilidades de relación –señaladas en los expedientes e historias de vida– y, por otro, la falta de recursos económicos para acceder a algunas actividades. El ocio tiene un sentido ambivalente: de un lado, es un tiempo inhibitorio, mientras que por otro es un tiempo potenciador del desarrollo personal (Cuenca & Carreño, 2016).

Ante esta realidad la Pedagogía Social en general y la Pedagogía del Ocio en particular tienen un papel central, pues educar en los valores y significados que aporta el ocio al desarrollo humano es una tarea ineludible, que no tiene porque responder a una concepción pedagógica unívoca sino más bien plural... “que nos humanice en todo lo que es humano” (Caride, 2012, p. 311). Un ocio pedagógico y social que posibilite la adquisición de diversas aptitudes y actitudes, tales como: “la creatividad, la imaginación, la autonomía, la capacidad de cooperación, la responsabilidad, la aceptación de uno mismo y de los demás”, etc. (Suárez Sandomingo & Ingerto, 2009, p. 49). De ahí que la Pedagogía del Ocio tenga como finalidad favorecer el desarrollo y la satisfacción vital de las personas mediante saberes y cualidades vinculados con el ocio (Cuenca, 2009); aludiendo al “arte de educar en y para la vivencia de un ocio humano y de calidad” (Cuenca, 2004, p. 94) y asumiendo “el importante desafío que comporta abrir la vida de las personas a otros futuros, en los que aspirar a la felicidad no se reduzca, simplemente, a estar entretenido” (Ferreira, Pose & De Valenzuela, 2015, p. 46).

En relación con el abordaje de las acciones socioeducativas con chicos y chicas en dificultad social cabe destacar las Estrategias Flexibles de Intervención Socioeducativa (EFIS), una metodología que fundamenta sus pautas de actuación en la diversidad de situaciones que caracterizan a los

jóvenes en dificultad social, así como a su carácter cambiante y que, según Melendro (2007), ha ofrecido relevantes resultados como, por ejemplo, que la mayoría de los jóvenes que participan en programas y centros con este tipo de metodología flexible inicien su vida adulta con empleo; un aspecto fundamental para su futuro. En esta línea, hay autores (Bravo & Del Valle, 2009) que, debido a esta diversidad de circunstancias, consideran que es necesario un nuevo modelo de intervención socioeducativa que se sustente en una red de servicios diferenciados adaptados a las necesidades existentes.

2. Metodología

Los resultados que se presentan derivan de un proyecto de tesis doctoral que bajo el título de “Los tiempos de ocio en la vida cotidiana de la juventud en situación de riesgo y dificultad social: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales”, tiene como objetivo general conocer y analizar cómo la juventud en situación de vulnerabilidad, dificultad, exclusión o riesgo social –en concreto la tutelada y/o extutelada– vive los tiempos de ocio de forma cotidiana; con la finalidad de aportar alternativas socioeducativas que contribuyan a favorecer su inclusión y participación activa en la sociedad. La población de referencia son chicos y chicas que tienen entre 16 y 21 años, que se encuentren en un recurso de atención a la inserción, vivienda tutelada, piso asistido o un centro de protección de menores en el estado español. Una tesis doctoral que inscribe su marco teórico, metodológico y empírico en dos proyectos de investigación que han sido financiados en otras tantas convocatorias del Plan Nacional de I+D+i con los acrónimos RESORTES (EDU2012-39080-Co7) y ENREDOS (EDU2015-65638-C6-1-R), ambos financiados por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación del Ministerio de Economía y Competitividad, con aportaciones de los Fondos FEDER de la Unión Europea.

El diseño de la muestra atendió a un criterio no probabilístico casual, tomando como principal referencia las entidades que forman parte de la Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos (FEPA), utilizando la provincia como una variable de segmentación. No obstante, por motivos de accesibilidad y con el fin de garantizar una mayor fiabilidad de la muestra, en el estudio también participaron instituciones que no pertenecen a dicha federación. Los motivos por los que se seleccionaron las Comunidades Autónomas de Cataluña, Galicia y Madrid son los siguientes:

- Cataluña cuenta con una larga trayectoria de colaboración entre la Administración Pública

y las entidades sociales, así como en la atención a jóvenes extutelados, favoreciendo la consolidación de un marco legal y de programas en los diferentes ámbitos que configuran los procesos de emancipación (Villa, 2015). De ahí que se caracterice por tener, desde los años 90, un sistema de protección pionero en materia de políticas, servicios y programas de apoyo a la emancipación de los jóvenes extutelados; siendo el territorio español que cuenta con más iniciativas orientadas a tal fin (Sala-Roca, Arnau, Courtney & Dworsky, 2016).

- Galicia se escogió por ser la Comunidad Autónoma en la que se enmarca el Grupo de Investigación al que se adscribe el presente trabajo. Además, se consideró relevante poder representar a los chicos y chicas que pertenecen a un territorio con menor población y que difiera de los que suelen protagonizar las investigaciones con este colectivo.
- Madrid es la comunidad en la que se centran la mayoría de las referencias encontradas sobre la transición a la vida adulta de los adolescentes y jóvenes en dificultad social; generalmente mediante la colaboración entre la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la Fundación ISOS (Instituto para la Sostenibilidad Social) y Opción 3. Iniciativa Social. De ahí que este territorio sea también un referente en el trabajo con este colectivo.

Metodológicamente esta investigación se enmarca en un enfoque descriptivo tipo encuesta, utilizando el cuestionario como instrumento de recogida de datos. Éste fue elaborado *ad hoc* y validado mediante un juicio de expertos y se les remitió a los jóvenes tutelados y extutelados a través del correo postal (aunque en algunos casos se envió por correo electrónico), siendo un profesional de la entidad el encargado de la mediación en el proceso. De este modo, se recogieron un total de 149 cuestionarios válidos; una cifra interesante que permite radiografiar las prácticas de ocio de estos jóvenes, sin embargo –al no ser estadísticamente representativa– la información estudiada no puede ser extrapolada al conjunto de los jóvenes españoles en su condición de tutelados y/o extutelados. Con todo, permite visibilizar las oportunidades y limitaciones con las que esos jóvenes vivencian cotidianamente sus tiempos de ocio.

El cuestionario, de carácter semiestructurado, se articula en torno a diferentes bloques temáticos que tratan de indagar en las prácticas de ocio realizadas por estos jóvenes, así como de conocer las diferentes motivaciones que los llevaban a practicarlas o no. De entre todas las cuestiones formuladas, este trabajo presenta los datos relativos a dos

preguntas concretas: de un lado, qué tres actividades de ocio practican habitualmente y, de otro, si hay alguna que le gustaría realizar, pero no la hace; indicando, de ser el caso, los dos motivos –de una lista de siete– que lo impide o dificulta.

Asimismo, con el propósito de poder conocer las similitudes y divergencias entre los jóvenes que viven o han vivido bajo la tutela de la Administración Pública y aquellos que no, y teniendo en cuenta que los estudios comparativos analizan las relaciones y diferencias entre dos o más grupos respecto a una variable (McMillan & Schumacher, 2005) se han realizado análisis comparativos con los datos derivados del Proyecto RESORTES –ya citado– relativo al estudio de los tiempos educativos y sociales de los chicos y chicas que cursan Educación Secundaria Postobligatoria en el estado español y que tienen entre 16 y 18 años; teniendo en cuenta, concretamente, los derivados del cuestionario dirigido al alumnado de las comunidades autónomas de Cataluña, Galicia y Madrid (n=931).

Para facilitar el análisis comparado entre los dos grupos de jóvenes (tutelados/extutelados y aquellos que no han sido institucionalizados), las respuestas se han agrupado atendiendo a los once bloques que configuraron esta cuestión en el cuestionario del proyecto RESORTES, elaborado *ad hoc* por el grupo de investigación constituido al efecto, con participación de las Universidades de Barcelona, Burgos, Deusto, La Rioja, Santiago de Compostela y Nacional de Educación a Distancia (UNED). Asimismo, el tratamiento y análisis de los datos se ha llevado a cabo con el programa informático SPSS Statistics (versión 20.0 para Windows).

3. Resultados

En consonancia con el objetivo que orienta este trabajo, los resultados obtenidos se articulan en torno a dos apartados atendiendo a la tipología de jóvenes de la muestra. Por un lado, nos centramos en las preferencias lúdicas de los jóvenes tutelados y extutelados, así como los motivos a los que aluden para no realizarlas; por otro, analizamos las actividades de ocio de los jóvenes que no viven –ni han vivido– de forma institucionalizada. Esta perspectiva comparada posibilitará conocer las diferentes actividades que realizan los jóvenes en su tiempo libre considerando su condición de “institucionalizados”.

a) Actividades de ocio practicadas por jóvenes tutelados y extutelados y motivos por los que renuncian a su realización.

Para conocer qué actividades de ocio realizaban los jóvenes que son –o han sido– tutelados, se formuló una pregunta en la que se solicitaba que

indicasen qué tres actividades realizaban cotidianamente en sus tiempos libres. Así, la variedad de respuestas se agruparon en diferentes categorías que, fundamentalmente, respondían a una clasificación que aglutinaba el ocio digital (“televisión y radio” y “ocio digital”), actividades deportivas (“deporte y actividad física”), ocio en la naturaleza (“turismo y excursionismo”), actividades culturales (“actividades culturales o hobbies”), lúdicas (“fiestas y celebraciones”, “juegos [que no sean en el ordenador]”), y de relaciones sociales (“asociacionismo y voluntariado”, “estar con la familia, pareja o amistades”), así como “otras respuestas”.

Los datos¹ revelan que la práctica deportiva, estar con la familia, pareja y/o amigos, y participar en actividades culturales o bien disfrutar de sus hobbies particulares, se convierten en las actividades en las que los jóvenes tutelados y extutelados ocupan mayoritariamente sus tiempos libres, frente a otras (asociacionismo, turismo, etc.) que tienen una presencia más residual en su vida cotidiana. Unas actividades en cuyo trasfondo puede esconderse una motivación para fomentar las relaciones sociales. Con todo, y quizás como era de esperar en este colectivo, las actividades físico-deportivas son –con diferencia– la práctica que más realizan en sus tiempos de ocio (62%); siendo el fútbol (fundamentalmente en los chicos) e ir al gimnasio (ambos sexos) las actividades más demandadas (véase Figura 1).



Figura 1. Actividades de ocio practicadas por jóvenes tutelados y extutelados (%)

No obstante, más allá de la práctica deportiva y del cuidado de la salud mediante el ejercicio físico, los chicos y chicas (ex)tutelados participantes en el estudio señalan que les gusta pasar sus tiempos libres “con la familia, pareja y amistades” (36%), aunque lo más habitual sea compartir estos lapsos con sus amigos. Unos jóvenes que –con bastante probabilidad– compartirán gustos y aficiones, por lo que disfrutar de “actividades culturales y hobbies” se convierte en la tercera opción más demandada (26%), siendo la música la alternativa preferida.

Estas iniciativas lúdicas distan mucho de aquellas más directamente vinculadas con el disfrute

del ocio en la naturaleza (turismo y excursiones, 1%), el asociacionismo y el voluntariado (1%) o los juegos que no son de ordenador (2%), donde los valores porcentuales son absolutamente residuales.

Con todo, el hecho de que los jóvenes realicen estas actividades no significa que sean de su total preferencia; sino que –de entre sus posibilidades– eligen aquellas que les resultan más apetecibles para su práctica. Esto explica que tan sólo un 12% realice “siempre” todas las actividades que le gustan, frente al 30% que manifiesta hacerlas “casi siempre” o el 31% que señala realizarlas “alguna vez” (véase Figura 2).

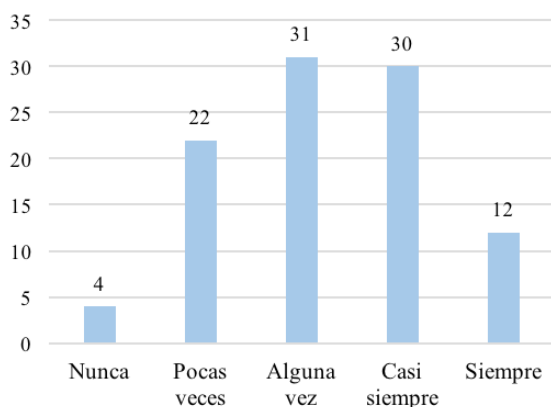


Figura 2. ¿Haces todas las actividades de ocio que te gustan? (%)

Al indagar en las razones que motivan que los jóvenes tutelados y extutelados no realicen en sus tiempos libres cotidianos todas las actividades que le gustan, se pone de manifiesto que la falta de “tiempo” (39%) y de “dinero” (33%) son los motivos a los que más recurren para justificar su abstención. A esa falta de tiempo se une también la incompatibilidad horaria con sus responsabilidades formativo-laborales y con los tiempos y ritmos de los centros en los que desarrollan su vida diaria, así como la sobrecarga de tareas escolares y/o del trabajo, lo que dificulta la conciliación y complica su realización; dos circunstancias que afectan respectivamente al 16% y al 12% del total. Con todo, las razones que esgrimen estos jóvenes para no realizar estas actividades recaen mayoritariamente en factores externos, mientras que algunos factores internos y/o más personales como la “falta de decisión, pereza” (16%) o el “no tener con quien realizarla” (13%) también determinan su práctica cotidiana (véase Figura 3).

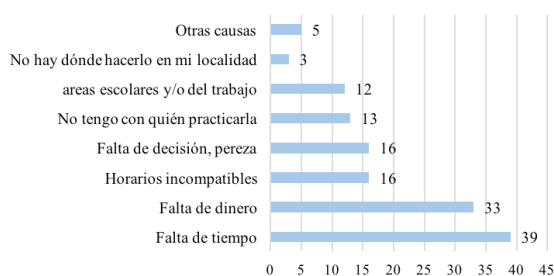


Figura 3. Motivos por los que no realizan todas las actividades de ocio que le gustan (%)

b) Actividades de ocio que realizan los jóvenes que no viven ni han vivido en una institución desde una perspectiva comparativa con los chicos y chicas tutelados/extutelados.

Con la intención de retratar la realidad con la que los jóvenes tutelados vivencian sus tiempos de ocio cotidiano, es necesario contrastarla con la de aquellos que no viven –ni han vivido– tutelados por la Administración Pública, para comprobar si estas prácticas son similares y en qué aspectos difieren, fundamentalmente, de las realizadas por los chicos y chicas de su misma edad.

Así, y considerando que al poder señalar varias actividades el porcentaje no se refiere al 100%, el resultado muestra diferencias notables respecto a las actividades de ocio practicadas por unos (tutelados y extutelados) y otros (jóvenes de la misma edad que nunca han sido institucionalizados) (véase Figura 4).

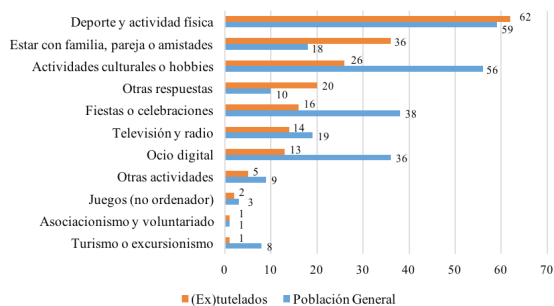


Figura 4. Actividades de ocio practicadas (%)

La práctica físico-deportiva es la actividad por la que –mayoritariamente– se decantan ambos grupos de jóvenes en su tiempo libre, sin importar la condición de tutelados o no. Sin embargo, las diferencias más notables se aprecian en otro tipo de prácticas de corte más relacional, como por ejemplo el disfrutar de su tiempo libre con su familia y/o amigos. En este sentido, para los jóvenes tutelados resulta esencial compartir tiempo con su familia, pareja o amigos (36%, con una diferencia significativa de $\chi^2_1=24,239$; $p<0,05$), quizá porque la vida en un centro dificulta pasar los

tiempos libres con sus más allegados; una circunstancia que no resulta tan determinante (18%) para esos otros jóvenes que conviven diariamente con sus familias y/o amigos.

Su condición de tutelados o extutelados también condiciona la participación en otro tipo de actividades; así, estos chicos optan con una diferencia de 29 puntos porcentuales ($\chi^2_1 = 44,648$; $p < 0,05$) frente a los que nunca han vivido bajo la tutela de la Administración Pública por participar en determinadas iniciativas culturales o por realizar sus hobbies personales; esta es la categoría que recoge el tercer valor porcentual más elevado de las señaladas por parte de los chicos y chicas tutelados y extutelados, no obstante, ciertos aspectos vinculados con la institucionalización (normas del centro, limitaciones horarias, recursos económicos, etc.) condicionan los momentos para su realización, de ahí que –cuando es posible– opten por este tipo de actividades. Lo mismo sucede con las fiestas y celebraciones, ya que los jóvenes que nunca han vivido en centros tutelados son los que acuden con mayor frecuencia a este tipo de eventos (38%, $\chi^2_1 = 26,195$; $p < 0,05$); al igual que disfrutar de un ocio digital (36%, $\chi^2_1 = 31,215$; $p < 0,05$) frente a otro tipo de actividades de ocio.

Tal y como sucedía con las prácticas lúdicas de los jóvenes tutelados y extutelados, el turismo y/o excursionismo ($\chi^2_1 = 8,048$; $p < 0,05$) así como las actividades relacionadas con el asociacionismo y el voluntariado son a las que menos recurren los jóvenes de esta franja de edad. En el caso de los que están o han estado tutelados por la Administración, quizás, tal y como habían aludido con anterioridad, la falta de dinero motive los escasos momentos que indican dedicar al turismo; y en la falta de tiempo puede esconderse la razón por la que no participan en actividades relacionadas con el asociacionismo y el voluntariado.

4. Discusión

Los datos presentados evidencian que tanto los jóvenes tutelados/extutelados como aquellos que no han vivido institucionalizados realizan prácticamente las mismas actividades de ocio; aunque sí se constatan diferencias significativas entre ambos grupos respecto a la práctica y frecuencia con la que realizan algunas de ellas.

Así, y a pesar de que son variadas las actividades que estos jóvenes realizan en sus tiempos libres, el deporte y el ejercicio físico se convierten en la actividad que mayoritariamente ocupa sus momentos de ocio con independencia de si están o no tutelados en un centro de menores; pues consideran que aporta satisfacción, disfrute y diversión, seguido de una mejora de la forma y

la condición física, y, en tercer lugar, el incremento de sus relaciones interpersonales (Valdemoros, Ponce de León & Gradaílle, 2016). Por tanto, es una actividad cuya práctica trasciende lo meramente deportivo y el cuidado de la salud, ya que favorece las interacciones sociales y se convierte en una estrategia para fomentar la disciplina y la asunción de normas y responsabilidades; como vienen reflejando –desde hace años– distintos autores al enfatizar la importancia de la práctica físico-deportiva en centros de protección y reforma (Petrus, 1999), en contextos extraescolares (Fraguela, Varela, Caride & Lera, 2010) o, en general, en el desarrollo humano (Valdemoros, Ponce de León & Gradaílle, 2016).

Al respecto, Pelegrín, Garcés de Los Fayos y Cantón (2010) afirman que los chicos y chicas que practican deporte manifiestan comportamientos más extrovertidos, sensibles y respetuosos hacia las personas, además de presentar un mayor cumplimiento de las normas, autocontrol, seguridad y confianza en sí mismos; unas actitudes que hacen disminuir el riesgo de desarrollar conductas agresivas y desviadas.

Asimismo, una investigación realizada con jóvenes en situación administrativa de protección y reforma (Fernández-Simo & Cid, 2017) evidencia las oportunidades que ofrece el deporte para su desarrollo, al constatarse que las actividades deportivas favorecen –entre otros aspectos positivos– la configuración “natural” de redes de apoyo prosociales y la adquisición de capacidades para la transición a la vida adulta; de ahí que las prácticas deportivas deban ser consideradas como una oportunidad y estrategia pedagógica de especial relevancia.

En el estudio que se presenta, el deporte es la actividad que los jóvenes participantes señalan en un porcentaje mayor. Si bien no se ha profundizado en la frecuencia ni en las motivaciones que determinan su realización, quizá únicamente lo hagan por la dimensión físico-deportiva sin ser realmente conscientes de los beneficios que comporta su práctica cotidiana. En todo caso, el deporte practicado de forma regular –al generar mayor grado de implicación, compromiso y apego– favorece experiencias más intensas y satisfactorias.

La investigación desarrollada por Monteagudo (2016) confirma que la familia y el grupo de amigos pueden tener un rol determinante en la práctica deportiva, tanto por el apoyo social que aportan en el inicio de este tipo de actividad, como por el soporte que ofrecen en la continuidad y regularidad de su desarrollo.

Al margen del deporte, disfrutar del tiempo en familia y con los amigos es una actividad a la que prácticamente ningún joven tutelado o extutelado

quiere renunciar. Así lo afirman autores como Montserrat y Casas (2012), cuando indican que los menores que estaban en el sistema de protección pasaban el tiempo libre con sus amigos y realizaban las mismas actividades de ocio que los chicos y chicas de su edad.

En lo fundamental, aludimos a una forma de “estar” y de “disfrutar el ocio” como una experiencia que favorece el sentimiento de identidad y de pertenencia, y que consiste en compartir tiempos y espacios con el grupo de iguales (Uceda-Maza, Navarro-Pérez & Pérez-Cosín, 2014). En este sentido, cabe señalar que los amigos/as favorecen la confianza y la autoestima intergrupal mediante el desarrollo de habilidades sociales, influyendo positivamente en el desarrollo de las personas; pero también pueden provocar conductas desviadas y poco saludables, derivando en situaciones de riesgo y/o exclusión social (Pérez Serrano, Fernández García & Poza Vilches, 2015).

Todo ello explica que la participación en actividades de ocio estructuradas sea un factor de prevención y protección de conductas de riesgo, al constatar cierta correlación entre las trayectorias delictivas (inicial, moderada o consolidada) de los adolescentes en conflicto con la ley y la tipología de ocio (desestructurado o de callejeo, programado y solitario). Así, a medida que se incrementan las conductas delictivas, la tendencia al ocio desestructurado es mayoritaria, mientras que la predisposición al ocio programado y al ocio solitario es menor y, en general, resulta similar en los tres perfiles de adolescentes en conflicto con la ley (Uceda-Maza, Navarro-Pérez & Pérez-Cosín, 2014).

En relación a las actividades culturales y hobbies existen diferencias significativas entre los jóvenes tutelados/extutelados y los chicos y chicas que no lo están, presentando un mayor valor porcentual estos últimos. En este sentido, Ferreira, Pose y De Valenzuela (2015) constatan que la edad es una variable determinante en la práctica de un ocio pedagógicamente activo, creativo y formativo; de modo que cuantos menos años tienen los jóvenes la frecuencia con la que realizan actividades artísticas, lúdicas y recreativas es mayor y la asistencia a bares y espacios de diversión menor, pues ésta se va incrementando con la edad. Con todo, aquí no incidiremos en la variable edad, sino en el hecho de que los jóvenes estén o no institucionalizados, a pesar de la relevancia que aquella tiene en sus realidades cotidianas.

Otra de las actividades vinculadas al tiempo libre de los adolescentes y los jóvenes es la relacionada con el ocio digital; una tendencia que no solo ha transformado el tipo de actividades que habitualmente realiza la juventud, sino que ha cambiado la forma de entenderlas y realizarlas. Unas

prácticas que –en la sociedad postmoderna en la que nos hayamos inmersos– se basan en la inmediatez de la información, la cultura del entretenimiento, en hacer público lo privado, en la acomodación de estos pequeños fragmentos de ocio a los diferentes tiempos sociales que conforman la vida cotidiana, etc., primando y otorgando valor al hecho de estar conectados a un espacio virtual y en red. Una nueva cultura de la virtualidad que ha derivado en el temor a la desconexión, al aburrimiento, al aislamiento y a la soledad (Turkle, 2012).

Quizá estas argumentaciones expliquen que los jóvenes hacen –cada vez más– uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), puesto que, al margen de utilizarlas para comunicarse y entretenerse, favorecen la socialización e inclusión social, sirven para lograr cierto reconocimiento social (estatus) y evitan el aislamiento (Martínez-Gras & Espinar, 2012). De ahí que las redes sociales puedan constituir para los jóvenes una “forma de vida” que facilita la comunicación e integración social, además de establecerse como espacios de aprendizaje y formación que sirven para fortalecer sus competencias sociales y aumentar su red social.

No obstante, esta práctica ha derivado en graves fisuras en las dinámicas familiares, ya que los adolescentes pasan más tiempo conectados a los entornos virtuales que interactuando presencialmente con otras personas. Así, otros estudios (Valdemoros, Sanz & Ponce de León, 2017) ponen de manifiesto que un menor consumo digital en los hijos se relaciona con familias que gozan de una mayor fortaleza en la vinculación emocional entre sus miembros; por lo que un abuso de esta herramienta podría ser perjudicial para la convivencia familiar. De ahí que sea necesario desarrollar acciones educativas orientadas a la adquisición de competencias para una utilización correcta y responsable de las mismas (Pérez Serrano, Fernández García & Poza Vilches, 2015), así como formación de los progenitores sobre el mundo digital (Fernández-Montalvo, Peñalva & Irazabal, 2015).

Si se atiende a las razones que determinan que los jóvenes tutelados/extutelados no realicen todas las actividades de ocio que les gustaría, los datos revelan la dificultad para compaginar sus actividades lúdicas con los tiempos de estudio y trabajo (principalmente a medida que se hacen mayores) y los problemas económicos (Montserrat & Casas, 2012), como los factores más acuciantes. Sin embargo, la “falta de dinero” es la que –en muchos casos– resulta determinante, puesto que una parte del ocio “gira en torno al consumo y por tanto su accesibilidad constituye un factor de inclusión y pertenencia social” (Uceda-Maza, Navarro-Pérez & Pérez-Cosín, 2014, p. 54). Con

todo, los compases de una crisis económica como la que se ha vivido en la última década y las nuevas formas de ocio han matizado esta cuestión, ya que –cuando el ocio comporta un gasto excesivo– los jóvenes buscan alternativas más económicas como la práctica deportiva y salir a pasear con los amigos frente a otro tipo de actividades que soportan un desembolso económico mayor.

5. Conclusiones

Partiendo de una conceptualización del ocio que enfatiza su consideración como una experiencia en la que “se satisfacen exigencias o expectativas de descanso, de cultivo intelectual y moral, de fortalecimiento de la autoestima, de adaptación e inserción en las dinámicas grupales, de interacción con el entorno físico y cultural, de recreación turística, de cooperación y solidaridad, etc.” (Caride, 2014, p. 43), estos fragmentos temporales que acontecen en la vida cotidiana de los jóvenes adquieren una relevancia especial. Pero no solo por los elementos enriquecedores que favorecen su desarrollo personal, sino también por la percepción que existe en el imaginario social respecto a las manifestaciones de un ocio juvenil nocivo. De ahí que sea necesario promover una

educación en, para y del ocio, en aras de impulsar experiencias enriquecedoras que den respuesta no sólo a las demandas y aspiraciones juveniles sino a las nuevas realidades sociales a las que se enfrentan, con el fin de motivarles así como de generar el conocimiento necesario para lograr una mayor autonomía que les permita dibujar un futuro mejor (Gradaille, Varela & De Valenzuela, 2016, p. 60).

Así, atendiendo a la diversidad y complejidad que caracterizan los contextos de los que proceden y en los que desarrollan su vida cotidiana los jóvenes en situación de dificultad social, estos procesos e iniciativas educativas deben ser flexibles (Melendro, García-Castilla & Goig, 2015). La participación e implicación de los jóvenes en la organización, elección y/o desarrollo de las actividades de ocio que realizan constituye un eje fundamental, pues han de ser libremente elegidas sin que estén mediatizadas por el interés de los adultos, incluso cuando los jóvenes estén tutelados por las Administraciones Públicas.

Aludimos a experiencias o prácticas de ocio que deben ser “creadas” y autogestionadas por las personas que en ellas participan, favoreciendo que se establezcan tiempos y espacios lúdicos que trasciendan a otras esferas de lo social. Para ello, es necesario que los jóvenes –tanto los tutelados como los que no lo están–, aprendan a

conjugar las dimensiones del ser y estar en relación con las actividades de ocio. A este respecto, la primera hace referencia a la identidad, a aspectos inherentes a la persona, y la segunda alude a una situación transitoria y temporal; unos matices que cambian substancialmente el sentido y el significado que estas actividades tienen en la vida diaria de las personas.

En definitiva, promover iniciativas socioeducativas vinculadas al ocio de los jóvenes se convierte en una tarea complicada, tan ilusionante como desafiante. Con frecuencia son experiencias o iniciativas que se alejan de la dimensión educativa y relacional para asentarse en prácticas que ocupan el tiempo libre de los jóvenes sin mayor finalidad que llenar un vacío temporal. Una cuestión que resulta mucho más preocupante cuando hablamos de jóvenes en situación de vulnerabilidad que transitan a la vida adulta. De ahí la importancia de poner énfasis en una acción-intervención socioeducativa que evite condicionar el desarrollo integral de las futuras generaciones de jóvenes que tengan que pasar por situaciones parecidas y que contribuya en la construcción de una sociedad realmente sostenible y solidaria (Melendro, Rodríguez Bravo, González Olivares & De Juanas, 2013).

En la *Carta de la Educación del Ocio*, redactada en una de sus primeras versiones por la *World Leisure and Recreation Association* (WLRA, Asociación Mundial del Ocio y la Recreación) y publicada por el Instituto de Estudios de Ocio, hace ahora dos décadas (Gorbeña, González & Lázaro, 1997), ya se declaraba que una de las principales finalidades del ocio reside en su potencial educativo, de modo que contribuya a desarrollar valores, actitudes, conocimientos y habilidades que permitan a todas las personas, independientemente de su edad, sentirse más seguros y obtener un mayor disfrute y satisfacción en la vida. No es una cuestión menor para la Pedagogía Social y todas las educaciones que habilita, ni para las políticas públicas, los Organismos internacionales y las Administraciones (del Estado, Autonómicas y Locales, en el caso español), si en verdad se pretende contribuir a la formación de estos jóvenes siendo plenamente conscientes de sus derechos y responsabilidades cívicas: jóvenes llamados a ser plenamente partícipes de la construcción de una sociedad que reconozca todas sus potencialidades, ampliando sus oportunidades para conducir sus vidas por un futuro más justo y equitativo, superando las adversidades de un pasado tutelado y/o dependiente de las decisiones que les privaron del don de elegir.

El *Manifiesto por un ocio valioso para el desarrollo humano*, promovido por el Instituto de Estudios de Ocio en el marco de la celebración de su 25 aniversario, así lo refleja, partiendo de la investigación,

experiencia y conocimiento adquiridos durante estos años, en las que también ha colaborado la *Red OcioGune*, en la que se integran Grupos de Investigación en Estudios de Ocio de distintas Universidades españolas. Un manifiesto que además de incidir en la promoción de valores, el desarrollo de capacidades, la protección de la diversidad cultural, el fomento del bienestar o la garantía de convivialidad reivindica la necesidad de un “ocio valioso capaz de empoderar a las personas y a las comunidades” (Cuenca, 2014, p. 481). Un empoderamiento -insiste

el manifiesto- que “requiere la convergencia de acciones políticas y educativas orientadas a alentar la cocreación y la coparticipación a través del ocio”, asegurando la “universalidad del acceso a las TIC y a la alfabetización digital, que han hecho posible el nacimiento de un ocio sin las barreras espaciotemporales del ocio tradicional”; entre otras, debe decirse, las que en el espacio y en el tiempo también han impuesto las medidas de tutela a los jóvenes que han “pasado” por ellas.

Referencias bibliográficas

- Alonso, P., Varela, L., & Teijeiro, Y. (2011). El valor del tiempo en los procesos educativos de integración e inclusión social. *Educació Social. Revista d'intervenció sociopedagògica*, 47, 74-83.
- Ballester, Ll., Rodríguez, A.E., & De Juanas, Á. (2016). La conducta adaptativa: un reflejo de la inserción en los mundos cotidianos. In Ll. Ballester, J.A. Caride, M. Melendro y C. Montserrat (eds.), *Jóvenes que construyen futuros: de la exclusión a la inclusión social* (pp. 229-253). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Bravo, A., & Del Valle, J.F. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 42-52.
- Caballo, M^a.B., Caride, J.A., & Meira, P.A. (2011). El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad red. *Educació Social: revista d'intervenció sociopedagògica*, 47, 11-24.
- Caride, J.A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188(754), 301-313.
- Caride, J.A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 45, 33-53.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura: la sociedad red* (2 vols.). Madrid: Alianza Editorial.
- Cortina, A. (2002). *Por una Ética del Consumo: la ciudadanía del consumidor en un mundo global*. Madrid: Taurus.
- Cuenca, M. (1998). La intervención educativa en ocio y tiempo libre. In L. Pantoja (ed.), *Nuevos espacios de la educación social* (pp. 253-286). Bilbao: Ediciones Mensajero-Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: Modelos y Propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2009). Perspectivas actuales de la pedagogía del ocio y el tiempo libre. In J.C. Otero López (ed.), *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos* (pp. 9-23). Lugo: Axac.
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M., & Carreño, J.M. (2016). Editorial: Ocio y jóvenes. *Lúdica pedagógica*, 1(23), 5-6.
- Dumazedier, J. (1971). Realidades del ocio e ideologías. En J. Dumazedier y otros, *Ocio y sociedad de clases* (pp. 9-45). Barcelona: Fontanella.
- Durán, M.A. (2007). *El valor del tiempo: ¿cuántas horas te faltan al día?* Madrid: Espasa Calpe.
- Elizalde, A. (2012) ¿Cómo podemos cambiar? El necesario cambio de paradigma. *Documentación Social: Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 164, 61-84.
- Faché, W. (2002). El aprendizaje como medio para disfrutar del ocio y el aprendizaje como fin del ocio. In C. de la Cruz (ed.), *Educación del Ocio. Propuestas internacionales* (pp. 85-102). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A., & Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en internet en la preadolescencia. *Comunicar*, 44, 113-120.
- Fernández-Simo, D., & Cid, X.M. (2017). Las actividades deportivas en la estrategia socioeducativa con juventud en dificultad social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 65, 141-155.
- Ferreira, P., Pose, H., & De Valenzuela, A.L. (2015). El ocio cotidiano de los estudiantes de Educación secundaria en España. *Social Pedagogy. Revista Interuniversitaria*, 25, 25-49.
- Fraguela, R., Varela, L., Caride, J.A. & Lera, A. (2010). *Deporte y Ocio: nuevas perspectivas para la acción socioeducativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- García, F.J., De Juanas, A., & López, F. (2016). La práctica de ocio deportivo de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. *Revista de Psicología del Deporte/Journal of Sport Psychology*, 25 (sup. 2), 27-32.
- Garfield, S. (2017). *Cronometrados: cómo el mundo se obsesionó con el tiempo*. Barcelona: Taurus.
- Gorbeña, S., González, V.J., & Lázaro, Y. (1997). Carta Internacional para la Educación del Ocio. In S. Gorbeña, V.J. González y Y. Lázaro, *El Derecho al Ocio de las personas con discapacidad* (pp. 243-252). Bilbao: Universidad de Deusto.

- Gradaílle, R., Varela, L., & De Valenzuela, A.L. (2016). Preocupaciones del profesorado y de las familias sobre los tiempos escolares y de ocio del alumnado de Educación Secundaria Postobligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 86(30.2), 49-62.
- Lasén, A. (2000). *A contratiempo: un estudio de las temporalidades juveniles*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas-CIS.
- Martínez-Gras, R., & Espinar, E. (2012). Adolescentes y Tecnologías de la Información y la Comunicación en España. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 7(1), 109-122.
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª edición). Madrid: Pearson.
- Melendro, M. (dir.) (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Madrid: UNED.
- Melendro, M., García-Castilla, F.J., & Goig, R. (2015). Escenarios de investigación e intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. In G. Pérez Serrano (coord.), *Ocio, formación y empleo en jóvenes en dificultad social* (pp. 145-158). Madrid: Dykinson.
- Melendro, M., Rodríguez Bravo, A.E., González Olivares, A.L., & De Juanas, Á. (2013). Intervención-acción socioeducativa y nuevas formas de exclusión social en la adolescencia. In S. Torío, O. García-Pérez, J.V. Peña y C.M. Fernández (coords.), *La crisis social y el Estado del Bienestar: Las respuestas de la Pedagogía Social* (pp. 136-144). Gijón: University of Oviedo.
- Monteagudo, M^a.J. (2016). El apoyo social de familia y amistades como factores determinantes de las prácticas deportivas juveniles. *Lúdica Pedagógica*, 23, 9-18.
- Montserrat, C., & Casas, F. (2012). Educación y jóvenes procedentes del sistema de protección a la infancia. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria. Revista de servicios sociales*, 52, 153-165.
- Navarro-Pérez, J.J., Pérez-Cosín, V., & Perpiñán, S. (2015). El proceso de socialización de los adolescentes postmodernos: entre la inclusión y el riesgo. Recomendaciones para una ciudadanía sostenible. *Social Pedagogy. Revista Interuniversitaria*, 25, 143-170.
- Ortega, C., & Bayón, F. (2014). Introducción. In C. Ortega y F. Bayón (coords.), *El papel del ocio en la construcción social del joven* (pp. 11-14). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pelegrín, A., Garcés de Los Fayos, E.J., & Cantón, E. (2010). Estudio de conductas prosociales y antisociales. Comparación entre niños y adolescentes que practican y no practican deporte. *Informació psicològica*, 99, 64-78.
- Pérez Serrano, G., Fernández García, A., & Poza Vilches, F. (2015). El ocio en jóvenes en dificultad social. In G. Pérez Serrano (coord.), *Ocio, formación y empleo en jóvenes en dificultad social* (pp.55-119). Madrid: Dykinson.
- Petrus, A. (1999). La práctica físico-deportiva en centros de protección y reforma. En J. Ortega (coord.), *Pedagogía Social Especializada* (pp. 127-136). Barcelona: Ariel.
- Roberts, K. (2012). The leisure of young people in contemporary society. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188(754), 327-337.
- Roberts, K. (2014). Youth and Leisure in an Age of Austerity. In C. Ortega y F. Bayón (coords.), *El papel del ocio en la construcción social del joven* (pp. 17-31). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Olabuénaga, I. (1998). Sociología del Ocio. In S. Giner, E. Lamo de Espinosa y C. Torres (eds.), *Diccionario de Sociología* (pp. 540-541). Madrid: Alianza.
- Sala-Roca, J., Arnau, L., Courtney, M.E., & Dworsky, A. (2016). *Programs and Services to help Foster Care Leavers during their Transition to Adulthood. A Study Comparing Chicago (Illinois) to Barcelona (Catalonia)*. Retrieved from http://ddd.uab.cat/pub/estudis/2016/158016/2016-05-26_full_report.pdf (fecha de consulta: 15/06/2017).
- Speranza, G. (2017). *Cronografías: arte y ficciones de un tiempo sin tiempo*. Barcelona: Anagrama.
- Suárez Sandomingo, J.M., & Ingerto, E. (2009). La pedagogía del tiempo libre en la protección de menores en Galicia. In J.C. Otero López (ed.), *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos* (pp.49-63). Lugo: Axac.
- Tabboni, S. (2006). *Les temps sociaux*. París: Armand Colin Editeur.
- Turkle, S. (2012). ¿Conectados pero solos? TED. Retrieved from http://www.ted.com/talks/sherry_turkle_alone_together.html (fecha de consulta: 24/07/2017).
- Uceda-Maza, F.X., Navarro-Pérez, J.J., & Pérez-Cosín, J.V. (2014). El ocio constructivo como estrategia para la integración de adolescentes en conflicto con la ley. *Portularia*, XIV(1), 49-57.
- Valdemoros, M^a.A., Ponce de León, A. & Gradaille, R. (2016). Actividad física de ocio juvenil y desarrollo humano. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(supl 2), 45-51.
- Valdemoros, M^a.A., Sanz, E., & Ponce de León, A. (2017). Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de Educación Postobligatoria. *Comunicar*, XXV(50), 99-108.
- Villa, A. (2015). *Joves extutelats. El repte d'emancipar-se avui* (Debats Catalunya Social Propuestas desde el Tercer Sector, nº41). Barcelona: Taula d'entitats del Tercer Sector Social de Catalunya. Retrieved from http://www.tercer-sector.cat/sites/tercersector.cat/files/dossier_joves_extutelats_el_repte_demancipar-se_avui_5.pdf (fecha de consulta: 15/06/2017).

Nota

- ¹ El sumatorio de los porcentajes que reflejamos no equivale al 100%, ya que cada persona podía señalar hasta un total de tres actividades.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

De Valenzuela, A., Gradaílle, R., & Caride, J.A. (2018). Las prácticas de ocio y su educación en los procesos de inclusión social: un estudio comparado con jóvenes (ex)tutelados en Cataluña, Galicia y Madrid. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 33-47. DOI: 10.7179/PSRI_2018.31.03

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Ángela L. de Valenzuela Bandín. Universidade de Santiago de Compostela. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-*interea*). E-mail: angela.devalenzuela@usc.es

Rita Gradaílle Pernas. Universidade de Santiago de Compostela. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-*interea*). E-mail: rita.gradaille@usc.es

José Antonio Caride Gómez. Universidade de Santiago de Compostela. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-*interea*). E-mail: joseantonio.caride@usc.es

PERFIL ACADÉMICO

Ángela L. de Valenzuela Bandín. Diplomada y habilitada al Grado en Educación Social por la Universidad de Santiago de Compostela (USC), con Premio Extraordinario de Diplomatura en el año 2010. Cuenta con dos Másteres Universitarios, de Intervención y emancipación de la juventud en conflicto social y de Investigación en educación, diversidad cultural y desarrollo comunitario. Actualmente es contratada predoctoral del programa nacional de Formación de Personal Investigador (FPI) en la USC, y está desarrollando su tesis doctoral en relación a los tiempos de ocio de los jóvenes (ex)tutelados. Sus principales líneas de investigación son: infancia y juventud en situación de riesgo y/o dificultad social, pedagogía del ocio y tiempos educativos y sociales.

Rita Gradaílle Pernas. Diplomada en Magisterio, Licenciada en Pedagogía y Doctora en Ciencias de la Educación, con Premio Extraordinario de Licenciatura y Doctorado. Completó su formación académica con un Máster en Género y Educación Social. Realizó numerosas estancias de investigación a nivel nacional e internacional. Entre otras responsabilidades académicas ha sido Secretaria de Facultad y de Departamento; y desde el año 2008 es Secretaria de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. Miembro del grupo de investigación SEPA-interea de la USC (Grupo de referencia competitiva reconocido por la Xunta de Galicia). Sus principales líneas de investigación y publicación son: pedagogía-educación social, tiempos educativos y sociales, desarrollo comunitario, género y equidad.

José Antonio Caride Gómez. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) por la Universidad de Santiago de Compostela, de la que es Catedrático de Pedagogía Social. Entre otras responsabilidades académicas ha sido Director de Departamento en varios períodos, siendo actualmente el Comisionado de su Universidad para el “Campus da Cidadanía” en las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades. Presidió entre 2002 y 2013 la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS). Es el coordinador del grupo de investigación SEPA-interea de la USC (Grupo de referencia competitiva reconocido por la Xunta de Galicia). Sus principales líneas de investigación y publicación son: pedagogía-educación social, tiempos educativos y sociales, políticas socioeducativas y derechos humanos, pedagogía del ocio, entre otras.

OCIO DEPORTIVO EN JÓVENES POTENCIALMENTE VULNERABLES: BENEFICIOS PERCIBIDOS Y ORGANIZACIÓN DE LA PRÁCTICA

SPORTS LEISURE IN POTENTIALLY VULNERABLE YOUNG PEOPLE: PERCEIVED BENEFITS AND ORGANIZATION OF PRACTICE

JUVENTUDE DESPORTOS DE LAZER POTENCIALMENTE VULNERÁVEIS: PERCEBIDA BENEFÍCIOS E ORGANIZAÇÃO DE PRÁTICA

Raúl FRAGUELA VALE*, Ángel DE-JUANAS OLIVA**,
Ricardo FRANCO LIMA***

*Universidade da Coruña, **UNED, ***Instituto Politecnico de Viana do Castelo

Fecha de recepción del artículo: 27.VII.2017

Fecha de revisión del artículo: 18.IX.2017

Fecha de aceptación final: 26.IX.2017

PALABRAS CLAVE:

juventud
deportes
tiempo de ocio
actividades físicas
socialización

RESUMEN: La adquisición de un ocio físico deportivo habitual es uno de los objetivos que debe conseguir nuestra sociedad para lograr que nuestros jóvenes tengan una salud adecuada y mejoren su calidad de vida. A su vez, la práctica de ocio deportivo es reconocida como una herramienta de primer orden para lograr la socialización de los jóvenes potencialmente vulnerables. Este estudio analizó la incidencia de la vulnerabilidad en los hábitos de ocio deportivos de los jóvenes; en sus preferencias de práctica físico deportiva de forma estructurada o libre; y, finalmente, en la percepción sobre los beneficios que conlleva esta práctica. Para ello se realizó un diseño de investigación cuantitativo en el que se aplicó un cuestionario elaborado *ad hoc* a un total de 2694 estudiantes españoles de Educación Post-obligatoria no

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Raúl Fraguela Vale. Universidad de A Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Elviña, s/n. 15071 A Coruña. Telf.: 881014619. E-mail: raul.fraguela@udc.es.

FINANCIACIÓN: El presente trabajo es resultado de los proyectos de investigación: "De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales" (Proyecto Coordinado EDU 2012-39080-C07-00) y de los subproyectos: "De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes: Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-" (EDU 2012-39080-C07-01) y "De los tiempos educativos a los tiempos sociales: Ocio, formación y empleo de los jóvenes en dificultad social" (EDU 2012-39080-C07-07), cofinanciados en el marco del plan nacional I+D+i con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, 2007-2013). "Educar el ocio: realidades y perspectivas en clave intergeneracional, integral e Inclusiva en una sociedad de redes" (Proyecto EDU2015-65638-C6-1-R), financiado en el marco del plan nacional I+D+i con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad.

	<p>universitaria, de los que 785 fueron considerados como participantes en potencial riesgo de vulnerabilidad. Los resultados revelaron que existen diferencias entre los jóvenes potencialmente vulnerables y no vulnerables en cuanto a la práctica de actividades de ocio deportivo. La población en riesgo de vulnerabilidad manifestó hábitos de ocio menos activos que los no vulnerables. Asimismo, se encontró que los jóvenes vulnerables tenían una mayor tendencia a la práctica de ocio deportivo por su cuenta, frente a los no vulnerables que preferían realizar deporte de forma organizada. De la misma forma, los jóvenes potencialmente vulnerables percibieron menores beneficios de la práctica deportiva que los no vulnerables. De los resultados se deriva la necesidad de aplicar actuaciones socioeducativas estructuradas para promocionar la práctica de ocio deportivo entre los jóvenes más vulnerables.</p>
<p>KEY WORDS: youth sports leisure time physical activities socialization</p>	<p>ABSTRACT: The acquisition of a frequent sports leisure practice is one of the objectives that our society must achieve in order to ensure proper health and an improvement of life quality of young people. In turn, sport leisure practices are considered a frontline tool to foster socialization of potentially vulnerable young people. This study examined the effect of vulnerability in sports leisure habits in young people; in their preferences of physical and sporting practices through an organized or autonomous way; and finally, in the perceptions of the benefits that these practices entail. For this purpose, a quantitative research design was conducted, administering an <i>ad hoc</i> questionnaire to a sample of 2694 post-obligatory and non-university students in Spain; 785 of them were labelled as students at potential risk of vulnerability. The results revealed the existing differences between potentially vulnerable and non-vulnerable young people regarding sports leisure practices. The population at risk of vulnerability displayed less active leisure habits than the rest. Likewise, it was found that vulnerable youth had a greater tendency to practice sports leisure activities in an autonomous way, unlike non-vulnerable young individuals, who preferred an organized practice. Similarly, potentially vulnerable young people obtained fewer benefits from sports leisure activities than non-vulnerable ones. The results proved the need to implement structured socio-educational interventions in order to promote sports leisure practices among the most vulnerable young people.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: juventude desporto tempo de lazer atividades físicas socialização</p>	<p>RESUMO: A aquisição de hábitos de lazer na atividade física e desportiva é um dos objetivos da nossa sociedade para que os nossos jovens tenham uma saúde adequada e uma melhor qualidade de vida. Por sua vez, a prática desportiva como lazer é reconhecida como uma ferramenta fundamental para desenvolver a socialização dos jovens potencialmente vulneráveis. Este estudo pretende analisar a incidência da vulnerabilidade nos hábitos de lazer desportivo dos jovens; na sua preferéncia na realização das atividades físicas e desportivas de forma estruturada e livre; e, finalmente, na perceção sobre os benefícios que advém da prática desportiva. Para isso, realizou-se um desenho de investigação quantitativo em que se aplicou um questionário elaborado <i>ad hoc</i> a um total de 2694 estudantes espanhóis de Educação Pós-obrigatória não universitária. Da totalidade dos participantes, 785 foram considerados como potenciais risco de vulnerabilidade. Os resultados revelam que existem diferenças entre os jovens potencialmente vulneráveis e não vulneráveis no que respeita à prática de atividades de lazer desportivo. Evidencia-se que os participantes de risco vulnerável manifestam hábitos de lazer desportivo menos ativo do que os não vulneráveis. Ainda, os jovens vulneráveis têm maior tendência para a prática de lazer desportivo, enquanto os não vulneráveis preferem realizar atividades desportivas de forma organizada. Da mesma forma, os jovens vulneráveis percebem menores benefícios da prática desportiva quando comparados aos não vulneráveis. Os resultados obtidos apresentam a necessidade de aplicar estratégias socioeducativas estruturadas para promover a prática de desporto como lazer entre os jovens mais vulneráveis.</p>

1. Introducción

En la sociedad actual, el estilo de vida de las personas está íntimamente relacionado con la utilización de su tiempo de ocio. El disfrute de este tiempo es un derecho básico e individual que ha de facilitarse y promoverse entre todos los ciudadanos (Cuenca, 2014). Entre los más jóvenes está proliferando, cada vez más, un tipo de ocio sedentario relacionado con la utilización de dispositivos tecnológicos. El auge de los sistemas y tecnologías de la comunicación como modos de entretenimiento está ganando terreno a otras formas de ocio entre las nuevas generaciones constituidas

por nativos digitales (Melendro, García-Castilla, & Goig, 2016; Valdemoros, Sanz, & Ponce de León, 2017). Este cambio acelerado hacia estilos de vida sedentarios sitúa los niveles de práctica de actividad física diaria de la población española por debajo de las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014) y constituye uno de los grandes factores de riesgo íntimamente vinculado al incremento de la obesidad, la diabetes, la hipertensión y otras enfermedades no transmisibles (Sotomayor, Aquino, Jiménez, & Trejo, 2014).

Frente al ocio pasivo, la práctica de ocio deportivo mantiene un poder de atracción considerable

entre los jóvenes de nuestra sociedad. No hay que olvidar que el deporte trasciende a la población juvenil como espectáculo social por influencia de los medios de comunicación (Gómez, Puig, & Maza, 2009). Los medios contribuyen a enfatizar modelos deportivos basados en el alto rendimiento que, a su vez, sirven de principal reclamo para muchos jóvenes que deciden iniciar sus primeros pasos en la práctica de una actividad deportiva.

La práctica de ocio deportivo se ha popularizado por sus beneficios asociados a la promoción y mantenimiento de la salud corporal pero, en los últimos tiempos, se ha incrementado de manera relevante la práctica de actividad físico deportiva relacionada con la mejora de la imagen corporal, especialmente entre las chicas (Olive, Byrne, Cunningham, & Telford, 2012; Valdemoros, Sanz, & Ponce de León, 2012). Esta preocupación por la imagen corporal se destaca como uno de los principales motivos para practicar actividad físico deportiva junto con la satisfacción vital *per se* y la diversión vinculada con este tipo de ocio (Zullig, & White, 2011; Pedisic, Greblo, Phongsaban, Milton, & Bauman, 2015; Ahedo, & Macua, 2016; Fraguera, Varela, & Sanz, 2016).

El ocio deportivo presenta otros beneficios menos visibles para los jóvenes, pero especialmente relevantes desde una perspectiva social. Así, el deporte posee un gran potencial integrador, promueve la comunicación e interacción entre personas de diferentes nacionalidades y culturas (Consejo Superior de Deportes, 2010) y facilita los procesos de socialización en contextos juveniles (Gutiérrez del Pozo, 2011). La actividad deportiva tiene una amplia tradición como recurso para la prevención de conductas antisociales, favorece la asunción de responsabilidades, la toma de decisiones y la resiliencia (Hellison, 2011). Por todo ello, la práctica de ocio deportivo entre los jóvenes potencialmente vulnerables es considerada como herramienta de desarrollo e integración en diferentes contextos sociales (Spaaij, 2009; Haudenhuyse, 2013; Fernández-García, Poza-Vilches, & Fiorucci, 2015; López-Noguero, Sarrate, & Lebrero, 2016). Así, Martínez (2016) subrayó la importancia de los hábitos deportivos en jóvenes vulnerables asociándolos con el cuidado de la salud, la socialización y la contención afectivo-social. En la misma línea, Chalip y Hutchinson (2016) destacaron la necesidad de plantear actividades deportivas enfocadas al desarrollo de habilidades sociales en esta población.

A pesar de los trabajos revisados, se encuentran pocos estudios que contrasten las prácticas de ocio deportivo de los jóvenes potencialmente vulnerables con la de aquellos que no lo son. Si bien, los datos de la *Encuesta sobre los hábitos*

deportivos en España 2010 advierten que, a pesar de la tendencia de los últimos años que evidencia que el ocio deportivo de la población juvenil general ha experimentado un aumento en nuestra sociedad, se detecta una disminución relevante entre aquellas personas que no tienen estudios y manifiestan un estatus socioeconómico bajo. Así mismo, si se atiende a la organización de la práctica deportiva, parece existir un incremento generalizado de la práctica no estructurada entre los jóvenes de entre 15 y 24 años. La modalidad de ocio deportivo (libre u organizado) es un factor a tener en cuenta, ya que repercute en la adherencia a la actividad físico deportiva y en los beneficios de la misma entre nuestros jóvenes (Ahedo, & Macua, 2016). Así, durante la juventud, la práctica de actividades de ocio deportivo dirigidas potencia las relaciones sociales y contribuye a consolidar hábitos deportivos en la adultez (Ransdell, Vener, & Sell, 2004), mientras que la autogestión de las actividades de ocio deportivo mejora la motivación intrínseca y la satisfacción de los jóvenes (Lazcano-Quintana, & Caballo-Villar, 2016).

2. Justificación y objetivos

Este trabajo responde a resultados parciales de una gran investigación en red sobre el tiempo de ocio de los jóvenes. Dentro del ocio en la juventud, la dimensión social de las actividades físicas deportivas va más allá de la promoción de sentimientos de pertenencia y participación. El deporte es una herramienta que contribuye a desarrollar la cohesión e inclusión social de jóvenes vulnerables (Comisión Europea, 2011). Por ello, resulta necesario considerar el estudio de los hábitos de ocio deportivo de los jóvenes potencialmente vulnerables e indagar sobre las diferencias que existen en relación con los jóvenes no vulnerables. Para el presente trabajo, se concretan tres objetivos. El primero, describir los hábitos de ocio deportivo de los jóvenes en riesgo de vulnerabilidad y de los que no son vulnerables. El segundo, analizar las preferencias de los jóvenes potencialmente vulnerables y no vulnerables a la hora de realizar actividades físico deportivas de ocio de forma organizada o de forma libre. Finalmente, el tercero, examinar si la percepción de los beneficios del ocio físico deportivo de los jóvenes vulnerables sigue un patrón similar a la de sus compañeros no vulnerables.

3. Metodología

La investigación ha seguido un proceso metodológico de tipo cuantitativo dentro del marco de un proyecto coordinado en red realizado por siete

universidades españolas. El diseño de este estudio transversal ha sido descriptivo, inferencial y *ex post facto*. Para este trabajo, se han explorado las elecciones de ocio deportivo de los jóvenes potencialmente vulnerables y no vulnerables. Asimismo, a partir de los objetivos mencionados en el epígrafe anterior, se desprenden las dos hipótesis que guían este estudio, las cuales se presentan a continuación. La primera es que la variable vulnerabilidad marca una diferencia en la preferencia de realizar deporte de forma organizada. La segunda es que la variable vulnerabilidad puede influir en la percepción de los beneficios de la práctica de ocio físico deportivo.

3.1. Participantes

Para la selección de los participantes se realizó un muestreo probabilístico estratificado mediante afijación proporcional, tomando como referencia territorial las áreas Nielsen y, dentro de éstas, la titularidad de centro, el sexo y curso. En total, participaron 2694 estudiantes de Educación Post-obligatoria no universitaria. La participación fue elevada, quedando garantizada la representatividad de la muestra con un error del 1.9% y un nivel de confianza del 95%.

La Tabla 1 recoge los principales datos de identificación de los participantes, atendiendo a sus características socio-descriptivas:

Edad \bar{X} (DT)	Sexo (%)	Vulnerabilidad (%)	Titularidad Centro (%)	Zonas' (%)
19.15 (1.57)	Chico (51.3) Chica (48.7)	Sí (29.1) No (70.9)	Pública (78.6) Privada laica (4.5) Privada religiosa (16.9)	Noreste (17.6) Levante (12.8) Sur (28.4) Centro (22) Noroeste (11.2) Norte (8)

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Instrumentos

Se elaboró un cuestionario *ad hoc* sobre la organización de los tiempos académicos y de ocio. En este artículo se muestran los resultados correspondientes a las siguientes variables, pertenecientes a los bloques sobre descripción del alumnado, tiempo libre y salud y calidad de vida del cuestionario:

Vulnerabilidad: para el estudio de la juventud vulnerable se construyó una variable según los siguientes criterios:

- **Estudios:** se incluyó a todo el alumnado de Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y de Formación Profesional Básica (FPB).
- **Ingresos familiares:** se seleccionó al alumnado perteneciente a aquellas unidades familiares con ingresos iguales o inferiores a quinientos euros.
- **Situación familiar:** se seleccionaron las situaciones en las que el alumnado no tiene madre ni padre, se encontraba en acogimiento o pertenecía a la categoría "otros" (por no encajar en ninguno de los tipos familiares más habituales).
- **Situación profesional del padre y de la madre:** se incluyeron los casos en los que los dos progenitores estaban desempleados o que, al

menos uno, estaba en el paro y el otro se dedicaba a tareas domésticas. También se incorporaron las situaciones en las que el alumnado solo tenía madre o padre si éste/a estaba desempleado/a o realizaba tareas del hogar.

- **Nivel de estudios del padre y de la madre:** se incluyeron los casos en los que ninguno de los progenitores tenía estudios terminados (o la persona con que vivía con el alumno/a en el caso de tener solo padre o madre).
- **Nota media:** se incorporó a todo el alumnado con una nota media inferior a 5.
- **Satisfacción familiar:** se incluyeron todos aquellos casos que estaban poco o nada satisfechos con su vida familiar (valores 1 o 2 sobre un valor máximo de 5).

Una vez seleccionados los participantes que cumplían alguno de los criterios fijados, se obtuvo una población en potencial riesgo de vulnerabilidad de 785 (29.1% del total de la muestra).

Ocio deportivo (entre las 3 actividades de ocio más importantes): los participantes tuvieron que indicar la actividad de ocio más importante que realizaban de un listado de 49 posibilidades. Estas actividades se presentaron agrupadas en 9 categorías: *televisión y radio, ocio digital, deporte y actividad física, turismo y excursionismo, actividades culturales, fiestas/celebraciones, juegos*

(que no sean de ordenador), *asociacionismo y voluntariado y otras actividades*. A partir de los resultados de estas tres variables se construye la variable *ocio deportivo*, con las categorías: *ninguno, una actividad, dos actividades y tres actividades* (en función del número de veces que aparece una actividad de deporte y actividad física entre las tres actividades de ocio más importantes).

Beneficios percibidos: los jóvenes indicaron los principales beneficios que percibían al practicar las actividades de ocio más importantes, a saber: *mejora de la condición física, diversión, aprendizaje-creación, desarrollo de habilidades y socialización*. A través de una escala tipo *likert* de 5 puntos valoraron el grado de acuerdo con la existencia de estos 5 beneficios. En los casos en los que la juventud realizaba más de una actividad de ocio deportivo, se calculó la media aritmética para cada beneficio. Por ejemplo, para el beneficio de mejorar la condición física, si un sujeto valoró una de sus actividades de ocio con un 4 y otra con un 2, su experiencia global de ocio deportivo respecto a este beneficio fue valorada con un 3.

Organización de la práctica: se indicó si realizaron las actividades de *forma libre* (por su cuenta), de *forma organizada* o de *ambas formas*. En el caso de realizar más de una actividad de ocio deportivo, se recodificó la variable en función de las modalidades organizativas de las distintas actividades. Así, por ejemplo, si un sujeto practicaba un deporte de forma libre y otro de forma organizada, la organización conjunta de su ocio deportivo fue codificada como *ambos* (formatos de organización).

3.3. Procedimiento

Dos investigadores se desplazaron a cada centro educativo para aplicar los cuestionarios en el aula. Los jóvenes participaron en la investigación de forma anónima y voluntaria, con el conocimiento y consentimiento de las familias y de los equipos directivos de los centros, siendo informados de los objetivos de la investigación. El trabajo de campo se realizó durante el curso académico 2015-2016.

3.4. Análisis de datos

Se realizó un análisis de tipo descriptivo e inferencial. Para la descripción de la participación en ocio deportivo, su organización y beneficios percibidos se utilizaron análisis de frecuencias y medidas de tendencia central. Para valorar el efecto del factor vulnerabilidad sobre las variables relacionadas

con los beneficios del ocio deportivo se utilizó la prueba *U de Mann-Whitney*. Esta misma comprobación se realizó con las variables *ocio deportivo* y *organización de la práctica* a través del análisis *Chi-cuadrado*.

Para el tratamiento estadístico se utilizó el software informático SPSS 22.0. Al igual que en la mayoría de investigaciones con este diseño, no es posible establecer relaciones de causalidad entre las variables dependientes e independientes.

4. Resultados

4.1. Ocio deportivo y vulnerabilidad

Tal y como se indica en la Figura 1, más de la mitad de los jóvenes españoles realiza alguna actividad físico-deportiva entre sus 3 actividades de ocio más importantes. De las 9 modalidades de ocio estudiadas (electrónico, cultural, deportivo, festivo, etc.) es ocio deportivo es, con diferencia, el más practicado por la juventud. A pesar de ello, casi un 45% de los participantes no realizan ninguna actividad físico-deportiva en su tiempo de ocio.

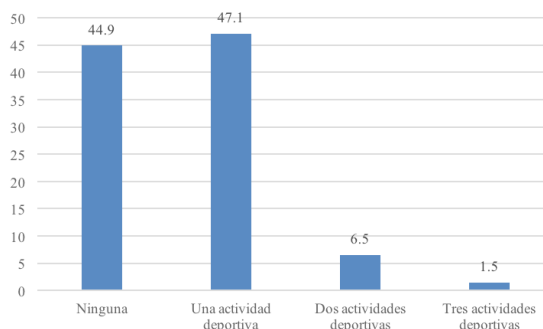


Figura 1. Ocio deportivo en jóvenes españoles

A continuación se estudia la existencia de diferencias entre los jóvenes vulnerables y no vulnerables en cuanto a la práctica de actividades de ocio deportivo. La población en riesgo de vulnerabilidad tiene unos hábitos de ocio menos activos que sus compañeros. Tienden a seleccionar en menor medida el ocio deportivo entre sus tres actividades de ocio más importantes que sus compañeros no vulnerables (*Chi-cuadrado* = 24.428, $p < .01$). En la figura 2 se estudia la diferencia entre ambos colectivos en cuanto a sus preferencias de ocio. El análisis de los residuos tipificados corregidos nos indica que las diferencias significativas entre ambos grupos se encuentran en las categorías *ninguna actividad deportiva* y *una actividad deportiva*.

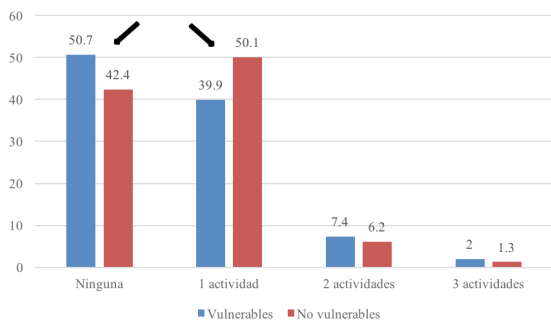


Figura 2. Actividades de ocio deportivo y vulnerabilidad

Los jóvenes vulnerables tienden a no practicar ninguna actividad deportiva durante su tiempo de ocio en mayor medida que sus compañeros, mientras que sucede lo contrario en la categoría de una actividad de ocio deportivo.

Respecto a los jóvenes con 2 y 3 actividades deportivas entre sus 3 actividades de ocio más importante, el comportamiento de vulnerables y no vulnerables es similar. Parece que el ocio deportivo funciona como referencia principal para una minoría de jóvenes -vulnerables y no vulnerables- (8% de la muestra y un 14.5% de los que practican alguna actividad de ocio deportivo) cuyos intereses de ocio son mayoritaria o exclusivamente deportivos.

4.2. Organización del ocio deportivo y vulnerabilidad

Para los siguientes análisis nos centraremos exclusivamente en la parte de la muestra que practica actividad físico-deportiva en su tiempo de ocio (55.1%, 1486 jóvenes). Los jóvenes practican las actividades de su ocio deportivo mayoritariamente de forma organizada, en clubes, asociaciones, etc. (42.6%). La segunda opción es practicar de forma libre (34%) y, finalmente, un 23.4% combina ambas formas de organización. La variable vulnerabilidad marca una diferencia importante en la organización de las actividades deportivas de ocio ($\chi^2 = 11.135, p < .01$). Los jóvenes vulnerables tienen una mayor tendencia a la práctica deportiva por su cuenta que los no vulnerables, que prefieren claramente realizar deporte de forma organizada (Figura 3). El análisis de los residuos tipificados corregidos indica que las diferencias significativas entre los grupos se encuentran en las categorías *práctica libre* y *práctica organizada*. El comportamiento en la categoría *ambas* es casi idéntico en ambos colectivos.

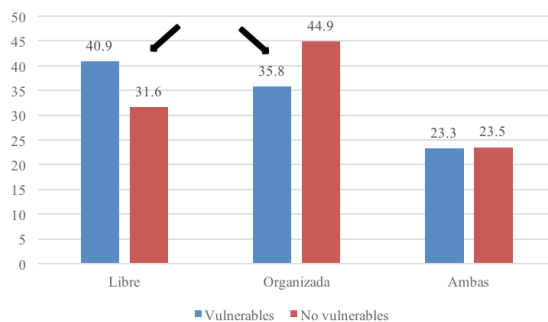


Figura 3. Organización del ocio deportivo y vulnerabilidad

El perfil de práctica deportiva de los jóvenes vulnerables tiende a ser más individual y menos estructurado que el de sus compañeros. En el apartado siguiente se estudiará si existe relación entre la vulnerabilidad y la percepción de beneficios vinculados a la práctica deportiva.

4.3. Beneficios del ocio deportivo

Sobre la percepción de beneficios de la práctica de un ocio deportivo, destaca la satisfacción y la consecución de una mejor forma física. La dimensión relacional también está muy presente entre los jóvenes (Tabla 2).

Beneficios (valores 1-5)	\bar{x} (DT)
Condición Física	4.57 (.74)
Satisfacción	4.65 (.67)
Creatividad	3.55 (1.27)
Habilidades	4.04 (1.18)
Socialización	4.12 (1.17)

Fuente: Elaboración propia.

Al comparar la percepción de beneficios de ocio deportivo de la juventud potencialmente vulnerable con la de sus compañeros, destaca que en casi todos los casos (excepto en el de la creatividad), los jóvenes potencialmente vulnerables presentan puntuaciones más bajas que los no vulnerables. En el caso de la condición física, la satisfacción y la socialización, estas diferencias son estadísticamente significativas (Tabla 3).

Tabla 3: Beneficios percibidos del ocio deportivo y vulnerabilidad. U de Mann-Whitney

	N	Vulnerables vs No vulnerables x̄ (DT)	Z
Condición Física	1330	4.47 (.83) vs 4.61 (.70)	-2.375*
Satisfacción	1317	4.56 (.76) vs 4.68 (.64)	-2.466*
Creatividad	1288	3.59 (1.26) vs 3.54 (1.27)	.655
Habilidades	1300	3.99 (1.17) vs 4.05 (1.18)	-1.081
Socialización	1297	3.99 (1.18) vs 4.16 (1.16)	-2.732**

* p < .05, ** p < .01
Fuente: Elaboración propia.

Los jóvenes en riesgo de vulnerabilidad, por lo tanto, no solo practican deporte en menor medida que sus compañeros, sino que perciben menores beneficios de dicha práctica.

5. Discusión y conclusiones

En relación con nuestro primer objetivo por el que pretendíamos representar los hábitos de ocio deportivo de los jóvenes en riesgo de vulnerabilidad y de los que no son vulnerables, los resultados hallados corroboran los datos del *Anuario de Estadísticas Deportivas* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015) que reflejan que, para el intervalo de edad de 15 a 24 años, el 40% de los jóvenes más vulnerables afirman practicar una actividad física deportiva. Estos datos también coinciden los resultados del estudio de García-Castilla, De-Juanas, & López-Noguero (2016) realizado con una muestra de similares características. Si bien, la descripción de los hábitos de ocio deportivo de los jóvenes potencialmente vulnerables también nos ha permitido evidenciar que tienden a no practicar ninguna actividad deportiva durante su tiempo de ocio en mayor medida que otros jóvenes no vulnerables. Al respecto, se confirman los resultados del *Informe de UNICEF* (2010) sobre el bienestar en las naciones más ricas del mundo. Según datos de este estudio, España se encuentra entre los países con mayor desigualdad en cuanto a práctica de ejercicio físico intenso. En el informe se destaca que el nivel de práctica de los estudiantes de 11, 13 y 15 años más desfavorecidos se encuentra muy por debajo de la media del país. De tal modo, “para el ‘ejercicio físico intenso’ de nuevo los Países Bajos tienen la menor desigualdad, seguidos de cerca por Suiza y Noruega. Los niveles más altos de desigualdad en el extremo inferior de la escala se registran en Francia, Italia

y España” (UNICEF, 2010, p.15). En un mismo sentido apuntan los resultados de la *Encuesta sobre hábitos deportivos en España 2010* elaborada por el Consejo Superior de Deportes. Los datos de esta encuesta indican que aquellos jóvenes de quince o más años que se encuentran sin estudios o tienen un menor estatus socioeconómico, manifiestan un interés reducido por el deporte. Esta realidad tiene implicaciones negativas en la salud del colectivo de jóvenes vulnerables, ya no solo en el presente, sino como expectativa de hábitos de ocio menos activos en otras etapas de la vida. Más allá, si se tiene en consideración que los resultados de la encuesta proponen que los antecedentes familiares de la práctica deportiva influyen en la práctica deportiva de las personas que tienen 15 años o más. De tal modo, los jóvenes se encuentran predispuestos a reproducir el modelo parental de práctica de ocio deportivo. No obstante, la incidencia de este factor ambiental y familiar en el ocio deportivo de los jóvenes más vulnerables debe ser estudiado con mayor detenimiento.

A su vez, en línea con nuestro primer objetivo, los resultados permiten considerar la existencia de un colectivo con gran afinidad por la práctica deportiva como actividad de ocio (aquellos que seleccionan dos o tres actividades deportivas entre sus tres principales preferencias de ocio) que queda fuera de esta relación entre la existencia de vulnerabilidad y la práctica deportiva. En este caso, el comportamiento de vulnerables y no vulnerables es muy similar, hasta el punto de poder ser considerados como un grupo homogéneo. De esta forma, las actuaciones socioeducativas diseñadas para promocionar la práctica de ocio deportivo entre los jóvenes vulnerables deberían centrarse específicamente en aquellos con un interés moderado por el ocio deportivo (los que

no practican o realizan una actividad durante su ocio), ya que claramente es el colectivo con mayor riesgo de asentar ocios físicamente pasivos.

Respecto a nuestro segundo objetivo, relacionado con el análisis de las preferencias sobre el tipo de organización de ocio deportivo de los jóvenes potencialmente vulnerables y no vulnerables, en trabajos recientes se había observado un incremento generalizado para toda la población juvenil de práctica deportiva no organizada (Consejo Superior de Deportes, 2010; Ahedo, & Macua, 2016). Esta tendencia es aún más acusada en el colectivo de jóvenes vulnerables: en nuestra investigación se identifica una menor estructuración y compromiso social por parte de estos jóvenes, al decantarse por una práctica deportiva por libre. Al respecto, coincidimos con Lazcano-Quintana y Caballo-Villar (2016), al señalar que el hecho de estar apuntado a una actividad supone un mayor grado de compromiso social y tiene efectos sobre la continuidad de la práctica. Todo ello confirma la primera hipótesis del estudio, dado que los jóvenes vulnerables no solo practican menos deporte que otros iguales, sino que aquellos que lo realizan tienden a hacerlo por libre. Este hecho marca una tendencia hacia una relación más débil con el ocio activo de este colectivo. Desde una perspectiva general, la práctica menos estructurada y sin un sentimiento de pertenencia al grupo, presenta mayor riesgo de abandono deportivo a corto-medio plazo. En cualquier caso, es necesario profundizar en los motivos por los que los jóvenes potencialmente vulnerables tienden a realizar actividades no dirigidas frente al resto de jóvenes. Resultaría especialmente interesante analizar aquellas variables contextuales que pueden estar incidiendo en la decisión de realizar deporte de manera autónoma y su impacto en esta población.

En relación a nuestro tercer objetivo, centrado en explorar la percepción de los beneficios del ocio

deportivo de los jóvenes vulnerables y no vulnerables, existe una tendencia a que los jóvenes en riesgo de vulnerabilidad perciban menores beneficios en su ocio deportivo que sus compañeros, sobre todo en los tres beneficios más valorados en estas edades. Por tanto, se confirma nuestra segunda hipótesis y se manifiesta que los jóvenes potencialmente vulnerables se divierten menos, mejoran en menor medida su forma física y no se relacionan tanto con su grupo de iguales en sus experiencias de ocio deportivo. El resultado de esta percepción tiene un efecto negativo sobre la continuidad de la práctica deportiva, ya que los que perciben un menor beneficio de una actividad, tienden a abandonarla con mayor facilidad. Esto arruinaría la adherencia a la práctica deportiva de este colectivo y contribuiría a fomentar la degradación social por la que atraviesan muchos de estos jóvenes, dado que dirigirían su interés hacia otras formas de ocio menos saludables (OMS, 2013); sin olvidar que dejan de disfrutar de otros beneficios del ocio deportivo, especialmente de su potencial socializador, que promueve el desarrollo de capacidades transferibles a otros ámbitos de la vida (Ramos, Ponce de León, & Sanz, 2010).

Por otro lado, el colectivo de vulnerables muestra un interés similar por la mejora de las habilidades mediante el deporte y por su dimensión socializadora. Los no vulnerables, aunque también están interesados en el desarrollo de sus habilidades, perciben que el deporte les permite relacionarse con los demás en mayor medida. Estos datos pueden estar informando de una relación más utilitaria que social entre los jóvenes vulnerables. Aunque hay que tomar esta interpretación con precaución, ya que las diferencias no son muy grandes, puede apuntarse una tendencia a un menor componente social en el ocio deportivo de este colectivo, lo que es coherente con su menor participación en actividades organizadas.

Referencias bibliográficas

- Ahedo, R., & Macua, A. (2016). Características de las prácticas de ocio físico-deportivas significativas de los jóvenes españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 67-72.
- Chalip, L., & Hutchinson, R. (2016). Reinventing youth sport: formative findings from a state-level action research project. *Sport in Society*, Special Issue, 1-17. doi: <https://doi.org/10.1080/17430437.2015.1124562>
- Consejo Superior de Deportes (2010). *Ideal democrático y bienestar personal. Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010*. Recuperado de <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/dep-soc/encuesta-habitos-deportivos2010.pdf>
- Cuenca, M. (2014). Aproximación al ocio valioso. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer. Belo Horizonte*, 1, 21-41.
- Echezarrreta, R. R., Ponce de León, A., & Sanz, E. (2010). *El ocio físico-deportivo en adolescentes*. La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Fernández-García, A., Poza-Vilches, F., & Fiorucci, M. (2015). Análisis metateórico sobre el ocio de la juventud con problemas sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 119-141.
- Fraguela, R., Varela, L., & Sanz, E. (2016). Ocio deportivo, imagen corporal y satisfacción vital en jóvenes españoles. *Revista de psicología del deporte*, 25(2), 33-38.

- García-Castilla, F. J., De-Juanas, A., & López-Noguero, F. (2016). La práctica de ocio deportivo de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. *Revista de Psicología del deporte*, 25(2), 27-32.
- Gómez, C., Puig, N., & Maza, G. (2009). *Deporte e integración social. Guía de intervención educativa a través del deporte*. Barcelona: INDE.
- Gutiérrez del Pozo, D. (2011). Psicología, educación en valores y deporte. *Revista de Psicología y Educación*, 1(6), 199-210.
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lazcano-Quintana, I., & Caballo-Villar, B. (2016). Ocio deportivo juvenil: relación entre satisfacción e implicación organizativa. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 9-14.
- López-Noguero, F., Sarrate Capdevila, M. L., & Lebrero Baena, M. P. (2016). El ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Análisis discursivo. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 127-145.
- Martínez, M. E. (2016). *Deporte, integración y políticas sociales en contextos de vulneración*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Melendro, M., García-Castilla, F. J., & Goig Martínez, R. (2016). El uso de las TIC y la formación de los jóvenes vulnerables. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 77-95.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Anuario de estadísticas deportivas. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Recuperado de http://www.consejo-colef.es/descargas/Anuario_de_Estadisticas_Deportivas_2015.pdf
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014). *Encuesta Nacional de Salud. España 2011/12. Salud mental y calidad de vida en la población infantil*. Serie Informes monográficos nº 2. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de https://www.mssi.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuestaNac2011/informesMonograficos/Act_fis_desc_ocio.4.pdf
- OMS (2013). *Physical activity promotion in socially disadvantaged groups: Principles for action*. Denmark: WHO Regional Office for Europe. Recuperado de http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0006/193092/PHAN-brochure_ENG.pdf?ua=1
- Olive, L. S., Byrne, D. G., Cunningham, R. B., & Telford, R. D. (2012). Effects of physical activity, fitness and fatness on children's body image: The Australian LOOK longitudinal study. *Mental Health and Physical Activity*, 5, 116-124. doi: <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2012.08.004>
- Pedisic, Z., Greblo, Z., Phongsavan, P., Milton, K., & Bauman, A. E. (2015). Are total, intensity- and domain-specific physical activity levels associated with life satisfaction among university students? *Plos One*, 10(2). doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0118137>
- Ramos, R., Ponce de León, A., & Sanz, E. (2010). *El ocio físico-deportivo en adolescentes*. La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Ransdell, L. B., Vener, J. M., & Sell, K. (2004). International perspectives: the influence of gender on lifetime physical activity participation. *The journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 124(1), 12-14. doi: <https://doi.org/10.1177/146642400312400105>
- Sotomayor, P. L., Aquino, V. P., Jiménez, O. J., & Trejo, M. C. (2014). Actividad física y sedentarismo: Determinantes sociodemográficos, familiares y su impacto en la salud del adolescente. *Revista de Salud Pública*, 16(2), 161-172. doi: <https://doi.org/10.15446/rsap.v16n2.33329>
- Spaaij, R. (2009). Sport as a vehicle for social mobility and regulation of disadvantaged urban youth: Lessons from Rotterdam. *International Review for the Sociology of Sport*, 44 (2-3), 247-264. doi: <https://doi.org/10.1177/1012690209338415>
- UNICEF (2010). *Los niños dejados atrás. Una tabla clasificatoria de la desigualdad respecto al bienestar infantil en las naciones ricas del mundo*. Florencia: UNICEF (Innocenti Research Centre).
- Valdemoros, M. Á., Sanz, E., & Ponce de León, A. (2012). Educación informal y ocio juvenil. El influjo de los amigos en el abandono de la práctica físico-deportiva. *Pedagogía Social*, 20, 203-221.
- Valdemoros, M. Á., Sanz, E., & Ponce de León, A. (2017). Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de Educación Postobligatoria. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 50(5), 99-108.
- Zullig, K. J., & White, R. J. (2011). Physical activity, life satisfaction, and self-rated health of middle school students. *Applied Research in Quality of Life*, 6, 277-289. doi: <https://doi.org/10.1007/s11482-010-9129-z>

Nota

- ¹ Aunque estas áreas son 10 (Noreste, Levante, Sur, Centro, Noroeste, Norte, Gran Canaria, Tenerife, Barcelona ciudad y Madrid ciudad), para facilitar el trabajo de campo y la eficiencia del modelo, se decidió reducir el número de áreas, integrando las zonas de Canarias en la zona Sur, Barcelona en la zona Noreste y Madrid en la zona Centro.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Fraguela-Vale, R., De-Juanas, A., & Franco. R. (2018). Ocio deportivo en jóvenes potencialmente vulnerables: beneficios percibidos y organización de la práctica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 49-58. DOI: 10.7179/PSRI_2018.31.04

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Raúl Fragueta Vale. Universidad de A Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Elviña, s/n. 15071 A Coruña. Telf.: 881014619. E-mail: raul.fragueta@udc.es

Ángel de-Juanas Oliva. Facultad de Educación UNED. Dpto. Teoría de la Educación y Pedagogía Social. C/Juan del Rosal 14. 28040. Madrid. Telf.: 91 398 69 79. E-mail: adejuanas@edu.uned.es

Ricardo Franco Lima: Escola Superior de Desporto e Lazer - IPVC. Complexo Desportivo e de Lazer Comendador Rui Solheiro, Monte de Prado, 4960-320 Melgaço - Portugal. www.esdl.ipvc.pt - E-mail: ricardo.lima@esdl.ipvc.pt

PERFIL ACADÉMICO

Raúl Fragueta Vale. Licenciado y Doctor en Educación Física por la Universidad de A Coruña. Titular de Escuela Universitaria en el área de Expresión Corporal de la Universidad de A Coruña. Sus principales líneas de investigación son: educación para el ocio y Educación Física, tiempos educativos y sociales, actividad física y salud en la infancia, políticas deportivas a nivel local y el juego en la infancia. Pertenece a los equipos de investigación SEPA (USC) y Política Educativa, Historia y Sociedad (UDC).

Ángel de-Juanas Oliva. Profesor Contratado Doctor en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Doctor en Ciencias de la Educación (UCM) y licenciado en Psicopedagogía. Coordinador del Master en Intervención Educativa en Contextos Sociales de la UNED. Miembro del grupo de investigación de Intervención Socioeducativa. Finalmente, es editor del Área de Enseñanza de la Educación Física de la revista RICYDE.

Ricardo Franco Lima. Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro (2015). Professor de Ensino Superior desde 2010 no Instituto Universitário da Maia e no Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Educação e Escola Superior de Desporto e Lazer. Atualmente Coordenador da Licenciatura em Desporto e Lazer na Escola Superior de Desporto e Lazer de Melgaço, tendo como áreas de investigação a Pedagogia e Didática do Desporto e o Treino Desportivo (Voleibol).

TIEMPOS DEDICADOS AL OCIO FÍSICO-DEPORTIVO Y PERSPECTIVAS TEMPORALES: (RE)VELANDO VULNERABILIDADES

TIME DEDICATED TO PHYSICAL-SPORTIVE LEISURE AND TIME
PERSPECTIVES: REVEALING/CONCEALING VULNERABILITIES

TEMPOS DEDICADOS AO LAZER FÍSICO-DESPORTIVO E PERSPECTIVAS
TEMPORAIS: REVELANDO / OCULTANDO VULNERABILIDADES

Nuria CODINA*, José Vicente PESTANA* & Ana María PONCE DE LEÓN**

*Universidad de Barcelona, **Universidad de La Rioja

Fecha de recepción del artículo: 26.VII.2017

Fecha de revisión del artículo: 14.IX.2017

Fecha de aceptación final: 15.XI.2017

PALABRAS CLAVE:

ocio
ocio físico-deportivo
perspectiva temporal
experiencia de ocio
presupuesto de
tiempo

RESUMEN: El ocio es una de las actividades que más contribuyen con el desarrollo integral de la juventud, pero también puede ser fuente de problemas. Esta ambivalencia puede derivarse de las intensidades temporales con las que se practican o no ciertos ocios; y, asimismo, de las valoraciones personales que hace la propia persona de la actividad. Con base en estas ideas se analizan, en el contexto del ocio físico-deportivo, las relaciones entre dos concepciones de la temporalidad –tiempo invertido y perspectiva temporal– y la experiencia del dicho ocio en la cotidianidad –específicamente, la elección propia y la satisfacción percibidas. Los participantes fueron 147 jóvenes (63 chicas y 84 chicos) con edades comprendidas entre 18 y 24 años ($M = 21,18$ años; $DT = 2,00$). La información se recogió mediante dos instrumentos: un cuestionario ad hoc con características del Presupuesto de Tiempo y el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZPTI). Los resultados indican que el tiempo invertido y la frecuencia semanal del ocio físico-deportivo son adecuados, si bien se observan diferencias entre chicas y chicos –y a favor de ellos– con respecto a la dedicación a esta actividad. Por lo que respecta a la perspectiva temporal, ésta se caracteriza por ser predominantemente positiva, observándose que las chicas presentaron menores valores en el pasado negativo con respecto a los chicos. Las interinfluencias entre la elección propia y la satisfacción experimentadas con el ocio físico-deportivo, con las vertientes positivas de las perspectivas temporales, apoyan la necesidad de estudiar el ocio como una manera de comportarse en el tiempo no comprometido –que se relaciona con determinadas actitudes positivas respecto al pasado, al presente y al futuro. En un sentido más general, las mencionadas interinfluencias abren nuevas perspectivas que podrían arrojar luz sobre las vulnerabilidades que puede (re)velar el ocio.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Nuria Codina. Universitat de Barcelona, Departament de Psicologia Social i Psicologia Quantitativa. Passeig de la Vall d'Hebron 171, Ed. de Ponent, 08035 Barcelona. Correo electrónico: ncodina@ub.edu.

<p>KEY WORDS: leisure physical-sportive leisure time perspective leisure experience time budget</p>	<p>ABSTRACT: Leisure is one of the activities that contribute the most to the integral development of youth, but it can also be a source of problems. This ambivalence may be the result of the temporal intensity with which certain leisure activities are or are not practiced; and also, the person's subjective ratings of the activity. Based on these ideas, the relations between two conceptions of temporality - time spent and time perspective - and the experience of leisure in daily life - specifically, the perceptions of one's freedom of choice and satisfaction - are analyzed with regards to physical-sportive leisure. The participants were 147 young people (63 girls and 84 boys) aged between 18 and 24 years ($M = 21.18$ years, $SD = 2.00$). The information was collected with two instruments: an ad hoc questionnaire akin to the Time Budget and the Time Perspective Inventory). The results indicate that the time spent and the weekly frequency of physical-sports leisure are adequate, with differences between girls and boys - favoring the boys - with regard to the dedication to this activity. The time perspective is characterized by being predominantly positive, having the girls lower values in the negative past compared to that of boys. The inter-influences between one's freedom of choice and the satisfaction felt about physical-sport leisure, as well as the positive aspects of the time perspective, give support to the need of studying leisure as a way of behaving in one's free time, which is related to certain positive attitudes about the past, the present, and the future. In a broader sense, the above-mentioned inter-influences open new perspectives that could shed light on the vulnerabilities that can leisure may reveal/conceal.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: lazer lazer físico-desportivo perspetiva temporal experiência de lazer gestão de tempo (time budget)</p>	<p>RESUMO: O lazer é uma das atividades que mais contribuem para o desenvolvimento integral da juventude, mas pode ser também uma fonte de problemas. Esta ambivalência pode derivar da conjugação do tempo e da intensidade com que se praticam ou não se praticam determinadas atividades de lazer, assim como das avaliações pessoais que cada sujeito faz da sua própria atividade. Com base nestas ideias, analisa-se, no contexto do lazer físico-desportivo, as relações entre as concepções de temporalidade -tempo investido e perspetiva temporal e a experiência desse lazer na vida quotidiana- especificamente, as percepções de liberdade de escolha e de satisfação. Os participantes foram 147 jovens (63 meninas e 84 rapazes), com idades compreendidas entre 18 e 24 anos ($M = 21,18$ anos, $DP = 2,00$). A informação foi recolhida através de dois instrumentos: um questionário ad hoc para inventariação da gestão de tempo (o Time Budget) e o Inventário da Perspetiva Temporal de Zimbardo (ZPTI). Os resultados indicam que o tempo investido e a frequência semanal do lazer físico-desportivo são adequados, ainda que se observem diferenças entre meninas e rapazes -com vantagem para eles- no que respeita à dedicação ao lazer. A perspetiva do tempo é caracterizada por ser predominantemente positiva, tendo as meninas menores valores negativos no passado em comparação com os rapazes. As interinfluências entre a liberdade de escolha e a satisfação sentida com o lazer físico-desportivo, bem como os aspetos positivos da perspetiva do tempo, dão suporte à necessidade de estudar o lazer como um modo de se comportar no tempo livre -que se relaciona com determinadas atitudes positivas relativas ao passado, ao presente e ao futuro. Em sentido mais geral, as mencionadas interinfluências abrem novas perspetivas que poderão ajudar a esclarecer as vulnerabilidades que o lazer pode revelar ou ocultar.</p>

1. Introducción

En el día a día del joven, el ocio es un espacio de vital importancia pues, en él, entre otras cosas, tiene más autonomía y control que en otros ámbitos de su cotidianidad (Barber, Abbott, Blomfield & Eccles, 2009; Silbereisen & Todt, 1994). Para ser más precisos, a través del ocio el joven satisface sus necesidades -de sentirse libre, descubrir intereses, percibir cambios y, en definitiva, vivir experiencias con sentido-, lo que puede contribuir al desarrollo positivo de la identidad y de las competencias necesarias para el mundo laboral (Barber *et al.*, 2009; Coatsworth, Sharp, Palen, Darling, Cumsille & Marta, 2005; Codina, Pestana & Stebbins, 2017). En este sentido, entre los científicos hay un gran acuerdo en sostener que el ocio es una de las actividades que más contribuyen al desarrollo integral de los jóvenes (Caldwell & Faulk, 2013; Freire, 2013; Kleiber, 1999). No obstante, la

contribución del ocio en el desarrollo no siempre es positiva, razón por la que se afirma que el ocio es ambivalente, ya que es fuente de lo más constructivo y de lo más patológico (Csikszentmihayi, 1993; Munné & Codina, 1996); así pues, el ocio puede contribuir -positiva y negativamente- en el desarrollo del joven (Coatsworth *et al.*, 2005; Darling, 2005; Mahoney, Larson & Eccles, 2005).

Este potencial constructivo y patológico del ocio, además de poder estar definido por la naturaleza de ciertas prácticas (por ejemplo y respectivamente: la lectura o la drogadicción), lo está por las intensidades temporales con las que se practican o no ciertos ocios. A pesar que desde la perspectiva del ocio no hay consenso sobre el tiempo óptimo de dedicación a ciertas actividades, desde la perspectiva psicológica defendemos que es necesario anteponer la diversidad de actividades a la *monoactividad* (Codina, Pestana, Castillo y Balaguer, 2016), siendo la pluralidad una

característica que fortalece el desarrollo integral de la persona –en la línea de las propuestas de Kleiber (1999) y Linville (1987). El otro elemento que permite valorar lo constructivo –o no– del ocio lo conforman las valoraciones personales que hace la propia persona de la actividad. Respecto a estas últimas, en la valoración de la experiencia de ocio –al margen de la motivación– destacan dos componentes: el relativo a la percepción de libertad y la satisfacción (entre otros: Codina, 1999; Csikszentmihayi, 1990; Cuenca, 2000; Gorbeña & Martínez, 2006; Neulinger, 1980). Considerando estas dimensiones, por ejemplo, diez horas diarias de profundo disfrute con el videojuego elegido, diez horas diarias de profunda insatisfacción con la actividad físico-deportiva no elegida o diez horas de disfrute diario visualizando películas de Charlie Chaplin, sin lugar a dudas –a corto o largo plazo– traerán como consecuencia un ocio psico-socialmente no constructivo, esto es, inductor de vulnerabilidades.

Sin ignorar esta ambivalencia potencial del ocio, uno de los ocios valorados como más constructivos en el desarrollo de los jóvenes es la actividad deportiva (deporte o actividad física practicada regularmente: Broh, 2002; Zarret, Fay, Carrano, Phelps & Lerner, 2009). A este respecto, existe una considerable cantidad de estudios que muestran los beneficios físicos, psicológicos y sociales que se derivan de estas prácticas (Balaguer, 2002; Organización Mundial de la Salud, 2010; Ponce de León Elizondo, Sanz Arazuri & Valdemoros San Emeterio, 2015; Torregrosa, Belando & Moreno-Murcia, 2014); y, en paralelo, son numerosas las intervenciones sociales basadas en la promoción de la actividad deportiva como estrategia para prevenir o superar situaciones de vulnerabilidad (Haudenhuyse, Theeboom, & Nols, 2012). Apoyando estas intervenciones –y sin pretensión de exhaustividad–, están los estudios que muestran que la participación en actividades deportivas organizadas por un club reduce las posibilidades de una posterior exclusión social (Feinstein, Bynner & Duckworth, 2005), resultando atractivas dichas actividades a los jóvenes de distintas clases sociales (Feinstein, *et al.*, 2005; Vanhoutte, 2007).

Las investigaciones no dejan duda del potencial constructivo de la actividad físico-deportiva en sí misma, pero determinados comportamientos en torno a esta actividad pueden debilitar, patologizar –o ambos– las cualidades de esta actividad. Por lo que se refiere al tiempo dedicado a la actividad físico-deportiva a lo largo de la semana, la Organización Mundial de la Salud (2010) recomienda que los adultos mayores de 18 años deberían dedicar –al menos– 150 min semanales

a la actividad físico-deportiva aeróbica de intensidad moderada (o 75 min si es vigorosa), siendo óptimo dedicar entre 150 y 300 min de actividad físico-deportiva moderada (o 150 de actividad intensa). Así, atendiendo a la cuestión temporal habrá, por ejemplo, jóvenes que escasamente cumplan con la dedicación que posibilita disfrutar de los beneficios del ocio físico-deportivo; otros, en cambio, destinarán a esta actividad un tiempo rayano en lo patológico. En consecuencia y a nuestro entender, la cuestión temporal puede ser indicativa de una práctica de ocio antes vulnerable que saludable, potencialmente patológica en vez de constructiva.

Dado que la práctica físico-deportiva, tanto por la experiencia que puede comportar la actividad como por el tiempo que se le dedique, potencialmente aporta o no al desarrollo de los jóvenes, en este trabajo valoramos la relación entre las dimensiones de esta práctica y la orientación temporal de los jóvenes; un aspecto decisivo de las actitudes en torno a la vida y de los comportamientos del presente y futuro de las personas (Boniwell & Zimbardo, 2004; Zimbardo & Boyd, 1999) y por ende, un variable fundamental del estudio científico de la vulnerabilidad social.

Diversos autores han investigado cómo se articulan el pasado, el presente y el futuro en la conducta humana (i.e., sus antecedentes y sus consecuentes: Nurmi, 1989; o Nuttin & Lens, 1985 –entre otros). No obstante, en los últimos años, ha ido adquiriendo protagonismo la Perspectiva Temporal (PT) de Zimbardo y Boyd (1999). Conceptualmente, la perspectiva u orientación temporal es considerada por la mayoría de autores tanto un “aspecto básico de la experiencia subjetiva individual” (Boniwell y Zimbardo, 2004, p. 8), como un “proceso psicológico fundamental” (Luyckx, Lens, Smits & Goossens, 2010, p. 243). Específicamente, según Zimbardo y Boyd (*ibidem*), la PT está integrada por las categorías de: pasado negativo, pasado positivo, presente fatalista, presente hedonista y futuro. (Zimbardo & Boyd, 1999). Cada una de estas dimensiones temporales puede tener una presencia predominante o balanceada con el resto de las dimensiones, siendo la PT óptima la balanceada (o la que como mínimo está protagonizada por las perspectivas de pasado positivo, presente hedonista y futuro: Boniwell & Zimbardo, 2004; Laghi, Baiocco, Liga, Guarino & Baumgartner, 2013). Como puede advertirse, para que sea óptima la PT debe entretener presente, pasado y futuro, pero este entretendido influye y es influido por determinadas condiciones apropiadas. Por nuestra parte, entendemos que una perspectiva temporal óptima se asocia a una práctica físico-deportiva óptima, esto es, una práctica en la

que se invierta un tiempo suficiente, dejando asimismo otros tiempos para la realización de otras actividades de ocio.

2. Justificación y objetivos

Tres elementos dan origen a la investigación presentada en estas páginas. En primer lugar, la importancia que tiene el ocio para el joven –y en ello, el que una determinada actividad juegue –o no– un rol constructivo. En segundo lugar, la relevancia del ocio físico-deportivo durante la juventud, cuyos beneficios (físicos, psicológicos, sociales) pueden experimentar un desarrollo positivo en quienes practican la actividad. Y, en tercer lugar –que no menos importante–, la influencia de los distintos tiempos del ocio (físico-deportivo, en nuestro caso), coadyuvando al citado desarrollo positivo –y por extensión, a hacer frente a las vulnerabilidades que pueden afectar a las y los jóvenes.

A partir de estos tres elementos, se desprende que cuán benéfico pueda resultar el ocio físico-deportivo en la juventud requiere considerar conjuntamente las temporalidades que caracterizan su práctica, y la experiencia percibida de este ocio. Así las cosas, el propósito de esta contribución es analizar, en el contexto del ocio físico-deportivo, las relaciones entre dos concepciones de la temporalidad –tiempo invertido y perspectiva temporal– y la experiencia del ocio físico-deportivo en una muestra de jóvenes.

3. Metodología

3.1. Participantes

Formaron parte del estudio 147 jóvenes (63 chicas y 84 chicos) con edades comprendidas entre 18 y 24 años ($M = 21,18$ años; $DT = 2,00$), quienes formaron parte de una investigación sobre usos del tiempo en 938 jóvenes de España (véase información al respecto en la nota sobre la financiación de la investigación). Esta muestra se obtuvo a partir de un panel en línea según afijación proporcional, para un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 3.2%. Las cuotas utilizadas para la muestra –con base en el padrón de habitantes de España a fecha 01/01/2015 (INE, 2015)– fueron el sexo y la edad (el citado intervalo de 18-24 años). En el caso de la muestra estudiada aquí –y de acuerdo con el objetivo del presente trabajo–, se consideró a quienes habían realizado una actividad de ocio físico-deportivo en el momento de recoger la información, en el que se respondía por las actividades realizadas el día anterior (*vide infra* el apartado 2.3. correspondiente al Procedimiento).

3.2. Instrumentos

Se utilizaron dos pruebas. La primera consistió en un cuestionario ad hoc con la estructura y características del Presupuesto de Tiempo, en la línea del instrumento propuesto por Neulinger (1986) en sus investigaciones (sobre la idoneidad de este instrumento en el análisis del comportamiento en el tiempo, cf. Andorka, 1987; Steinbach, 2006). Específicamente, para el presente estudio se siguieron las adaptaciones y aplicaciones recientes llevadas a cabo en nuestro contexto (Codina, 2004; Codina & Pestana, 2016, 2017; Codina *et al.*, 2016). En concreto, en el cuestionario utilizado aquí se registraron las actividades realizadas (en la jornada anterior al día en que se respondió el mismo).

Este registro incluyó las variables analíticas del ocio con base en Codina (1999): por una parte, el tiempo invertido (minutos que duró la actividad mientras se llevaba a cabo) y la frecuencia semanal de las actividades de ocio físico-deportivas (días de la semana en que suele practicarse la actividad); y, por otra parte, la experiencia de ocio conformada por las percepciones de elección propia y satisfacción al realizar las antedichas actividades. La incorporación de estas variables, en el contexto general de los estudios de usos del tiempo, ofrece una visión global que permite situar cada actividad en el contexto de la cotidianidad. Así, el presupuesto de tiempo puede hacer frente a la deseabilidad social que subyace a preguntas (de cuestionarios específicos) sobre actividades como, por ejemplo, la lectura o la propia actividad físico-deportiva –que siendo recomendable su práctica, no suele alcanzar los estándares propugnados desde organismos internacionales; en nuestro contexto y a título de ejemplo: Chillón *et al.*, 2009; Moscoso & Moyano, 2009; Varo, Martínez & Martínez González, 2003).

Tras cumplimentar el cuestionario, los participantes respondieron el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZPTI: Zimbardo & Boyd, 1999), integrada por 56 ítems que refieren cinco factores: dos relativos al presente (hedonista, fatalista), dos, al pasado (positivo, negativo) y uno, al futuro (referido a la planificación y perseverancia con respecto al porvenir, sin distinción de extremos positivo y negativo). El formato de respuesta de la ZPTI es del tipo Likert con cinco opciones de respuesta (que van desde el 1 –“no me describe en absoluto”– hasta el 5 –“muy característico”). En el caso que nos ocupa, se utilizó la adaptación para la población española realizada por Díaz-Morales (2006; para usos recientes de este instrumento en relación con las actividades y la experiencia de ocio, véase Codina & Pestana, 2016).

3.3. Procedimiento

El trabajo de campo fue precedido de dos fases de preparación, siguiendo las pautas de investigaciones anteriores desarrolladas en el ámbito de las actividades de ocio (Codina & Pestana, 2012, 2016, 2017). En la primera fase, el equipo investigador trabajó con el personal técnico especializado para que introdujera los ítems de ambos instrumentos en el *software* con el formato que visualizarían los participantes. A objeto de prevenir pérdidas de datos, el cuestionario se programó de manera que, para cumplimentarlo, fuera necesario contestar a cada una de sus preguntas; de este modo, únicamente se podía avanzar si se había respondido a la cuestión previa mostrada en pantalla (en caso contrario, un aviso recordaba esta condición). Las categorías de respuesta de cada pregunta eran visibles en una misma pantalla, para evitar tener que hacer desplazamientos por la misma. Verificada la última programación del cuestionario, se inició la segunda fase con una prueba piloto. A partir de esta prueba se practicaron los ajustes de formato necesarios.

Tras unas últimas comprobaciones de funcionamiento, a los participantes se les envió un mensaje de correo electrónico invitándoles a formar parte del estudio, con un enlace directo al instrumento (vínculo único y al que no se podía volver una vez enviadas las respuestas). El acceso a las preguntas se estableció durante el mes de noviembre de 2015.

3.4. Análisis de datos

Para el procesamiento de los datos obtenidos, se han considerado las siguientes variables: sexo de las/os participantes; características de las actividades de ocio físico-deportivo realizadas (tiempo invertido, frecuencia semanal y experiencia de

ocio -i.e., percepciones de elección propia y satisfacción); y factores de la perspectiva temporal (presente hedonista, presente fatalista, pasado positivo, pasado negativo y futuro).

Las asociaciones entre las variables se han calculado mediante: el coeficiente de Chi cuadrado (entre el sexo de las/os participantes, el tiempo invertido y la frecuencia semanal de las actividades de ocio físico-deportivo); el coeficiente de correlación r de Pearson (entre las percepciones de la experiencia de ocio y los factores de la perspectiva temporal). Según procede, las asociaciones del sexo, el tiempo invertido y la frecuencia semanal con la experiencia de ocio y los factores de la perspectiva temporal se han realizado mediante la t de Student o el análisis de varianza.

4. Resultados

4.1. Ocio físico-deportivo. Tiempo invertido y frecuencia semanal

Al describir el tiempo invertido en ocio físico-deportivo (Tabla 1), un 27,2% de los participantes declaró haber dedicado hasta 60 min a esta actividad. A esta proporción, siguen el 23,1% y el 20,4% de quienes practicaron, respectivamente, entre 91-120 min y 61-90 min de ocio físico-deportivo. Estos porcentajes se complementan con el 12,2% de participantes que realizaron ocio físico-deportivo con una duración de entre 121-150 min y un 17,0% que le dedicó más de 150 min.

Por lo que se refiere a la frecuencia semanal del ocio físico-deportivo (*ibidem* Tabla 1), las mayores proporciones correspondieron a quienes la practicaron 4-5 veces/semana (35,4%) y 2-3 veces/semana (34,0%). Consecuentemente, fueron minoría quienes llevaron a cabo esta actividad una vez a la semana o menos (15,0%) y 6-7 y hasta más veces (15,6%).

Tabla 1: Tiempo invertido y frecuencia semanal de las actividades de ocio físico-deportivo. Prevalencia según sexo

Tiempo invertido	Muestra general (N = 147)		Chicas (n = 63)	Chicos (n = 84)	χ^2	p
	Frecuencia	%				
Hasta 60 min	40	27.2	55.0	45.0		
61-90 min	30	20.4	43.3	56.7		
91-120 min	34	23.1	26.5	73.5		
121-150 min	18	12.2	27.8	72.2		
Más de 150 min	25	17.0	56.0	44.0	9.57	.048
Frecuencia semanal						
Una vez / semana o menos	22	15.0	63.6	36.4		
2-3 veces / semana	50	34.0	48.0	52.0		
4-5 veces / semana	52	35.4	32.7	67.3		
6-7 veces / semana y más	23	15.6	34.8	65.2	7.22	.065

En ambos indicadores sobre la inversión de tiempo en ocio físico-deportivo se observaron diferencias significativas según el sexo de las/os participantes (*ibidem* Tabla 1). En el caso del tiempo invertido ($\chi^2 = 9,57$; $p = ,048$), las chicas fueron mayoría entre quienes dedicaron hasta 60 min a la actividad (55,0% frente al 45,0% de chicos) y más de 150 min (56,0% frente al 44,0% de chicos). En síntesis, las chicas son minoría cuando la dedicación es entre 60 y 150 minutos. Por lo que respecta a la frecuencia semanal del ocio físico-deportivo ($\chi^2 = 7,22$; $p = ,065$), ellas fueron mayoría en la menor dedicación a la actividad (una vez a la semana o menos: 63,6% de chicas frente al 36,4% de chicos); dicho de otro modo, ellos predominan en las frecuencias de práctica semanal a partir de las 2-3 veces por semana.

4.2. Experiencia del ocio físico-deportivo y perspectivas temporales

Las valoraciones con respecto a la experiencia al realizar ocio físico-deportivo mostraron que los promedios de las percepciones de elección propia ($M = 8,38$) y satisfacción ($M = 8,25$) muestran valores elevados y similares, esto es, puntuaciones superiores a ocho (sobre un máximo de diez puntos). Debe observarse, sin embargo, que las variaciones en los valores de la elección propia ($DT = 2,42$) fueron superiores a las de la percepción de satisfacción ($DT = 1,80$). En conjunto, estos datos señalan que, en la muestra estudiada, la experiencia del ocio físico-deportivo se caracteriza por percepciones de elección propia y satisfacción elevadas. Asimismo, destacar que no se observaron diferencias significativas entre chicas y chicos en los valores obtenidos de la experiencia de ocio.

Tabla 2: Experiencia del ocio físico-deportivo y perspectivas temporales. Diferencias según sexo

Experiencia	Muestra general (N = 147)		Chicas (n = 63)	Chicos (n = 84)	t	p
	M	DT				
Elección propia	8.38	2.42	8.17	8.53	0.85	.392
Satisfacción	8.25	1.80	8.48	8.08	-1.31	.192
Perspectiva temporal						
Presente hedonista	3.32	0.53	3.34	3.30	-0.39	.693
Presente fatalista	2.78	0.51	2.82	2.71	1.29	.197
Pasado positivo	3.37	0.48	3.38	3.37	-0.13	.892
Pasado negativo	3.05	0.67	2.95	3.13	1.71	.088
Futuro	3.34	0.51	3.40	3.30	-1.14	.255

Nota. *Experiencia*, medidas en una escala del 0 a 10; *Perspectiva Temporal*, medidas en una escala del 1 al 5.

Del conjunto de perspectivas temporales consideradas (*ibidem* Tabla 2), se observaron los valores más elevados –y similares entre sí– en los casos del pasado positivo ($M = 3,37$), el futuro ($M = 3,34$) y el presente hedonista ($M = 3,32$). Consecuentemente, los valores más bajos entre estos cinco factores correspondieron al presente fatalista ($M = 2,78$) y al pasado negativo ($M = 3,05$). Las

variaciones en los promedios de estas perspectivas, estuvo alrededor del 0,5 –a excepción del pasado negativo ($DT = 0,67$).

Es en la visión negativa del pasado donde se observaron diferencias significativas según el sexo ($t = 1,71$; $p = ,088$), siendo ellos ($M = 3,13$) quienes tienen una visión más negativa del pasado que ellas ($M = 2,95$).

Tabla 3: Intercorrelaciones entre las puntuaciones obtenidas en la experiencia del ocio físico-deportivo y las perspectivas temporales (n = 147)

Experiencia	1	2	3	4	5	6	7
1. Elección propia	-						
2. Satisfacción	.397**	-					
Perspectiva temporal							
3. Presente hedonista	.191*	.130	-				
4. Presente fatalista	-.045	-.113	.410**	-			
5. Pasado positivo	.165*	.204*	.372**	.038	-		
6. Pasado negativo	.098	.013	.071	.257**	-.002	-	
7. Futuro	.083	.166*	-.048	-.031	.169*	-.018	-

Nota. * $p < ,05$ (bilateral); ** $p < ,01$ (bilateral). *Experiencia*, medidas en una escala del 0 a 10; *Perspectiva Temporal*, medidas en una escala del 1 al 5.

Las correlaciones entre la experiencia de ocio y los factores de la perspectiva temporal (Tabla 3) muestran las siguientes correspondencias: en un caso, entre las percepciones de elección propia, satisfacción y apropiación; y en otro caso, entre los factores de la perspectiva temporal.

Entre los indicadores de la experiencia de ocio, la correlación más robusta es la existente entre la elección propia y la satisfacción ($r = ,397$ -si bien las otras dos son igualmente significativas para una $p < ,01$). De los factores de la perspectiva temporal, es el presente hedonista el que ofrece dos correlaciones, además de significativas, sugerentes ($p < ,01$): específicamente, entre el antedicho presente hedonista con el presente fatalista ($r = ,410$) y el pasado negativo ($r = ,257$).

Finalmente, entre la experiencia de ocio y la perspectiva temporal, destacan las correlaciones entre la elección propia y el presente hedonista ($r = ,191$; $p < ,05$) y el pasado positivo ($r = ,165$; $p < ,05$), y entre la satisfacción con el citado pasado positivo ($r = ,204$; $p < ,05$) y el futuro ($r = ,166$; $p < ,05$).

5. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos han permitido observar las relaciones existentes entre dos concepciones de la temporalidad -tiempo invertido y perspectiva temporal- y la experiencia del ocio físico-deportivo. Sobre estos datos, además de caracterizar el citado ocio, se pueden advertir sus potenciales vulnerabilidades en las y los jóvenes.

En el conjunto de la muestra estudiada, el tiempo invertido y la frecuencia semanal del ocio físico-deportivo pueden considerarse adecuados -dentro de las recomendaciones preceptivas para gozar de los beneficios de esta actividad (Organización Mundial de la Salud, 2010). No obstante, destaca la escasa proporción de practicantes de ocio físico-deportivo ($n = 147$) sobre la muestra general del estudio general del que se ha extraído la muestra ($N = 938$). Además, debe notarse la vulnerabilidad que, en relación con la práctica del ocio físico-deportivo, se observa en las chicas con respecto a los chicos. El que ellas sean mayoría en las inversiones temporales extremas (respectivamente, menos de una hora o más de dos y media), así como en la menor frecuencia semanal, sugiere una dedicación ora esporádica, ora puntual e intensa -es decir, sin la regularidad que requiere la práctica del ocio

físico-deportivo para gozar de sus beneficios. Con estos resultados, no escapa tampoco la posibilidad de que la práctica de las chicas esté estructurada o pautada por algún evento vinculado al baile o la danza (que son las actividades más frecuentadas por las chicas: Codina *et al.*, 2016).

Por lo que respecta a la perspectiva temporal -la otra concepción de la temporalidad investigada aquí-, ésta se caracteriza por ser predominantemente positiva y por lo tanto óptima. En este sentido, nuestros resultados corroboran hallazgos previos (Bonniwell & Zimbardo, 2004). Sin embargo, los valores del pasado negativo -superiores en los chicos con respecto a las chicas- y la directa proporcionalidad entre las vertientes positiva y negativa del presente, sugieren la necesidad de profundizar en las influencias de experiencias anteriores sobre la percepción actual del pasado y de estas perspectivas temporales en el ocio -y, por extensión, en otros ámbitos del comportamiento. En este sentido, una mayor presencia de pasado negativo con unas dimensiones temporales positivas robustas, apunta hacia la implicación de un proceso de resiliencia en el cual debería valorarse el papel del ocio físico-deportivo. En cualquier caso, podemos afirmar que los jóvenes investigados, predominantemente, presentan unos buenos niveles de inversión temporal y frecuencia de práctica físico-deportiva y que, paralelamente, presentan una orientación temporal positiva, lo que les hace menos vulnerables.

Sobre la experiencia de ocio, los datos obtenidos con respecto a la elección propia y la satisfacción confirman el protagonismo de la libertad en el ocio (Munné & Codina, 1996). Además, las interinfluencias entre ambos aspectos de la experiencia del ocio físico-deportivo, con las vertientes positivas de las perspectivas temporales presente y pasada, apoyan la necesidad de estudiar el ocio no sólo como práctica de un tipo de ocio, sino como una manera de comportarse en el tiempo no comprometido que se relaciona con determinadas actitudes positivas respecto al pasado, al presente y al futuro. Por otra parte, las mencionadas interinfluencias abren nuevas perspectivas que podrían arrojar luz sobre las vulnerabilidades que pueden (re)velar las actividades de ocio. Y es que, quizás, reivindicar el sentido profundo de la libertad sea el mejor antídoto para prevenir sus posibles fragilidades.

Referencias bibliográficas

- Andorka, R. (1987). Time Budgets and Their Uses. *Annual Review of Sociology*, 13(1), 149-164. Retrieved from <https://doi.org/10.1146/annurev.so.13.080187.001053>
- Balaguer, I. (Coord.) (2002). *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Barber, B., Abbott, B., Blomfield, C., & Eccles, J. (2009). Secrets of their success. Activity participation and positive youth development. In R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (eds.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. Nueva York: Taylor & Francis.
- Boniwell, I., & Zimbardo, P. (2004). Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 165-179). Hoboken: Wiley.
- Broh, B.A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: who benefits and why? *Sociology of Education*, 75, 69-91.
- Caldwell L. L., & Faulk M. (2013). Adolescent Leisure from a Developmental and Prevention Perspective. In T. Freire (Ed.), *Positive leisure sciences: From subjective experience to social contexts* (pp. 41-60). Netherlands: Springer.
- Chillón, P., Ortega, F., Ruiz, J., Pérez, I., Martín-Matillas, M., Valtueña, J.... The AVENA Study Group (2009). Socio-economic factors and active commuting to school in urban Spanish adolescents: the AVENA study. *European Journal of Public Health*, 19(5), 470-476.
- Coatsworth, J.D., Sharp, E.H., Palen, L., Darling, N., Cumsille, P., & Marta, E. (2005). Exploring adolescent self-defining leisure activities and identity experiences across three countries. *International Journal of Behavioral Development*, 29(5), 361-370.
- Codina, N. (1999). Tendencias emergentes en el comportamiento de ocio: el ocio serio y su evaluación. *Revista de Psicología Social*, 14(2-3), 331-346.
- Codina, N. (2004). Una aproximación a la complejidad del tiempo libre y del self mediante la aplicación cualitativa secuencial de los presupuestos de tiempo. *Encuentros en Psicología Social*, 2(1), 337-340.
- Codina, N., & Pestana, J. V. (2016). Actividad físico-deportiva como experiencia de ocio y Perspectiva Temporal en los jóvenes. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(Suppl. 2), 53-60.
- Codina, N., & Pestana, J. V. (2017). Two sides of time in the leisure experience of youth: Time investment and time perspectives. *Loisir et Société / Society and Leisure*. <https://doi.org/10.1080/07053436.2017.1378508>
- Codina, N., Pestana, J. V., Castillo, I., & Balaguer, I. (2016). "Ellos a estudiar y bailar, ellos a hacer deporte": Un estudio de las actividades extraescolares de los adolescentes mediante los presupuestos de tiempo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 233-242.
- Codina, N., Pestana, J. V., & Stebbins, R. A. (2017). Serious and casual leisure activities in the construction of young adult identity: a study based on participants' self-descriptions. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(Extra 1), 65-80. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.12>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Nueva York, NY: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *The Evolving Self: A Psychology for the Third Millennium*. Nueva York, NY: Harper Collins Publishers.
- Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Darling, N. (2005). Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 493-505.
- Díaz-Morales, J. F. (2006). Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo. *Psicothema*, 18(3), 565-571.
- Feinstein, L., Bynner, J., & Duckworth, K. (2005). *Leisure contexts in adolescence and their effects on adult outcomes*. Londres: Institute of Education.
- Freire, T. (2013). Leisure experience and positive identity development in adolescents. En T. Freire (Ed.), *Positive leisure science: from subjective experience to social contexts* (pp. 61-79). Dordrecht: Springer.
- Gorbeña, S., & Martínez, S. (2006). Psicología del ocio. En M. Cuenca (2006), *Aproximación Multidisciplinar a los Estudios de Ocio*, (pp. 123-142). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Haudenhuyse, R., Theeboom, M., & Nols, Z. (2012). Sports-based interventions for socially vulnerable youth: Towards well-defined interventions with easy-to-follow outcomes? *International Review for the Sociology of Sport*, 1012690212448002.
- INE (2015). *Padrón municipal 2015. Datos a nivel nacional, comunidad autónoma y provincia*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Disponible en: http://www.ine.es/inebmenu/mnu_cifraspob.htm.
- Kleiber, D. A. (1999). *Leisure Experience and Human Development: A Dialectical Interpretation*. Nueva York, NY: Basic Books.
- Laghi, F., Baiocco, R., Liga, F., Guarino, A., & Baumgartner, E. (2013). Identity status differences among Italian adolescents: Associations with time perspective. *Child and Youth Services Review*, 35, 482-487.

- Linville, P. W. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 663-676. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.52.4.663>
- Luyckx, K., Lens, W., Smits, I., & Goossens, L. (2010). Time perspective and identity formation: Short-term longitudinal dynamics in college students. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 238-247.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., & Eccles, J. S. (Eds.). (2005). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school, and community programs*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Moscoso, D., & Moyano, E. (Coords.) (2009). *Deporte, salud y calidad de vida*. Barcelona: Fundación La Caixa. Disponible en: http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol26_sencer_es.pdf.
- Munné, F., & Codina, N. (1996). Psicología Social del ocio y el tiempo libre. En J. L. Álvaro, A. Garrido y J. R. Torregrosa (Eds.) *Psicología Social Aplicada* (pp. 429-448). Madrid: McGraw-Hill.
- Neulinger, J. (1980). *The Psychology of Leisure*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Neulinger, J. (1986). *What am I doing?* Nueva York, NY: The Leisure Institute.
- Nurmi, J. E. (1989). Planning, motivation, and evaluation in orientation to the future: a latent structure analysis. *Scandinavian Journal of Psychology*, 30, 64-71.
- Nuttin, J., & Lens, W. (1985). *Future time perspective and Motivation*. Louvain: Leuven University Press & Lawrence Erlbaum Associates
- Organización Mundial de la Salud (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Ginebra: Autor.
- Ponce de León Elizondo, A., Sanz Arazuri, E., & Valdemoros San Emeterio, M. Á. (2015). Ocio familiar y actividad física en estudiantes de bachillerato: ¿Alianza, rivalidad o independencia? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 51-68. doi:10.7179/PSRI_2015.25.03
- Silbereisen, R. K., & Todt, E. (1994). *Adolescence in context: The interplay of family, school, peers, and work in adjustment*. Nueva York: Springer.
- Steinbach, D. (2006). Alternative and Innovative Time Use Research Concepts. *World Leisure Journal*, 48(2), 16-22. <https://doi.org/10.1080/04419057.2006.9674437>
- Torregrosa, D., Belando, N., & Moreno-Murcia, J. A. (2014). Predicción de la satisfacción con la vida en practicantes de ejercicio físico saludable. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1), 117-122.
- Vanhoutte B (2007) Doe je mee? Jongeren en participatie aan het verenigingsleven. In: N. Vettenburg, M. Elchardus, & L. Walgrave (eds), *Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOPmonitor 1*. Leuven: Lannoo, pp. 175-187.
- Varo, J. J., Martínez, J. A., & Martínez-González, M. A. (2003). Beneficios de la actividad física y riesgos del sedentarismo. *Medicina Clínica*, 121(17), 665-672.
- Zarrett, N., Fay, K., Li, Y., Carrano, J., Phelps, E., & Lerner, R. M. (2009). More than child's play: variable- and pattern-centered approaches for examining effects of sports participation on youth development. *Developmental Psychology*, 45, 368-382.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable, individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Codina, N., Pestana, J.V., & Ponce de León, A.M (2018). Tiempos dedicados al ocio físico-deportivo y perspectivas temporales: (re)velando vulnerabilidades. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 59-69. DOI: 10.7179/PSRI_2018.31.05

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Nuria Codina. Universitat de Barcelona, Departament de Psicologia Social i Psicologia Quantitativa. Passeig de la Vall d'Hebron 171, Ed. de Ponent, 08035 Barcelona. Correo electrónico: ncodina@ub.edu

José Vicente Pestana. Universitat de Barcelona, Departament de Psicologia Social i Psicologia Quantitativa. Passeig de la Vall d'Hebron 171, Ed. de Ponent, 08035 Barcelona. Correo electrónico: jvpestanda@ub.edu

Ana María Ponce de León. Universidad de La Rioja. Departamento de Ciencias de la Educación. C/ Luis de Ulloa S/N. 26004 Logroño. Correo electrónico: ana.ponce@unirioja.es

PERFIL ACADÉMICO

Nuria Codina. Profesora Titular de Universidad, adscrita al Departamento de Psicología Social y Psicología Cuantitativa de la Universidad de Barcelona. Doctora en Psicología (1990) y Licenciada en Psicología (1985) por la Universitat de Barcelona. Ha sido profesora visitante en diversas universidades de Europa (Universidade do Minho, Université Paul-Valéry-Montpellier III), Norteamérica (University of Calgary, University of Georgia) y Suramérica (Pontificia Universidade Católica de São Paulo; Pontificia Universidade de Rio Grande do Sul, Porto Alegre; Unicamp, Campinas - Brasil). Su investigación psicosocial sobre el ocio, el tiempo libre, el ser y la identidad se integra dentro del estudio de la gestión del tiempo, el bienestar personal y el desarrollo óptimo. En particular, ha estudiado el tiempo y las actividades de ocio, las experiencias de ocio, el disfrute y la autonomía en la práctica de actividades estructuradas, la procrastinación y las orientaciones temporales. Estas investigaciones se desarrollan marcándose como objetivos explicar, comprender y orientar la intervención psicosocial. Es autora de más de 100 publicaciones científicas, habiendo dirigido y participado en numerosas investigaciones financiadas a niveles local, nacional e internacional. ORCID: 0000-0003-0280-3651.

José Vicente Pestana. Profesor Asociado, adscrito al Departamento de Psicología Social y Psicología Cuantitativa de la Universidad de Barcelona. Doctor en Psicología por la Universitat de Barcelona (UB, 2007 -Premio Extraordinario de Doctorado), habiéndose licenciado en Psicología (opción: Psicología Social) por la Universidad Central de Venezuela (Distinción "Magna Cum Laude", 1993). Ha sido profesor visitante en el Recreation and Leisure Studies Program de la University of Georgia (Estados Unidos) y en la University of Sichuan (China), así como conferenciante en la University of Calgary. Sus investigaciones -que suman una sesentena de contribuciones- se han centrado en ocio y tiempo libre, gestión del tiempo, identidad y *self*, con especial énfasis en las aplicaciones del teatro en la psicología social y en la intervención psicosocial. Es psicoterapeuta de orientación junguiana, actual candidato en formación de la Sociedad Española de Psicología Analítica (SEPA). ORCID: 0000-0002-8329-0650.

Ana María Ponce de León. Catedrática de Universidad, adscrita al área de Didáctica de la Expresión Corporal del Departamento de Ciencias de la Educación. Doctora en Ciencias de la Educación, Premio Extraordinario Doctorado (1996). Cuenta con estancias de investigación en la Universidad de Roma, "Foro Itálico", la Universidad de Oporto y la Pädagogische Hochschule Universität de Weingarten. Ha sido IP en 18 proyectos de I+D+I en temas de Educación, Ocio, Actividad Físico-deportiva y Familia; ha dirigido 11 tesis doctorales y es autora de más de un centenar de libros, capítulos de libro y artículos científicos de alto prestigio e impacto internacional integrados en sistemas de indización internacionales. Ha ocupado cargos de gestión universitaria como Vicerrectora de Innovación Docente, Subdirectora del Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas Sociales, Directora de Estudios del Grado en Educación Primaria y Coordinadora del Prácticum en los Grados de Educación. Ha contribuido en la formación permanente del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en centros Oficiales de Perfeccionamiento y Recursos del profesorado de las distintas Comunidades Autónomas, siendo ponente en multitud de cursos y talleres. ORCID: 0000-0003-4622-8062.

ACTIVIDADES DE OCIO Y SU PRESENCIA EN LAS REDES SOCIALES EN JÓVENES POTENCIALMENTE VULNERABLES

LEISURE ACTIVITIES AND THEIR PRESENCE IN SOCIAL NETWORKS IN POTENTIALLY VULNERABLE YOUTH

ATIVIDADES DE LAZER E SUA PRESENÇA EM REDES SOCIAIS EM JOVENS POTENCIALMENTE VULNERÁVEIS

M.^a Ángeles VALDEMOROS SAN EMETERIO*, Rosa Ana ALONSO RUIZ*
& Nuria CODINA MATA**

*Universidad de La Rioja, **Universitat de Barcelona

Fecha de recepción del artículo: 22.VII.2017

Fecha de revisión del artículo: 14.IX.2017

Fecha de aceptación final: 20.XI.2017

PALABRAS CLAVE:

redes sociales
formación
profesional básica
jóvenes vulnerables
ocio
interactividad
interacción social

RESUMEN: La atención a los colectivos en riesgo de exclusión social en referencia a la alfabetización digital ha de tener mayor protagonismo en la investigación educativa y social. El objetivo del estudio es analizar la presencia y difusión en las redes sociales de las actividades de ocio de un colectivo de jóvenes potencialmente vulnerable, relacionándolo con el sexo y las áreas geográficas de residencia. La muestra ascendió a 140 estudiantes españoles de Formación Profesional Básica. Se aplicó un cuestionario estructurado en diferentes bloques temáticos, del que se seleccionaron los 3 ítems que indagaban en el tema objeto de estudio. Se llevaron a cabo análisis descriptivos e inferenciales. Los resultados manifiestan que un 62.8% difunden sus actividades de ocio en las redes sociales, siendo las actividades físicas las experiencias más compartidas por este colectivo. Los chicos publican en mayor medida actividades festivas. Son los norteños y quienes residen en el centro de España los que más comunican en las redes sociales las actividades físicas y los levantinos quienes más comparten las experiencias culturales. Las conclusiones de este estudio han proporcionado claves que optimizan la educación del ocio digital de los estudiantes de Formación Profesional Básica para un uso constructivo y crítico de las redes sociales, lo que contribuirá a la alfabetización digital de este colectivo y, por ende, a minimizar las posibilidades de pertenecer a escenarios de riesgo.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: M.^a Ángeles Valdemoros San Emeterio. Universidad de La Rioja. Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Teoría e Historia de la Educación. maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es.

INSTITUCIONES: El texto que presentamos se vincula al proyecto de investigación «De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes, problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales» (Proyecto Coordinado EDU 2012-39080-C07-00) y al subproyecto «De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la cotidianidad familiar en la construcción del ocio físico-deportivo juvenil» (EDU 2012-39080-C07-05), cofinanciado en el marco del plan nacional I+D+i con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, 2007-2013). También la investigación ha contado con la ayuda puente a proyectos de investigación de la universidad de La Rioja (Ref: APPI 16/09).

<p>KEY WORDS: social networks basic vocational training vulnerable youth leisure interactivity social interaction</p>	<p>ABSTRACT: Attention to groups at risk of social exclusion concerning digital literacy must play a greater role in educational and social research. The objective of the study is to analyze the presence and dissemination in the social networks of the leisure activities of a collective of potentially vulnerable youth, relating it to sex and the geographic areas of residence. The sample was made up of 140 Spanish students of Basic Vocational Training. A questionnaire structured in different thematic blocks was applied, from which we selected 3 items that explored the topic under study. Descriptive and inferential analyses were carried out. The results show that 62.8% disseminate their leisure activities on the social networks, with physical activities being the experiences most frequently shared by this group. The boys publish more festive activities. The northerners and the residents of the center of Spain communicate more physical activities in social networks, and the easterners share more cultural experiences. The findings of this study have provided keys to optimize the digital leisure education of students of Basic Vocational Training in the critical and constructive use of social networks, which would contribute to the digital literacy of this collective and, therefore, would help minimize the likelihood of their belonging to risky scenarios.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: redes sociais treinamento vocacional básico juventude vulnerável lazer interatividade interação social</p>	<p>RESUMO: A atenção aos grupos em risco de exclusão social em relação à alfabetização digital deve ter um papel maior na pesquisa educacional e social. O objetivo do estudo é analisar a presença e difusão nas redes sociais das atividades de lazer de um grupo de jovens potencialmente vulneráveis, relacionando-o com o sexo e as áreas geográficas de residência. A amostra totalizou 140 estudantes espanhóis de Formação Profissional Básica. Um questionário estruturado foi aplicado em diferentes blocos temáticos, dos quais foram selecionados os 3 itens que investigaram o tópico em estudo. Foram realizadas análises descritivas e inferenciais. Os resultados mostram que 62,8% divulgam suas atividades de lazer nas redes sociais, sendo as atividades físicas as experiências mais compartilhadas por este grupo. Os rapazes publicam atividades mais festivas. São os habitantes do norte e os que residem no centro da Espanha que mais comunicam nas redes sociais as atividades físicas e Levantinos que compartilham as experiências mais culturais. As conclusões deste estudo forneceram chaves que otimizam a educação digital de lazer dos alunos da Formação Profissional Básica para um uso construtivo e crítico das redes sociais, o que contribuirá para a alfabetização digital deste grupo e, portanto, para minimizar as possibilidades de pertencer a cenários de risco.</p>

1. Introducción

El tándem conceptual ciencia/conciencia adquiere protagonismo en la sociedad del siglo XXI (Fernández-Buey, 2005) y reclama la atención de los colectivos vulnerables en el marco de una sociedad digital (Fuente-Cobo, 2017), lo que implica que constructos como el de exclusión social han de tener mayor presencia en las agendas de política social nacionales e internacionales (García-Blanco, 2016).

La alfabetización digital, desde un enfoque positivo y resiliente, y como apoyo a políticas de prevención, viabiliza oportunidades para abandonar ambientes de riesgo (Haenens, Vandoninck & Donoso, 2013), por lo que se hace necesario utilizar su alto potencial como mecanismo de empoderamiento para el colectivo más vulnerable (Vaquero, 2013).

Estudios previos han puesto en evidencia el acceso, el impacto social y las bondades del uso de internet (Cloquell, 2015; Ochaita, Espinosa & Gutiérrez, 2011); los jóvenes son el principal colectivo que crea y edita sus propios espacios virtuales, estableciéndose en verdaderos consumidores de comunicación digital y de manejo de las redes sociales virtuales (Colás, González & De Pablos, 2013; Espinar & González, 2009; Llamas &

Pagador, 2010; Subrahmanyam, Greenfield & Michikyan, 2015).

Recientemente, Valdemoros, Sanz y Ponce de León (2017) constatan que las redes sociales son la experiencia de ocio digital primordial de los jóvenes de educación secundaria postobligatoria. En esta línea, Almansa, Fonseca y Castillo (2013) refieren cómo los jóvenes conforman sus tipologías mediante las redes sociales, y Muros, Aragón y Bustos (2013) verifican que chatear, compartir fotos y jugar son los usos principales que los jóvenes hacen de las mismas.

Se confirma que lo que más impulsa a los jóvenes al uso de las redes sociales es el reconocimiento social (Almansa *et al.*, 2013; Bernal & Ángulo, 2013; Colás *et al.*, 2013) y que las características de las amistades que los jóvenes establecen a través de las redes sociales se relacionan con sus comportamientos de ocio (Marks, de la Haye, Barnett & Allender, 2015).

También es una evidencia que la exclusión se acrecienta en la Sociedad de la Información (Tezanos, 2001) porque se vincula a carencias tanto educativas como relacionales y de oportunidad, estando estrechamente relacionada con el concepto de “brecha digital”, es decir, con las posibilidades de acceso a dispositivos tecnológicos y redes de comunicación, así como a su correcto uso,

dado que es una de las condiciones capitales para la plena participación social en nuestra Sociedad Red (Fuente-Cobo, 2017).

Una de las bondades de la alfabetización digital es que permite a los colectivos vulnerables diseñar estrategias de e-inclusión y e-facilitación con el fin de recobrar sus habilidades para la interacción social y la participación cívica (Abad, 2014; Cáceres, Brändle & Ruiz, 2015); en este sentido, puede hablarse de estrategias de empoderamiento en el colectivo de jóvenes que les capacitan para el uso de tecnologías de producción que les posibilitan visibilizar iniciativas, reivindicaciones y causas que de otra manera no tendrían oportunidad de hacerse patentes (Aguaded & Sánchez, 2013; Saorín y Gómez, 2014), lo que viabiliza el ciberactivismo y la ciber solidaridad mediante las tecnologías sociales.

Es escasa la literatura científica que examina el uso que los jóvenes vulnerables realizan de las redes sociales; algunos autores (Melendro, García & Goig, 2016) certifican que es similar al del resto de la población juvenil, si bien enfatizan como prioritario atender a ciertos elementos preocupantes que deberán considerarse en la acción social y educativa con este colectivo; en primer lugar, y en relación con el sexo, la evidencia de que las jóvenes vulnerables hacen un uso menor del ocio digital social si se compara con las chicas que pertenecen a colectivos no vulnerables; también, que la frecuencia e intensidad en su uso es mayor en los jóvenes vulnerables, así como su uso en soledad; y, finalmente, la menor capacidad de este colectivo para transformar la información recibida por este medio en auténtico capital cultural.

2. Justificación y objetivos

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE, 2013) justifica la introducción de la Formación Profesional Básica en la necesidad de reducir las tasas de abandono escolar temprano y luchar contra la exclusión social propiciada por las altas tasas del mismo. También el Real Decreto 127/2014 precisa que surgen los ciclos de Formación Profesional Básica como medida para

facilitar la permanencia del alumnado en el sistema educativo y ofrecerles mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional.

La investigación que nos ocupa se focaliza en estudiantes españoles de Formación Profesional Básica (FPB) por considerar que estos ciclos son cursados por un colectivo de jóvenes potencialmente vulnerable, ya que en su mayoría son chicos y chicas que nutren las cifras del fracaso escolar y que por la vía educativa ordinaria no completarían una titulación profesional reconocida, lo que les clasificaría, a priori, como grupo más vulnerable en los ámbitos personal, social y laboral (García, 2014; Sanjuán-Roca & Méndez-Lois, 2009).

El presente artículo tiene como objetivo analizar la presencia y difusión en las redes sociales de las actividades de ocio de un colectivo de jóvenes potencialmente vulnerable, relacionándolo con el sexo y las áreas geográficas de residencia. Esto permitirá conocer mejor los modos de interacción social de los estudiantes de FPB y ayudará a la tipificación de las actividades de ocio que más valoran, lo que facilitará claves que optimicen la educación de su ocio digital para un uso constructivo y crítico de las redes sociales, lo que exige de formación para gestionar gran cantidad de información compartida en entornos virtuales (García Valcárcel & Tejedor, 2010).

3. Metodología

3.1. Población y muestra

La población se configura por 73.523 alumnos que cursan Formación Profesional Básica del estado español inscritos en el curso 2013-2014, siendo la muestra de 140 participantes, con un error muestral de $\pm 2,3$ y un nivel de confianza del 95%.

En su mayoría (65%) tienen edades comprendidas entre los 17 y 18 años, siendo el 23,6% mujeres ($n = 33$) y el 76,4% hombres ($n = 107$).

Se efectuó un muestreo aleatorio simple, intentando conservar una afijación proporcional en cada una de las 6 zonas en las que se fraccionó el territorio español, a lo que se añade Ceuta y Melilla (Tabla 1).

Tabla 1. Agrupación territorial para la muestra

Denominación/ Localización	Comunidades y/o provincias
A1-Noreste	Cataluña, Aragón (excepto Teruel) y Baleares
A2-Levante	Comunidad Valenciana, Murcia y Albacete
A3-Sur	Andalucía, Islas Canarias, Ceuta y Melilla
A4-Centro	Madrid, Castilla-La Mancha (excepto Albacete), Castilla-León (excepto León, Palencia y Burgos), Cáceres y Teruel
A5-Noroeste	Galicia, Asturias y León
A6-Norte	Cantabria, País Vasco, La Rioja, Navarra, Burgos y Palencia

Fuente: elaboración propia

3.2. Variables

Son 2 las variables que explican las características sociodemográficas de los estudiantes de FPB:

- Sexo del estudiante: variable dicotómica con dos categorías, hombre o mujer.
- Áreas territoriales: se fragmenta la nación, más Ceuta y Melilla, en 6 zonas, lo que facilita la zona geográfica de residencia, proporcionando 6 categorías: A1-Noreste; A2-Levante; A3-Sur; A4-Centro; A5-Noroeste; A6-Norte.

Y 3 las variables que precisan el ocio que este colectivo difunde en las redes sociales:

- Actividades de ocio más importantes: 8 categorías para identificar las actividades de ocio preferentes en los estudiantes de Formación Profesional Básica:
 - Actividades de televisión o radio: ver la TV en general; ver en la TV programas de entretenimiento, programas deportivos, programas culturales o escuchar la radio.
 - Actividades digitales: buscar información concreta en Internet; navegar por Internet sin un objetivo concreto; escribir mi propio blog o página web; compartir información; participar en chats, foros de discusión o comunidades virtuales; redes sociales; jugar a videojuegos; apuestas y juegos de azar *online*.
 - Actividad física: actividades físicas artísticas y expresivas; actividades físicas en el medio natural; actividades físicas de cooperación y oposición; actividades de oposición uno contra uno; y actividades individuales.
 - Turismo o excursionismo: viajar, hacer turismo, ir de campamentos, hacer excursiones al campo, a la montaña o a la playa, cazar o pescar.

- Actividades culturales: escuchar música, ver películas, leer libros que me gustan, ir al teatro, ir a museos, galerías o exposiciones, ir a conciertos o festivales, asistir a espectáculos deportivos, hacer alguna actividad artística, musical o literaria, etc.
- Fiestas o celebraciones: ir de copas, de "marcha" o a discotecas; salir a tomar algo con amigos; ir a las fiestas tradicionales de mi barrio o de mi ciudad; ayudar en la organización y desarrollo de las fiestas de mi barrio o fiestas tradicionales.
- Juegos (que no sean en el ordenador): juegos de mesa; billar, fútbol u otros juegos de salón; juegos de rol; otros juegos.
- Otras: cuidar animales, ir de compras, cuidar plantas, hacer manualidades, coleccionismo, asociacionismo o voluntariado.
- Número de actividades de ocio más importantes difundidas en las redes sociales: precisa cuántas de las tres actividades de ocio preferentes para el estudiante de FPB se difunden en las redes sociales.
- Tipo de actividades de ocio más importantes publicadas en las redes sociales.

3.3. Instrumentos

Se utilizó un cuestionario que se estructuraba en diversas unidades temáticas, por lo que acopiaba una información mucho más extensa de la que refleja este artículo. Fue validado mediante un juicio de expertos con 14 investigadores pertenecientes a 7 universidades españolas y una prueba piloto realizada en 8 comunidades autónomas.

Se emplean, para el presente estudio, los ítems 1 (sexo), 5 (situación familiar) y 28 (actividades que tienen presencia en las redes sociales).

3.4. Procedimiento

Se aplicó el cuestionario aleatoriamente entre el alumnado perteneciente a algún curso de Formación Profesional Básica de los centros educativos de cada una de las 6 zonas geográficas establecidas, para lo que previamente se solicitó permiso tanto al Director General de Educación de cada Comunidad Autónoma como a los directores de los centros educativos, informándoles de los pormenores del estudio. Fueron dos investigadores convenientemente formados los responsables de pasar los cuestionarios, informando directamente a los estudiantes del modo correcto de responder al cuestionario, con el fin de reducir la mortalidad experimental.

3.5. Análisis de datos

Primero, se efectuó un análisis descriptivo que cuantificó las actividades de ocio que se difunden en las redes sociales y se registró las que tienen más presencia en las mismas. A continuación, se empleó la *t* de Student para muestras independientes, con el fin de establecer la relación entre las características sociodemográficas de este colectivo y el número de actividades prioritarias de ocio que divulgan en las redes sociales. Finalmente, se calculó la relación entre las características sociodemográficas y el tipo de actividades principales de ocio que más comunican los estudiantes de Formación Profesional Básica, a través del análisis de tablas de contingencia, mediante los coeficientes Phi y V de Cramer, respetando en todo momento un nivel de significatividad de $p < 0.05$.

4. Resultados

Dos de cada tres estudiantes de FPB difunde en la red al menos una de sus tres actividades de ocio preferentes; el 42.1% comparte una de ellas, el 10.7% dos y el 10% tres.

Las actividades físicas se constituyen en la experiencia de ocio de los jóvenes españoles de Formación Profesional Básica más difundida en las redes sociales, pues un 20.7% afirma que comparte en la red estas prácticas, seguido de un 18.6% que declara publicar otras actividades, del 17.1% que afirma divulgar sus fiestas o celebraciones y del 14.3% de estudiantes de FPB que afirma difundir sus actividades culturales. Por contra, jugar a juegos de mesa o de salón (0.7%), ver la televisión (3.6%) y, finalmente, hacer turismo y compartir su ocio digital en Internet (4.3% cada uno) se establecen en las actividades menos anunciadas en la red por los estudiantes de Formación Profesional Básica (Figura 1).

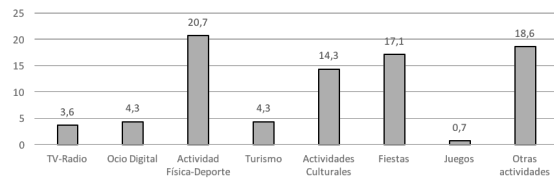


Figura 1. Frecuencia de estudiantes de FPB que publican cada tipo actividad de ocio principal en las redes sociales

Asimismo, se identifica que de los estudiantes de FPB que sitúan las actividades físicas en primer lugar de entre las tres preferentes, un 11.4% las publica en las redes sociales. Menor proporción se evidencia entre quienes posicionan las fiestas (7.9%), otras actividades (6.4%), las actividades culturales (5.7%), ver la televisión (2.7%), las actividades turísticas y digitales (2.1%) y los juegos no digitales (0.7%) como su primera experiencia de ocio preferente (Figura 2). En referencia a la difusión en redes sociales de la segunda actividad prioritaria vuelven a destacarse las actividades físicas (7.9%).

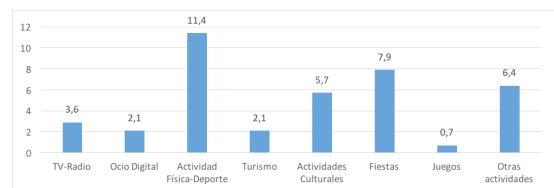


Figura 2. Frecuencia de estudiantes de FPB que publican su actividad principal de ocio en las redes sociales

No existen diferencias significativas en función del sexo a la hora de difundir y publicar actividades de ocio ($p=0.001$; $\bar{x}_m = 1.03 \pm 1.4748$ vs $\bar{x}_h = 0.91 \pm 0.09346$), ya que el análisis inferencial informa que la gran mayoría de actividades de ocio compartidas en las redes sociales son publicadas en la misma medida por chicas y chicos potencialmente vulnerables, no mostrándose diferencias significativas en las referentes a la televisión o radio ($p=0.848$; $m=3\%$ vs $h=3.7\%$), las digitales ($p=0.919$; $m=3\%$ vs $h=4.7\%$), la actividad física ($p=0.936$; $m=21.2\%$ vs $h=20.6\%$), las turísticas ($p=0.164$; $m=0.0\%$ vs $h=5.6\%$), las actividades culturales ($p=0.122$; $m=6.1\%$ vs $h=16.8\%$), los juegos no digitales ($p=0.577$; $m=0.0\%$ vs $h=0.9\%$), así como en la categoría de otras actividades ($p=0.948$; $m=18.2\%$ vs $h=18.7\%$). No sucede lo mismo con las actividades de fiesta ($p=0.005$; $m=33.3\%$ vs $h=12.1\%$), dado que se establecen en experiencias significativamente más difundidas por los chicos.

Tampoco se descubren diferencias significativas según la zona geográfica de residencia de estos jóvenes de Formación Profesional Básica, en

cuanto a la propagación en las redes sociales de las actividades de televisión o radio, las de ocio digital, las turísticas, las fiestas y los juegos no digitales, ya que todas son igualmente publicadas en todas las áreas residenciales. Sin embargo, cuando se refieren a las actividades físicas (V de Cramer=.311; $p=.019$), las actividades culturales (V de Cramer=.302; $p=.026$) y otras actividades (V de Cramer=.409; $p=.000$) sí se revelan diferencias

significativas, débiles o moderadas, entre las distintas zonas.

Los jóvenes en riesgo de exclusión del norte son quienes más comunican en las redes sociales sus actividades físicas, seguidos por los de la zona centro. Los del noreste son los que menos informan de estas prácticas en la red, seguidos por los levantinos, los del noroeste y los del sur (Tabla 2).

Tabla 2. Tabla cruzada actividades físicas compartidas en las redes sociales por áreas territoriales

Actividades físicas y deportivas compartidas en las redes sociales	A1-Noreste	A2-Levante	A3-Sur	A4-Centro	A5-Noroeste	A6-Norte
No Recuento % dentro de áreas	4 100%	22 95.7%	22 88%	35 68.6%	16 88.9%	12 63.2%
Sí Recuento % dentro de áreas	0 0%	1 4.3%	3 12%	16 31.4%	2 11.1%	7 36.8%

V de Cramer=.311; $p=.019$

El alumnado de Formación Profesional Básica levantino es quien más difunde digitalmente sus experiencias culturales, seguido por los del noroeste y los del nordeste, respectivamente. Y los

que residen en el centro del territorio español son los que menos comparten estas prácticas, seguidos por los que habitan en el norte y en el sur, respectivamente (Tabla 3).

Tabla 3. Tabla cruzada ocio cultural compartido en las redes sociales por áreas territoriales

Ocio cultural compartido en las redes sociales	A1-Noreste	A2-Levante	A3-Sur	A4-Centro	A5-Noroeste	A6-Norte
No Recuento % dentro de áreas	3 75%	16 69.6%	22 88%	49 96.1%	13 72.2%	17 89.5%
Sí Recuento % dentro de áreas	1 25%	7 30.4%	3 12%	2 3.9%	5 27.8%	2 10.5%

V de Cramer=.302; $p=.026$

Finalmente, se destaca que es el colectivo en riesgo de vulnerabilidad del norte quien más difunde otras actividades por las redes sociales, seguidos a una distancia importante por los sureños,

los del centro y los del noroeste, siendo los del noreste quienes menos las comunican virtualmente (Tabla 4).

Tabla 4. Tabla cruzada otras actividades compartido en las redes sociales por áreas territoriales

Otras actividades compartidas en las redes sociales	A1-Noreste	A2-Levante	A3-Sur	A4-Centro	A5-Noroeste	A6-Norte
No Recuento % dentro de áreas	4 100%	21 91.3%	21 84%	44 86.3%	16 88.9%	8 42.1%
Sí Recuento % dentro de áreas	0 0%	2 8.7%	4 16%	7 13.7%	2 11.1%	11 57.9%

V de Cramer=.409; p=.000

5. Discusión y conclusiones

Satisface constatar que los estudiantes de Formación Profesional Básica utilizan los medios digitales para publicar sus experiencias de ocio, mostrando que las redes sociales son una forma de comunicación y un nexo de unión importante para ellos (Almansa, Fonseca & Castillo, 2013; Espinar & González, 2009) lo que puede contribuir a su alfabetización digital y, en consecuencia, al logro de oportunidades para evadir contextos de riesgo (Haenens, Vandoninck & Donoso, 2013).

El presente trabajo pone de manifiesto que las actividades físicas son las más difundidas en la red por los estudiantes de Formación Profesional Básica, seguidas de la participación en fiestas y celebraciones, en contraposición con las referidas a jugar a juegos de mesa o de salón, ver la televisión, hacer turismo y compartir ocio digital, que se establecen en el tipo de experiencias menos publicadas.

En este colectivo potencialmente vulnerable no se encuentran diferencias entre chicos y chicas a la hora de compartir la mayoría de las actividades de ocio en las redes sociales, salvo cuando se hace referencia a las de tipo festivo, en las que son los chicos quienes significativamente más las difunden; lo que podría situarse en sintonía con lo que Colás *et al.* (2013) constatan en alusión a que son los varones quienes más persiguen ser reconocidos por los demás mediante la divulgación de sus actividades en la red.

Nuestra investigación descubre que existen diferencias en el tipo de experiencias de ocio que el colectivo en riesgo de exclusión publica en la red, según su lugar de residencia, pues constata que son los estudiantes del norte y centro de España los que más informan de sus actividades físicas en las redes sociales. En cuanto a las actividades

culturales difundidas en la red, son los levantinos quienes más las comparten, seguidos de los estudiantes domiciliados en las zonas noroeste y noreste. Sería de interés profundizar en futuros estudios en las posibles relaciones causales entre esta realidad y la oferta de ocio existente en cada área geográfica del estado español.

Durante la presente investigación se ha mantenido la prudencia de considerar a los estudiantes de Formación Profesional Básica como colectivo potencialmente vulnerable, por constatarse que son chicos y chicas con altos índices de fracaso escolar, que por la vía educativa ordinaria no completarían una titulación profesional reconocida, siendo susceptibles de quedar abocados a un mayor fracaso personal, social y laboral (García, 2014; Sanjuán-Roca & Méndez-Lois, 2009). No obstante se considera que para dotar de mayor rigor científico al estudio que nos ocupa debería ampliarse la muestra a otros grupos en situación de riesgo de exclusión social no pertenecientes a este nivel educativo.

Debido a la escasez de investigación al respecto, sería de gran interés para la comunidad científica comprobar si la situación de los jóvenes potencialmente vulnerables es similar al del resto de la población juvenil, tal y como han indagado Melendro *et al.* (2016), quienes focalizan ciertos elementos preocupantes a considerar al comparar colectivos vulnerables y no vulnerables, en concreto en lo relacionado con un mayor uso en soledad de estos dispositivos en los chicos en riesgo de exclusión y su dificultad para transformar la información recibida por estos medios en verdadera riqueza cultural. De ahí que a los profesionales de la educación se nos encomiende la tarea de educar en el ocio digital para un uso responsable de las redes sociales (García Valcárcel & Tejedor, 2010).

Referencias bibliográficas

- Abad, L. (2014). Diseño de programas de e-inclusión para alfabetización mediática de personas mayores. *Comunicar*, 42, 173-180. DOI: <https://doi.org/10.3916/C42-2014-17>
- Aguaded, J.I., & Sánchez, J. (2013). El empoderamiento digital de niños y jóvenes a través de la producción audiovisual. *adComunica. Revista de estrategias, tendencias e innovación en comunicación*, 5, 175-196. DOI: <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2013.5.11>
- Almansa, A., Fonseca, O., & Castillo, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar*, 40(20), 127-135. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-03>
- Bernal, C., & Ángulo, F. (2013). Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales. *Comunicar*, 40(20), 25-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-02>
- Cáceres, M.D., Brändle, G., & Ruiz, J.A. (2015). Hacia la construcción de una ciudadanía digital. Nuevos modelos de participación y empoderamiento a través de Internet. *Prisma social*, 15, 643-683. Recuperado de <https://goo.gl/dw7Lml>
- Cloquell, A. (2015). Usos sociales de Internet entre los adolescentes españoles. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 8, 1-14. DOI: doi.org/10.4995/reinad.2015.3649
- Colás, P., González, T., & de Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar* 40(20), 15-23. <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>
- Espinar, E., & González, M. J. (2009). Jóvenes en las redes sociales virtuales: un análisis exploratorio de las diferencias de género. *Feminismo/s*, 14, 87-105.
- Fernández-Buey, F. (2005). Ciencia con conciencia. *Quark*, 36, 91-95. Recuperado de: <http://quark.prbb.org/36/default.htm>
- Fuente-Cobo, C. (2017). Públicos vulnerables y empoderamiento digital: el reto de una sociedad e-inclusiva. *El profesional de la información*, 26(1), 5-12. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.01>
- García, S. (2014). La investigación sobre el alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial ¿Punto de partida de la Formación Profesional Básica? *Revista de Investigación en Educación*, 12(2), 176-190.
- García-Blanco, J.M. (2016). Los problemas teóricos y metodológicos del concepto de exclusión social. Una visión neofuncionalista. *RIS. Revista internacional de sociología*, 74 (2). DOI: <https://doi.org/10.3989/ris.2016.74.2.029>
- García Valcarcel, A., & Tejedor, F. J. (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. *Revista de Educación*, 352, 125-147.
- Haenens, L., Vandoninck, S., & Donoso, V. (2013). How to cope and build online resilience? *EU Kids online*. Recuperado de: <http://eprints.lse.ac.uk/48115/>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). (BOE, nº 295, de 10 de diciembre).
- Llamas, F., & Pagador, I. (2014). Estudio sobre las redes sociales y su implicación en la adolescencia. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 32(1), 43-57. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/et20143214357>
- Marks, J., de la Haye, K., Barnett, L.M., & Allender, S. (2015). Friendship Network Characteristics Are Associated with Physical Activity and Sedentary Behavior in Early Adolescence. *Plos One*, 10(12), e0145344. DOI: 10.1371/journal.pone.0145344
- Melendro, M., García, F.J., & Goig, R. (2016). El uso de las TIC en el ocio y la formación de los jóvenes vulnerables. *Revista española de pedagogía*, 263, 71-89.
- Muros, B., Aragón, Y., & Bustos, A. (2013). La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes. *Comunicar*, 40(20), 31-39. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-03>
- Ochaita, E., Espinosa, M. A., & Gutiérrez, H. (2011). Las necesidades adolescentes y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de Estudios de Juventud*, 92, 183-192.
- Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se Regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las Enseñanzas de Formación Profesional del Sistema Educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre Expedición de Títulos Académicos y Profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, nº 55, de 5 de marzo).
- Sanjuan, M.M., & Méndez-Lois, M. J. (2009). La innovación formativa a través de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Innovación Educativa*, 19, 215-223.
- Saorín, T., & Gómez, J.A. (2014). Alfabetizar en tecnologías sociales para la vida diaria y el empoderamiento. *Anuario ThinkEPI*, 8, 342-348. Recuperado de <https://goo.gl/pLvrVE>
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P. M., & Michikyan, M. (2015). Comunicación electrónica y relaciones adolescentes. Una actualización de las investigaciones existentes. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, 9, 115-130.
- Tezanos, J.F. (2001). *La sociedad dividida. Estructura de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Valdemoros, M.A., Sanz, E., & Ponce de León, A. (2017). Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de Educación Postobligatoria. *Comunicar*, 50(25), 99-108. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C50-2017-09>
- Vaquero, E. (2013). Estudio sobre la resiliencia y las competencias digitales de los jóvenes adolescentes en situación de riesgo de exclusión social. Universidad de Lleida [Tesis doctoral].

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Valdemoros, M.A., Alonso, R.A., & Codina, N. (2018). Actividades de ocio y su presencia en las redes sociales en jóvenes potencialmente vulnerables. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 71-80. DOI: 10.7179/PSRI_2018.31.06

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

M.ª Ángeles Valdemoros San Emeterio: Profesora Titular de Universidad. Universidad de La Rioja. Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Teoría e Historia de la Educación. maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es

Rosa Ana Alonso Ruiz: Profesora contratada laboral. Universidad de La Rioja. Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar. rosa-ana.alonso@unirioja.es

Nuria Codina Mata: Profesora Titular de Universidad. Universidad de Barcelona. Departamento de Psicología Social y Psicología Cuantitativa. Área de Psicología Social. ncodina@ub.edu

PERFIL ACADÉMICO

M.ª Ángeles Valdemoros San Emeterio: Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de La Rioja. Especialista universitaria en Educación para la Salud y Experta universitaria en Animación Sociocultural. Profesora Titular en la Facultad de Letras y de la Educación de la Universidad de La Rioja. Directora de la revista Contextos Educativos. Miembro del equipo de investigación "Actividad Física y Deporte en el espacio y tiempo de Ocio" [AFYDO]. Miembro de la Red de Equipos de Investigación en Estudios de Ocio, "Red OcioGune". Investigadora en temas de Educación, Ocio, Familia, Valores y Actividad Física, participa en investigaciones de I+D+i, autora de 7 libros, y más de 60 capítulos de libro y artículos científicos. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7389-4039>

Rosa Ana Alonso Ruiz: Doctora en Bases Psicológicas y Actividad Físico-Deportiva. Acción y Desarrollo, con calificación Sobresaliente "cum laude". Profesora asociada del Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad de La Rioja desde 2010 hasta 2015. En la actualidad profesora contratada interina. Miembro del equipo de investigación "Actividad Física y Deporte en el espacio y tiempo de Ocio" [AFYDO]. Miembro de la Red de Equipos de Investigación en Estudios de Ocio, "Red OcioGune". Investigadora en temas de Educación, Ocio, Familia, Valores y Actividad Física, participa en investigaciones de I+D+i, autora de una veintena de capítulos de libro y artículos científicos. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3215-578X>

Nuria Codina Mata: Profesora del Departamento de Psicología Social y Psicología Cuantitativa. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. Su investigación psicosocial sobre el ocio, el tiempo libre, el ser y la identidad se integran dentro del estudio de la gestión del tiempo, el bienestar personal y el desarrollo óptimo. Así, como fenómenos de gestión psicosocial del tiempo estudia: el tiempo y las actividades de ocio, las experiencias de ocio, el disfrute y la autonomía en la práctica de actividades estructuradas, la procrastinación y las orientaciones temporales. Estas investigaciones se desarrollan marcándose como objetivo: explicar, comprender y orientar la intervención psicosocial. Es autora de más de 100 publicaciones científicas, ha dirigido y participado en numerosas investigaciones y ha sido profesora visitante en diversas universidades de Europa, Norteamérica y Sudamérica. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0280-3651>

EL OCIO DE LOS JÓVENES VULNERABLES: IMPORTANCIA, SATISFACCIÓN Y AUTOGESTIÓN

LEISURE FOR VULNERABLE YOUNG PEOPLE: IMPORTANCE, SATISFACTION AND SELF-MANAGEMENT

O LAZER DOS JOVENS VULNERÁVEIS: IMPORTÂNCIA, SATISFAÇÃO E AUTOGESTIÃO

Ana Eva RODRÍGUEZ BRAVO*, Fernando LÓPEZ NOGUERO**
& Ángel Luis GONZÁLEZ OLIVARES***

*Universidad Nacional de Educación a Distancia, **Universidad Pablo Olavide de Sevilla,

***Universidad de Castilla-La Mancha

Fecha de recepción del artículo: 28.VII.2017

Fecha de revisión del artículo: 13.IX.2017

Fecha de aceptación final: 24.X.2017

PALABRAS CLAVE:

ocio
juventud
vulnerabilidad social
investigación
participación

RESUMEN: El ocio se ha convertido en una realidad que ha ido cobrando en las últimas décadas cada vez más importancia, como medio de desarrollo, autorrealización y satisfacción personal. En los momentos que estamos, tras años de crisis y transformación de la economía, debe ser un objetivo conocer y saber qué piensan y qué deciden los jóvenes, especialmente los más vulnerables, sobre su ocio, porque las dificultades económicas lo deprimen y, por tanto, su desarrollo personal, su autorrealización, sus relaciones sociales y, en definitiva, su calidad de vida.

Para compensar esta situación la sociedad debe esforzarse, otorgando la importancia que tiene el ocio en sí, además del valor pedagógico que puede tener en cualquier intervención socioeducativa y, especialmente, con colectivos en riesgo de exclusión, vulnerabilidad social, etc., un valor actualmente desaprovechado en muchas ocasiones en el trabajo con jóvenes. La finalidad del presente artículo se concreta en analizar cómo valoran los jóvenes en situación de vulnerabilidad su actividad de ocio desde el punto de vista de la importancia

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Ana Eva Rodríguez Bravo. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). C/ Juan del Rosal, nº 14, Madrid, España. E-mail: anaeva.rodriguez@edu.uned.es.

FINANCIACIÓN: Proyecto de investigación EDU2012-39080-Co7-00. "De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción de la condición juvenil en una sociedad de redes". IP. José Antonio Caride Gómez. Cofinanciado en el marco del Plan Nacional I+D+i con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, 2007-2013). Plan Nacional I+D+i (2012-2015). En el proyecto han participado, dentro de la Red RESORTES, las siguientes universidades: Universidades de Santiago de Compostela, Universidad de Burgos, Universidad de La Rioja, Universitat de Barcelona, Universidad de Deusto, UNED.

	<p>que tiene para ellos, la satisfacción que les reporta y la autogestión que realizan de la misma, a través de un cuestionario a 2.694 participantes, siendo 783 casos (29.06% del total de la muestra) considerados en situación de vulnerabilidad. También, se busca identificar si su valoración difiere de la que realizan los jóvenes que no se encuentran en situación de vulnerabilidad. Finalmente, se trata de determinar si existen relaciones entre las distintas valoraciones que realizan los jóvenes vulnerables de su actividad de ocio.</p> <p>Los resultados revelan que los jóvenes vulnerables conceden una elevada importancia a su actividad de ocio, al tiempo que se muestran altamente satisfechos con ella; sin embargo, consideran que participar en su organización y/o en la gestión del espacio no incrementaría su satisfacción ni los beneficios que les reporta.</p>
<p>KEY WORDS: leisure youth social vulnerability research participation</p>	<p>ABSTRACT: In recent decades leisure has become increasingly significant as a means of self-development, self-realisation and personal fulfilment. After years of economic crisis and transformation, it is more important than ever to discover the views that young people, especially those who are most vulnerable, have and the decisions they make about their leisure activity. As economic difficulties undermine their leisure options, this has an effect on their personal development, self-realisation, social relationships and, ultimately, on their quality of life. The aim of this paper is to analyse how young people in vulnerable situations assess their leisure activities in terms of the importance they attribute to them, their satisfaction, and how they manage their own leisure activities. To do so, a questionnaire was administered to 2,694 participants, including 783 cases (29.06% of the total sample) considered to be in a vulnerable situation. We sought to identify whether their assessment differed from that of young people who were not in a vulnerable situation. Ultimately, the aim was to determine if there were any relationships between the different assessments made by vulnerable young people about their leisure activity.</p> <p>The results revealed that vulnerable young people attach great importance to their leisure activity, and are highly satisfied with it. They consider that being involved in organising it and/or managing the places used for leisure would not increase their satisfaction with or the benefits they receive from it.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: lazer juventude vulnerabilidade social investigação participação</p>	<p>RESUMO: O lazer converteu-se numa realidade que tem ido cobrando nas últimas décadas a cada vez mais importância, como médio de desenvolvimento, autorrealização e satisfação pessoal. Nos momentos que estamos, depois de anos de crises e transformação da economia, deve ser um objectivo conhecer e saber que pensam e daí decidem os jovens, especialmente os mais vulneráveis, sobre seu lazer, porque as dificuldades económicas o deprimen e, por tanto, seu desenvolvimento pessoal, seu autorrealização, suas relações sociais e, em definitiva, sua qualidade de vida.</p> <p>Para compensar esta situação a sociedade deve esforçar-se, outorgando a importância que tem o lazer em si, além do valor pedagógico que pode ter em qualquer intervenção socioeducativa e, especialmente, com coletivos em risco de exclusão, vulnerabilidade social, etc., um valor actualmente desaprovechado em muitas ocasiões no trabalho com jovens. A finalidade do presente artigo especifica-se em analisar como valorizam os jovens em situação de vulnerabilidade sua actividade de lazer desde o ponto de vista da importância que tem para eles, a satisfação que lhes reporta e a autogestão que realizam da mesma, através de um questionário a 2.694 participantes, sendo 783 casos (29.06% do total da mostra) considerados em situação de vulnerabilidade. Também, se procura identificar se sua valoração difere da que realizam os jovens que não se encontram em situação de vulnerabilidade. Finalmente, trata-se de determinar se existem relações entre as diferentes valorações que realizam os jovens vulneráveis de sua actividade de lazer.</p> <p>Os resultados revelam que os jovens vulneráveis concedem uma elevada importância a sua actividade de lazer, ao mesmo tempo em que se mostram altamente satisfeitos com ela; no entanto, consideram que participar em sua organização e/ou na gestão do espaço não incrementaria sua satisfação nem os benefícios que lhes reporta.</p>

1. Introducción

La importancia del ocio en la vida de las personas ha pasado de ser un algo complementario y exclusivo de unos pocos a ser una característica esencial para la realización personal de todas las personas. Así como un elemento y palanca de desarrollo y cohesión social, importante para el conjunto de la sociedad y, cuando de colectivos específicos se trata, como es el ejemplo de este

estudio, cobra un protagonismo porque define y justifica una forma de vida y ante todo un conjunto de características que describen la actitud ante la misma, y el contexto social y cultural del joven a menudo influye en el ocio que desarrolla.

El presente estudio se inicia realizando una revisión de la literatura científica sobre estudios e investigaciones de la importancia del ocio en la participación y cohesión social de la sociedad, y especialmente el ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad.

En los momentos que estamos, tras años de crisis y transformación de la economía, debe ser un objetivo conocer y saber qué piensan y qué deciden los jóvenes, especialmente los más vulnerables, sobre su ocio. Cuando de jóvenes en situación de vulnerabilidad se trata es mucho más importante descubrirlo, tal vez porque antes no se había hecho o porque no era un tema cuestionable.

Esta investigación pretende como objetivos prestar atención a cómo juzgan los jóvenes en situación de vulnerabilidad su actividad de ocio desde el punto de vista del valor que tiene para ellos, el agrado que les reporta y la autogestión que realizan de la misma. Se han analizado a través de un cuestionario a 2694 jóvenes, de los cuales 783 casos (29,06% del total de la muestra) fueron considerados en situación de vulnerabilidad, identificando si su valoración es diferente o no de la que realizan los jóvenes que no se encuentran en situación de vulnerabilidad. Finalmente, se pretende comprobar si existen relaciones entre las distintas valoraciones que realizan los jóvenes vulnerables de su actividad de ocio.

Los resultados revelan que los jóvenes vulnerables conceden una elevada importancia a su actividad de ocio, al tiempo que se muestran altamente satisfechos con ella. Asimismo muestran que en caso de que pudiesen tener más responsabilidad en la organización de la misma y/o en la gestión del espacio en el que se desarrolla, no les reportaría más satisfacción ni beneficios. Al tiempo revelan que estas valoraciones son similares a las que realizan los jóvenes que no se encuentran en situación de vulnerabilidad y que existe una dependencia positiva entre las valoraciones que los jóvenes vulnerables realizan de su actividad de ocio.

2. Justificación y objetivos

El ocio se ha convertido en una realidad que ha ido cobrando en las últimas décadas cada vez más importancia, como medio de desarrollo, autorrealización y satisfacción personal y, por tanto, como fuente inagotable de calidad de vida y bienestar social (Cuenca Cabeza, 2011, 2013; Lebrero Baena, Páez Gallego, & Tasende Mañá, 2014; Valdemoros San Emeterio, Ponce de León Elizondo, & Gradaílle Pernas, 2016). Es también considerado como un instrumento de primera línea para la dinamización social y la intervención socioeducativa, especialmente si hablamos de juventud en situación de vulnerabilidad (López-Noguero, Sarrate Capdevila, & Lebrero Baena, 2016).

En efecto, la intervención social y educativa, donde el ocio está adquiriendo un papel

protagónico, se está configurando en los últimos años como un derecho fundamental y como una línea estratégica fundamental de las políticas europeas, e incluso mundiales, especialmente en lo que se refiere a la población más joven y vulnerable (Bendit & Miranda, 2015; Collins & Haudenhuysen, 2015), ya que como señalan Salazar y Arellano Ceballos (2015), el contexto social y cultural del joven a menudo influye en el ocio que desarrolla.

Al igual que se ha demostrado que ocurre con otras variables relacionadas con la juventud como puede ser el nivel de formación alcanzado, que depende solamente de factores de tipo individual motivacional, sino también por factores familiares, de clase social, por la situación del mercado laboral y las condiciones macroeconómicas (Breen & Goldthorpe, 1999; Erikson & Jonsson, 1996; Schoon, 2008 & Moreno, 2015); Salazar y Arellano Ceballos (2015) plantean que de acuerdo a cómo esté configurada la vida cotidiana del joven, en muchas ocasiones así será su ocio, ya que esta circunstancia suele determinar el tipo de actividades de ocio realizadas, su nivel de participación y la valoración que hace del mismo.

En nuestra sociedad, en constante transformación y cambio, es fundamental defender este derecho a los más vulnerables, así como formar a todos/as para el empleo positivo del ocio, como elemento fundamental para lograr la realización plena a lo largo de la vida (López-Noguero & Sarrate Capdevila, 2014).

En este sentido, la Carta Internacional sobre la Educación del Ocio de la WLRA (World Leisure and Recreation Association) ya señalaba cómo el ocio se ha convertido en un recurso fundamental en la cohesión social de las sociedades desarrolladas, haciendo hincapié, entre otras cuestiones, en la formación y necesaria cualificación de los profesionales dedicados a este campo (WLRA, 1994).

Un aspecto a destacar en relación a esta cuestión, por lo que respecta a estos años de crisis que vivimos, es que las dificultades económicas deprimen el ocio de los más vulnerables y, por tanto, su desarrollo personal, su autorrealización, así como las relaciones sociales y, en definitiva, su calidad de vida. Al respecto, el estudio FOESSA 2013 señalaba cómo el 84% de las personas más pobres, incluidos los jóvenes, habían reducido sus actividades de ocio como consecuencia de la precaria situación económica sufrida a lo largo de estos años (FOESSA, 2014, p. 471).

Por todo ello, a nuestro juicio, es necesario que la sociedad haga un esfuerzo para compensar este déficit que actualmente está sufriendo el eslabón social más vulnerable en estos años de crisis y recesión, al tiempo que se destaca el valor pedagógico que puede tener el ocio en cualquier

intervención socioeducativa y, especialmente, con colectivos en riesgo de exclusión, vulnerabilidad social, etc., un valor actualmente desaprovechado en muchas ocasiones en el trabajo con jóvenes.

En otro orden de cosas, en este caso tomando en cuenta la vertebración entre ocio e intervención socioeducativa, en relación con los jóvenes en situación de riesgo y vulnerabilidad social, podemos destacar las investigaciones y trabajos del INJUVE (2013, 2014), Anderson (2017), así como el destacado aporte de Fernández García, Poza Vilches & Fiorucci (2014), que desarrollaron un exhaustivo análisis metateórico sobre cuarenta investigaciones que, entre 2009 y 2013, vieron la luz sobre el particular, dibujando un sugerente mapa de tendencias en el ámbito del ocio juvenil.

De igual forma, reseñaríamos el trabajo de Moscoso, Martín, Pedrajas y Sánchez (2013) sobre ocio, actividad física y estilos de vida de la juventud española o el estudio de Jiménez Ramírez (2012), que presenta un análisis de actuaciones sociocomunitarias y educativas inclusivas con alumnado en riesgo de exclusión social, así como el aportado por López-Noguero *et al.* (2016) en su estudio sobre el ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad a través del análisis discursivo de entrevistas.

De igual forma, acerca de las relaciones entre ocio y juventud vulnerable, es reseñable el interesante estudio de Uceda i Maza, Navarro Pérez, Montón Sánchez, y Pérez Cosín (2012) que aborda los espacios y tiempos para el ocio integrado como herramienta de promoción educativa con adolescentes en conflicto con la ley y donde se pone de manifiesto la necesidad de diseñar espacios de ocio para jóvenes, a partir de tres elementos clave: participación, intercambio y creatividad.

Sobre el tema específico de las TIC dentro del ocio juvenil, cada vez más destacado en este segmento de edad, destacaríamos los aportes de Melendro Estefanía, García Castilla y Goig Martínez (2016) sobre el uso de las TIC en el ocio y la formación de los jóvenes vulnerables y el estudio de Vasco González y Pérez Serrano (2017) sobre el ocio digital en los jóvenes en dificultad social.

El contexto social que vivimos en los últimos tiempos ha sufrido un proceso de modernización aceleradísimo en multitud de ámbitos (cultural, tecnológico, económico, relacional, comunicacional, etc.) por lo que es preciso y, en estos tiempos de crisis, más que nunca, una acomodación permanente por parte de los agentes de cambio social a estos procesos de cambio, a fin de dar cumplida respuesta a las demandas de nuevo cuño que van surgiendo en esta sociedad de principios de milenio (López-Noguero, 2004, 2005).

Así, en los últimos años, las aspiraciones renacentistas de ocio se han retomado en estos tiempos acelerados y postmodernos (Caride, 2012) que nos ha tocado vivir, desde la necesidad y el derecho social de crecimiento personal, a partir de un ocio valioso, un ocio no condicionado por circunstancias socioeconómicas y que sea palanca de cambio de colectivos vulnerables, como lo es una buena parte de la juventud en la actualidad.

Para ello, se deberían privilegiar los procesos de comunicación e interacción social de los jóvenes construyendo y reconstruyendo ámbitos y espacios, los tiempos y los diferentes tipos de actividades de ocio juvenil (Salazar & Arellano Ceballos, 2015, p. 13).

Este esfuerzo debería pasar por un aumento de recursos destinados a esta tarea, así como mejorar la formación de los actores implicados, donde sería fundamental el reconocimiento y aceptación de las diversas y variadas formas autónomas de actividad y creatividad juveniles, dando apoyo material y técnico a los jóvenes que participen en ellas, para que, desde esos espacios, puedan experimentarse a sí mismos, autorrealizarse y, a la vez, contribuir al desarrollo social y comunitario de la sociedad (Bendit, 2000, p. 55). Esta formación debería tener en cuenta el actual Marco Estratégico Educación y Formación 2020 (ET2020) y futuras actuaciones que le den sostenibilidad, pues desde el mismo se busca impulsar el aprendizaje permanente y promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa en la juventud.

A nuestro juicio es fundamental este último aspecto, es decir, favorecer el protagonismo del propio joven para lograr, desde el ocio inclusivo, su desarrollo en las diversas facetas de su vida personal y social (López-Noguero & Sarrate Capdevila, 2014), por lo que, como señalaba Sócrates hace ya miles de años, *“Los ratos de ocio son la mejor de todas las adquisiciones”*.

Comentan Moscoso *et al.* (2013), a la juventud se la ve, se la analiza y se le habla, pero habitualmente no se le escucha, de hecho, como señalan Uceda i Maza *et al.* (2012) la adolescencia y juventud es uno de los grupos más invisibles y con más dificultades para hacerse oír. En este sentido fomentar investigación que recoja las valoraciones y atribuciones que los jóvenes, y en concreto los jóvenes vulnerables, realizan de los distintos ámbitos en los que se desenvuelve su vida (Benedicto, Fernández, Gutiérrez, Martín, Martín & Morán, 2014; Rodríguez Bravo, De-Juanas & González Olivares, 2016; López-Noguero, Sarrate Capdevila, & Lebrero Baena, 2016) y, entre ellos, sin lugar a dudas el ocio, resulta de gran importancia para potenciar el protagonismo del joven.

Con relación al ámbito del ocio, desde el fomento de este protagonismo del joven, es necesario abrir nuevos ámbitos y espacios que nos conduzcan a un ocio valioso, un ocio menos consumista, más sostenible y, por encima de todo, facilitador de experiencias (Caballo Villar, 2014), causa de satisfacción y desarrollo personal que mejore la calidad de vida de los jóvenes y sea decisiva palanca de cambio en situaciones de vulnerabilidad, hasta convertirlos en protagonistas de su propia vida (López-Noguero, 2005).

La finalidad del presente estudio se concreta en tres objetivos. En primer lugar, se pretende analizar cómo valoran los jóvenes en situación de vulnerabilidad su actividad de ocio desde el punto de vista de la importancia que tiene para ellos, la satisfacción que les reporta y la autogestión que realizan de la misma. En segundo lugar, se busca identificar si su valoración difiere o no sustancialmente de la que realizan los jóvenes que no se encuentran en situación de vulnerabilidad. Por otro último, se trata de determinar si existen relaciones entre las distintas valoraciones que realizan los jóvenes vulnerables de su actividad de ocio.

3. Metodología

El presente trabajo atiende a los resultados de una investigación sobre el ocio, la formación y el empleo en jóvenes en dificultad social. Esta investigación ha seguido un proceso metodológico de carácter cuantitativo y cualitativo dentro del marco de un proyecto coordinado en red^[1] realizado entre siete universidades españolas.

En este trabajo, se presentan los resultados obtenidos del estudio cuantitativo, cuyo estudio fue de tipo transversal y *ex post facto* (Bryman, 2012), orientados a explorar las valoraciones formuladas por los jóvenes vulnerables acerca de su actividad de ocio, en relación a la importancia que le dan, la satisfacción que obtienen con su realización y la autogestión que realizan de la misma.

3.1. Participantes

En un primer momento se realizó un muestreo aleatorio simple al conjunto de la población de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional de Grado Medio, Programas de Capacitación Profesional Inicial (en adelante, PCPI) y Bachillerato de centros privados, concertados y públicos de todas las comunidades autónomas. Posteriormente, se optó por llevar a cabo un muestreo probabilístico estatificado mediante afijaciones proporcionales en función de estratos considerando como criterio principal para ello la región. La concreción de este criterio

se realizó mediante las Áreas Nielsen que dividen el territorio español en diez regiones, en el caso de este proyecto se concretaron en seis con objeto de favorecer la eficiencia del trabajo de campo.

En total, participaron 2.694 estudiantes, cuya distribución en función del criterio anterior fue la siguiente: Noroeste (17,6%), Levante (12,8%), Sur (28,4%), Centro (22%), Noroeste (11,2%) y Norte (8%). De ellos 783 casos (29,06% del total de la muestra) fueron considerados en situación de vulnerabilidad frente al resto de estudiantes (1.911; 70,94%).

Para la selección de participantes vulnerables se incluyeron todos aquellos casos que cumplían alguno de los siguientes criterios: a) estudiaban Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI); b) su unidad familiar tenía ingresos iguales o inferiores a 500 euros; c) no tenían madre ni padre y/o estaban en acogimiento; d) los progenitores estaban desempleados o que uno de ellos estuviera en el paro y el otro dedicado a tareas domésticas, también se incluyeron a aquellos que sólo tenían padre o madre y estaba desempleado o realizando tareas del hogar; e) ninguno de los progenitores o persona que vivía con ellos tenía estudios terminados; f) afirmaban tener una nota media inferior a una calificación de cinco puntos sobre diez en sus estudios; y g) estaban poco o nada satisfechos con su vida familiar.

En la muestra objeto de estudio predominan los varones (53,3%) frente a las mujeres (46,7%) y los jóvenes con más de 17 años (58,2%) por encima de los jóvenes con 17 años o menos (41,8%).

3.2. Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue un cuestionario *ad hoc* sobre la construcción de la condición juvenil. Esta herramienta, de lápiz y papel, se dividió en los siguientes bloques: *descripción del alumnado; vida en el centro escolar; tiempo libre; vida familiar; salud y calidad de vida; estudios y mercado laboral en el futuro y emprendimiento.*

En este artículo se muestran parte de los resultados del bloque correspondiente a *tiempo libre*, concretamente los relativos a las valoraciones que realizan sobre su actividad de ocio. Esta parte estaba conformada por 6 ítems, que se han agrupado en torno a tres variables. La primera de estas variables es la importancia que atribuyen a su actividad de ocio, evaluada a partir del ítem *Esta actividad es muy importante en mi vida*. La segunda de las variables estudiadas es la satisfacción con la actividad de ocio, valorada mediante el ítem *Estoy satisfecho con esta actividad*. Por último, la tercera variable hace referencia a la

autogestión de su actividad de ocio, estudiada a través de las respuestas a cuatro ítems: *Tengo responsabilidad en la organización de la actividad*, *Disfrutaría más de la actividad si asumiera más protagonismo en su realización*, *Participar en la organización del espacio en el que practico la actividad tiene relación con los beneficios que saco de ella* y *Practico esta actividad en espacios que yo mismo organizo*.

Los estudiantes tenían que expresar su grado de acuerdo con la afirmación que se les presentaba en cada uno de los ítems siguiendo una escala de respuesta tipo Likert de 1 a 5 (siendo 1 nada de acuerdo y 5 muy de acuerdo).

La validez de contenido del cuestionario fue lograda por criterio de un total de catorce jueces externos que colaboraron en esta tarea evaluando el instrumento. Asimismo, se ajustó el instrumento tomando en consideración los resultados de una aplicación a una muestra piloto de 140 sujetos distribuidos en ocho comunidades autónomas; esta aplicación piloto se desarrolló entre 2014 y 2015.

3.3. Procedimiento

Los participantes fueron informados de los propósitos de la investigación tanto en su vertiente cuantitativa como cualitativa, de tal manera que su participación fue totalmente voluntaria.

El trabajo de campo definitivo correspondiente al estudio cuantitativo se realizó entre 2015 y 2016. Asimismo la aplicación de cuestionario se llevó cabo en los centros educativos durante el horario lectivo.

3.4. Análisis de datos

Una vez se conformó la base de datos, se realizaron los análisis estadísticos descriptivos,

contrastados de medias (prueba *t de Student*) y correlaciones bivariadas de Pearson mediante el programa informático SPSS 22.0.

4. Resultados

La Tabla 1 muestra, en primer lugar, el valor que los jóvenes vulnerables atribuyen a su actividad de ocio, tanto desde el punto de vista de la importancia que conceden a esta actividad como desde la perspectiva de la satisfacción que les reporta su práctica. En segundo lugar, aporta información sobre el grado de autogestión que realizan tanto de la organización de su actividad de ocio como de los espacios en los que la practican, así como de la satisfacción y beneficios que consideran que les reporta la posibilidad de llevar a cabo esta autogestión.

Como se puede observar, la muestra estudiada otorga una elevada importancia a su actividad de ocio y expresan un grado de satisfacción muy elevado con la misma. Aunque el grado de dispersión en las respuestas al preguntarles por la satisfacción con la actividad es menor ($DT = 0,927$) que al preguntarles por la importancia que le dan a su actividad de ocio ($DT = 1,208$).

Sin embargo, al indagar en la autogestión de su actividad de ocio, observamos que en mayor medida manifiestan tener responsabilidad en la organización de la actividad que en la gestión de los espacios en los cuales la llevan a cabo, pues no tienden a realizarla en espacios autogestionados. Además, al preguntarles por los beneficios que consideran les reportaría participar más en la autogestión de la actividad se observa un grado de acuerdo bajo, más aún en el caso de la organización de las tareas que de los espacios, aunque el grado de dispersión de las respuestas en ambos casos es elevado y similar (DT organización = $1,460$; DT espacios = $1,485$).

Tabla 1: Importancia, satisfacción y autogestión actividad de ocio (jóvenes vulnerables)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza
VALORACIÓN ACTIVIDAD						
Importancia	651	1	5	4,11	1,208	1,459
Satisfacción	654	1	5	4,52	,927	,859
AUTOGESTIÓN ACTIVIDAD						
Responsabilidad organización	658	1	5	3,54	1,461	2,136
Practica espacios autoorganizados	645	1	5	2,90	1,610	2,593
Satisfacción mayor protagonismo organización	642	1	5	2,43	1,460	2,133
Beneficios organización espacio	636	1	5	2,88	1,485	2,205
N válido (por lista)	615					

Por otro lado, la Tabla 2 recoge los resultados que se extraen al comparar las valoraciones que los jóvenes vulnerables realizan de su actividad de ocio y las que realizan los jóvenes que no se encuentran en esta situación. En ella se evidencia que únicamente en tres de los seis ítems analizados las puntuaciones medias representan diferencias significativas.

En primer lugar, en el ítem *Esta actividad es muy importante en mi vida* se observa que ambos grupos se muestran muy de acuerdo con esta premisa y, en consecuencia, la valoran muy favorablemente con una puntuación media superior a cuatro. Sin embargo, la diferencia que existe entre las puntuaciones de los dos grupos se revela como significativa ($p=.010$), lo que nos lleva a destacar el hecho de la importancia que los jóvenes vulnerables dan a su actividad de ocio (4,11) es algo inferior al valor que le atribuyen los jóvenes que no se encuentran en esta situación (4,25). Además, es preciso tener en cuenta, que de todos los ítems analizados éste es el segundo que presenta menor grado de dispersión en las respuestas (DT vulnerable=1.207; DT no vulnerables= 1.091).

En segundo lugar, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.003$) en el ítem

Practico esta actividad en espacios que yo mismo organizo. Tanto los jóvenes vulnerables como los no vulnerables se han manifestado poco de acuerdo con esta premisa; no obstante, los jóvenes vulnerables obtienen una puntuación (2.89) algo superior a la de los jóvenes no vulnerables (2.67) que podría indicar que aquellos en mayor medida que éstos desarrollan su actividad de ocio en espacios autogestionados. Aunque es preciso tener en consideración que los resultados de este ítem muestran el mayor grado de dispersión (DT vulnerables=1,611; DT no vulnerables=1,565) del conjunto de ítems estudiados.

Por último, el análisis arroja datos interesantes referidos al ítem *Disfrutaría más de la actividad si asumiera más protagonismo en su organización*. A pesar de que las valoraciones medias obtenidas para este ítem en el caso de los dos grupos no son muy elevadas (Vulnerables=2,42; No vulnerables=2,27), la diferencia entre ambas resulta significativa ($p=.023$), por lo que es posible apuntar que los jóvenes vulnerables se muestran algo más de acuerdo con la premisa de que un mayor grado de protagonismo en la organización de la actividad incidiría positivamente en que disfrutarán más de la misma.

**Tabla 2: Importancia, satisfacción y autogestión actividad de ocio
 (jóvenes vulnerables vs no vulnerables)**

	Condición de vulnerabilidad	Media	Desv. típ.	¿Se asumen varianzas iguales?	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
					F	Sig.	t	gl.	Sig.
VALORACIÓN ACTIVIDAD									
Importancia	Si	4,11	1,207	No	12,433	,000	-2,714	2344	,010*
	No	4,25	1,091						
Satisfacción	Si	4,52	,926	Sí	6,072	,014	-1,313	2358	,189
	No	4,57	,850						
AUTOGESTIÓN ACTIVIDAD									
Responsabilidad organización	Si	3,54	1,463	Sí	1,961	,162	-,672	2352	,502
	No	3,58	1,422						
Practica espacios autoorganizados	Si	2,89	1,611	Sí	,554	,457	3,007	2321	,003*
	No	2,67	1,565						
Satisfacción mayor protagonismo organización	Sí	2,42	1,460	No	8,410	,004	2,331	2315	,023**
	No	2,27	1,395						
Beneficios organización espacio	Si	2,88	1,486	Sí	,770	,380	,013	2289	,990
	No	2,88	1,505						
*. La prueba es significativa en el nivel .01.**. La prueba es significativa en el nivel .05									

Para finalizar, se realiza un análisis de las relaciones que se establecen entre las distintas valoraciones sobre el ocio que realizan los jóvenes en situación de vulnerabilidad. En la Tabla 3 se observa que el análisis realizado permite afirmar que casi todas las variables estudiadas correlacionan entre sí de un modo positivo y altamente

significativo. Los ítems que más destacan en este sentido son: *Tengo responsabilidad en la organización de la actividad*, *Participar en la organización del espacio tiene relación con los beneficios que saco de ella* y *Esta actividad es muy importante en mi vida*, pues se relacionan con todas las demás estudiadas.

Tabla 3: Correlación entre las atribuciones sobre su actividad de ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad

		Responsabilidad organización	Satisfacción mayor protagonismo organización	Beneficios organización espacio	Práctica espacios autoorganizados	Satisfacción	Importancia
Responsabilidad organización	Correlación de Pearson	1	,203	,318	,215	,201	,256
	Sig. (bilateral)		,000*	,000*	,000*	,000*	,000*
Satisfacción mayor protagonismo organización	Correlación de Pearson	,203	1	,402	,125	-,018	,136
	Sig. (bilateral)	,000*		,000*	,002*	,656	,001*
Beneficios organización espacio	Correlación de Pearson	,318	,402	1	,226	,142	,222
	Sig. (bilateral)	,000*	,000*		,000*	,000*	,000*
Practica espacios autoorganizados	Correlación de Pearson	,215	,125	,226	1	,050	,122
	Sig. (bilateral)	,000*	,002*	,000*		,204	,002*
Satisfacción	Correlación de Pearson	,201	-,018	,142	,050	1	,483
	Sig. (bilateral)	,000*	,656	,000*	,204		,000*
Importancia	Correlación de Pearson	,256	,136	,222	,122	,483	1
	Sig. (bilateral)	,000*	,001*	,000*	,002*	,000*	

*. La prueba es significativa en el nivel .01.**. La prueba es significativa en el nivel .05.

5. Discusión y conclusiones

El estudio realizado ha permitido comprobar que los jóvenes vulnerables conceden una elevada importancia a su actividad de ocio, al tiempo que se muestran altamente satisfechos con ella. Estos datos son congruentes con aquellas investigaciones (Cuenca Cabeza, 2011, 2013; Lebrero Baena, Páez Gallego, & Tasende Mañá, 2014; Valdemoros San Emeterio, Ponce de León Elizondo, & Gradaílle Pernas, 2016) que han puesto de manifiesto que en las últimas décadas el ocio ha ido incrementado su importancia como medio de desarrollo, autorrealización y satisfacción personal y, por tanto, como fuente de calidad de vida y de bienestar social. Asimismo, refuerzan los postulados de aquellas investigaciones que plantean la importancia de defender el derecho al ocio de los más vulnerables (López-Noguero & Sarrate Capdevila, 2014; Bendit & Miranda, 2015; Collins & Haudenhuyse, 2015), en una sociedad en la que debido a las dificultades económicas se encuentra en permanente riesgo y con ello las

oportunidades de desarrollo personal y social que brinda.

Por otra parte, el estudio también ha puesto de relieve que los jóvenes vulnerables conceden menos importancia a su actividad de ocio que los jóvenes que no se encuentran en situación de vulnerabilidad. Es posible comprender mejor este dato si se tiene como referencia los resultados del informe FOESSA 2013, que apuntan a que en situaciones de dificultad económica, como la vivida en los últimos años, las personas en situación de pobreza, entre ellos los jóvenes, renuncian a sus actividades de ocio.

Por otra parte, el análisis realizado también ha permitido constatar el escaso interés que los jóvenes vulnerables y no vulnerables, incluso más los segundos que los primeros, muestran por la autogestión de su actividad de ocio; pues consideran que asumir más responsabilidad en la organización de la misma o en la gestión del espacios en los cuales la desarrollan no tendrá una gran influencia a la hora de incrementar su satisfacción o los beneficios que les reporte su realización.

Estos datos obligan a remitirse a las conclusiones y recomendaciones que realizan aquellas investigaciones que abogan por la intervención socioeducativa para favorecer un mayor protagonismo del joven en su actividad de ocio para contribuir a su desarrollo individual y social (López-Noguero & Sarrate Capdevila, 2014; López-Noguero, Sarrate Capdevila, & Lebrero Baena, 2016); por la intervención socioeducativa como medio para acercar al joven a un ocio valioso, no consumista, posibilitador de experiencias que redunden en una mayor calidad de vida y bienestar, al tiempo que ofrece oportunidades de cambio y de mejora en situaciones de dificultad social (Caride, 2012; Caballo Villar, 2014); así como, una intervención socioeducativa que privilegie los procesos de comunicación e interacción social de los jóvenes construyendo y reconstruyendo ámbitos y espacios, los tiempos y los diferentes tipos de actividades de ocio juvenil (Salazar & Arellano Ceballos, 2015).

A modo de conclusión, es posible señalar que el estudio realizado ha permitido constatar que el ocio para los jóvenes vulnerables es un aspecto de sus vidas al que atribuyen una elevada importancia y satisfacción; valoración, que comparten con los jóvenes que no se encuentran en situación de vulnerabilidad, si bien es cierto que la importancia que le atribuyen aquellos es algo inferior. De igual manera para los jóvenes vulnerables la práctica de su actividad de ocio no les reportaría más satisfacción ni beneficios en caso de que pudiesen

tener más responsabilidad en la organización de la misma y/o en la gestión del espacio en el que se desarrolla; nuevamente, esta valoración es similar a la que realizan los jóvenes que no se encuentran en situación de vulnerabilidad, aunque los jóvenes vulnerables se muestran más de acuerdo con la premisa de que un mayor grado de protagonismo en la organización de la actividad favorecería que disfrutarán más de la misma.

El análisis de correlaciones realizado muestra el funcionamiento de las variables del estudio y los resultados obtenidos apuntan que la mayoría de las variables estudiadas se relacionan entre sí. Por ello, es posible destacar que existe una dependencia positiva entre las valoraciones que los jóvenes vulnerables realizan de su actividad de ocio desde el punto de vista de la importancia que tiene para ellos, la satisfacción que les reporta y la autogestión que realizan de la misma.

Por último, se estima pertinente complementar el análisis realizado con un estudio de carácter cualitativo que permita profundizar en las razones y motivaciones inherentes en las valoraciones de los jóvenes vulnerables sobre la importancia, satisfacción y autogestión de su actividad de ocio. Esta información de carácter cualitativo abriría la oportunidad de realizar un análisis de necesidades que sustentará el diseño de un proyecto de intervención socioeducativa, orientado a la promoción del derecho al ocio valioso de los más vulnerables y de su protagonismo.

Referencias bibliográficas

- Anderson, A. (2017). The five-factor model for leisure management: pedagogies for assessing personality differences in positive youth development programmes. *World Leisure Journal*, 59 (1). <https://doi.org/10.1080/16078055.2016.277613>
- Bendit, R. (2000). Participación social y política de los jóvenes en países de la Unión Europea. In CLACSO (Ed.), *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo* (CLACSO, pp. 19-58). Buenos Aires. Retrieved from <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cyg/juventud/bendit>
- Bendit, R., & Miranda, A. (2015). Transitions to adulthood in contexts of economic crisis and post-recession. The case of Argentina. *Journal of Youth Studies*, 18. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.944117>
- Benedicto, J., Fernández, L., Gutiérrez, M., Martín, A., Martín, E., & Morán, M.L. (2014). *Transitar a la intemperie: jóvenes en busca de integración*. Madrid, Instituto de la Juventud.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. (1999). Class, mobility, and merit: The experience of two British cohorts. *European Sociological Review*, 17, pp.81-101.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. New York: Oxford.
- Caballo Villar, B. (2014). Jóvenes, ocio y educación en la sociedad red. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 0(25), 17-24. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.01
- Caride, J. A. (2012). Presentación: tiempos educativos, tiempos de ocio. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 20, 7-16. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3975060>
- Collins, M., & Haudenhuyse, R. (2015). Social Exclusion and Austerity Policies in England: The Role of Sports in a New Area of Social Polarisation and Inequality? *Social Inclusion*, 3(3), 5-18. <https://doi.org/10.17645/si.v3i3.54>
- Cuenca Cabeza, M. (2011). El ocio como ámbito de Educación Social. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, 25-40. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3616763>

- Cuenca Cabeza, M. (2013). Ocio valioso en tiempos de crisis. En *La crisis social y el estado del bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social* (pp. 5-20). Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4481143>
- Erikson, R., & Jonsson, J. (1996). *Explaining class inequality in education: The Swedish case in comparative perspective*. Oxford: Westview Press.
- Fernández-García, A., Poza-Vilches, M. de F., & Fiorucci, M. (2014). Análisis Metateórico sobre el Ocio de la juventud con problemas sociales. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 0(25), 119-141. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.06
- FOESSA, F. (2014). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2014*. Madrid : Fundación Foessa, 2014. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extlib?codigo=655054>
- INJUVE. (2013). *Informe Juventud en España 2012*. Madrid: INJUVE. Retrieved from <http://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/informe-de-la-juventud-en-espana-2012>
- INJUVE. (2014). *Jóvenes, ocio y consumo*. Madrid. Retrieved from http://www.injuve.es/sites/default/files/2016/08/publicaciones/conclusionessondeo_2014-3.pdf
- Jiménez Ramírez, M. M. (2012). Actuaciones socio-comunitarias y educativas inclusivas con alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación En Educación*, 2(10), 62-78. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4733024>
- Lebrero Baena, M. P., Páez Gallego, J., & Tasende Mañá, B. (2014). Evolución del ocio de los jóvenes españoles en la última década. En *Educación y jóvenes en tiempos de cambio*. Madrid: UNED (pp. 333-344). Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4934668>
- López-Noguero, F. (2004). La Educación Popular en España, retos e interrogantes. *Agora Digital*, 7. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=1088877>
- López-Noguero, F. (2005). Inadaptación social y educación social especializada con jóvenes: nuevas perspectivas. *XXI. Revista de Educación*, 7, 61-72. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=1991985>
- López-Noguero, F., & Sarrate Capdevila, M. L. (2014). El ocio desde una perspectiva internacional. En *Educación y jóvenes en tiempos de cambio*. Madrid: UNED (pp. 323-333). Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4934662>
- López-Noguero, F., Sarrate Capdevila, M. L., & Lebrero Baena, M. P. (2016). El ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Análisis discursivo. *Revista Española de Pedagogía*, 74(263), 127-145. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5322644>
- Melendro Estefanía, P. M., García Castilla, F. J., & Goig Martínez, R. (2016). El uso de las TIC en el ocio y la formación de los jóvenes vulnerables. *Revista Espanola de Pedagogia*, 74(263), 71-89.
- Moreno, A. (2015). La empleabilidad de los jóvenes en España: Explicando el elevado desempleo juvenil durante la recesión económica. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 11(1), 3-20. Doi: <http://dx.doi.org/10.18004/riics.2015.julio.3-20>
- Moscoso, D., Martín, M., Pedrajas, N., & Sánchez, R. (2013). Active sedentary lifestyle. Leisure, physical activity and lifestyles of the Spanish youth | Sedentarismo activo. Ocio, actividad física y estilos de vida de la juventud española. *Archivos de Medicina Del Deporte*, 158, 341-347.
- Rodríguez, A.E., De Juanas, A., & González, A.L. (2016). Atribuciones de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social sobre los beneficios del estudio y la inserción laboral. *Revista Española de Pedagogía*, 74(263), 109-126
- Salazar, C. M., & Arellano Ceballos, A. C. (2015). El concepto ocio en la vida moderna de Latinoamérica: revisión y apuntes para una ingeniería sociocultural. *Razón y Palabra*, 90. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5183577>
- Schoon, I. (2008). A transgenerational modelo of status attainment: The potential mediating role of school motivation and education. *National Institute Economic Review*, 205, 72-82.
- Uceda i Maza, F. X., Navarro Pérez, J. J., Montón Sánchez, C., & Pérez Cosín, J. V. (2012). Espacios y tiempos para el ocio integrado como herramienta de promoción educativa con adolescentes en conflicto con la ley. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación (RASE)*, 5(2), 311-327. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5144545>
- Valdemoros San Emeterio, M. A., Ponce de León Elizondo, A., & Gradaílle Pernas, R. (2016). Actividad física de ocio juvenil y desarrollo humano. *Revista de Psicología Del Deporte*, 25(4), 45-51. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5797904>
- Vasco González, M., & Pérez Serrano, M. G. (2017). Ocio digital en los jóvenes en dificultad social. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2), 147-160. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5901380>
- WLRA. (1994). WLRA International Charter for Leisure Education. *World Leisure & Recreation*, 36(2), 41-45. <https://doi.org/10.1080/10261133.1994.9673916>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Rodríguez-Bravo, A.E., Lopez-Noguero, F., & González-Olivares, A.L (2018). El ocio de los jóvenes vulnerables: importancia, satisfacción y autogestión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 81-92. DOI: 10.7179/PSRI_2018.31.07

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Ana Eva Rodríguez Bravo. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). C/ Juan del Rosal, nº 14, Madrid, España. E-mail: anaeva.rodriguez@edu.uned.es

Fernando López Noguero. Departamento de Educación y Psicología Social. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, km 1 (41003), Sevilla, España. E-mail: flopnog@upo.es

Ángel Luis González Olivares. Departamento de Pedagogía, Universidad de Castilla La-Mancha C/ Gran Capitán, 5 1º D 13610 Campo de Criptana (Ciudad Real). E-mail: ALuis.Gonzalez@uclm.es

PERFIL ACADÉMICO

Ana Eva Rodríguez Bravo. Profesora Ayudante Doctor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), acreditada para la figura de profesor Contratado Doctor por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid y pedagoga. Su trayectoria docente e intereses investigadores se vinculan a los ámbitos de la Pedagogía Social, la educación de personas adultas y mayores y la intervención-acción socioeducativa con infancia, adolescencia y juventud en dificultad social. Ha participado en números proyectos nacionales e internacionales en estos ámbitos y cuenta con más de una veintena publicaciones entre libros, capítulos de libros y artículos en revistas.

Fernando López Noguero. Profesor Titular de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España), Doctor en Pedagogía, maestro y pedagogo. Doctor "Honoris Causa" por la UNAN-Managua (Nicaragua), cuenta con una larga trayectoria investigadora y docente en ámbitos relacionados con la Pedagogía Social, la intervención sociocomunitaria, la formación/capacitación de agentes de cambio social, etc. desarrollando diversos proyectos de ámbito nacional e internacional en las citadas temáticas.

Ángel Luis González Olivares. Profesor Asociado de la Universidad de Castilla La-Mancha y la Universidad Camilo José Cela, acreditado para la figura de profesor Contratado Doctor por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Es Doctor en Ciencias de la Educación con Premio Extraordinario de Doctorado por la Universidad Complutense de Madrid, pedagogo y psicopedagogo. Sus ámbitos docentes se centran en la formación teórico y práctica de la educación especial, los valores sociales de la ciudadanía y la pedagogía y la educación social. Sus líneas de investigación principales tienen como núcleo el estudio de la orientación, formación y empleo de las personas con capacidades diferentes, la orientación profesional, la orientación educativa y el asesoramiento tutorial.

LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS AGENTES SOCIALES EN MATERIA DE OCIO JUVENIL: ESTRATEGIAS PARA LA INTERVENCIÓN

THE PROFESSIONAL PRACTICE OF SOCIAL AGENTS IN YOUTH LEISURE: STRATEGIES FOR INTERVENTION

A PRÁTICA PROFISSIONAL DOS AGENTES SOCIAIS EM MATÉRIA DE ÓCIO JUVENIL: ESTRATÉGIAS PARA A INTERVENÇÃO

Fátima POZA-VILCHES*, Ana FERNÁNDEZ-GARCÍA**
& João Paulo FERREIRA-DELGADO***

*Universidad de Granada, **UNED,

***Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Fecha de recepción del artículo: 25.VII.2017

Fecha de revisión del artículo: 14.IX.2017

Fecha de aceptación final: 19.X.2017

PALABRAS CLAVE:

tiempo de ocio
juventud
investigación
indicadores sociales
evaluación

RESUMEN: Basándose en una muestra de treinta y cuatro (34) agentes sociales, este artículo analiza su práctica profesional en materia de ocio juvenil, a nivel nacional. Se incide en las estrategias utilizadas en la intervención, a saber: objetivos; metodología y coordinación inter e intra institucional; fuentes de financiación; estrategias de comunicación y difusión; y sistema de evaluación. Ante ello, se afrontan como principales objetivos identificar la práctica profesional en materia de ocio juvenil desde la perspectiva de los agentes sociales y definir indicadores que sean el punto de partida para identificar buenas prácticas en este campo.

Se aborda un marco metodológico centrado en la investigación evaluativa de carácter diagnóstica, exploratoria y descriptiva. En este contexto, se configura un estudio piloto, cuyas técnicas de recogida de datos sobre la práctica profesional de los encuestados han sido en primer lugar, el diseño de un cuestionario abierto, seguido de un segundo cuestionario cerrado que ha partido del análisis de contenido de las respuestas dadas al primero, con el fin de identificar indicadores comunes de la práctica profesional y así poder establecer un patrón de referencia que pueda validarse desde la misma.

Finalmente se identifican ocho indicadores clave como referentes para desarrollar una intervención de calidad en materia de ocio juvenil, desde el trabajo y las valoraciones de los expertos consultados.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Fátima Poza-Vilches. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. fatimapoza@ugr.es.

<p>KEY WORDS: leisure time youth research social indicators evaluation</p>	<p>ABSTRACT: This paper analyses the professional practice of thirty-four social agents who work in the field of youth leisure in Spain. It focuses on the strategies they use in intervention, namely objectives; inter- and intra-institutional methodology and coordination; funding sources; communication and dissemination strategies; and evaluation system. The main objectives were to identify professional practice in youth leisure from the perspective of social agents and define indicators that could serve as a starting point for identifying good practices in this field. The methodological framework used evaluative research that was diagnostic, exploratory and descriptive in nature. A pilot study was conducted. Data on the professional practice of the respondents were initially collected by the use of an open-ended questionnaire, followed by the administration of a closed questionnaire based on the content analysis of the answers given to the first questionnaire. The aim was to identify common indicators of professional practice and establish a benchmark that could be validated. The results identified eight key indicators that could be used as benchmarks to develop high-quality intervention in youth leisure, which relied on the work and the assessment of the experts consulted.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: tempo de ócio juventude investigação indicadores sociais avaliação</p>	<p>RESUMO: Baseado numa amostra de trinta e quatro (34) agentes sociais, este artigo analisa a sua prática profissional em matéria de ócio juvenil, a nível nacional. Incide nas estratégias utilizadas na intervenção, a saber: objetivos; metodologia e coordenação inter e intra institucional; fontes de financiamento; estratégias de comunicação e difusão; e sistema de avaliação. Neste sentido, os seus principais objetivos são identificar a prática profissional em matéria de ócio juvenil desde a perspectiva dos agentes sociais e definir indicadores que sejam o ponto de partida para identificar boas práticas neste campo.</p> <p>A abordagem metodológica utilizada centra-se na investigação avaliativa, de carácter diagnóstico, exploratório e descritivo. Neste contexto, desenvolveu-se um estudo piloto, cujas técnicas de recolha de dados sobre a prática profissional dos questionados foi em primeiro lugar, o desenho de um questionário aberto. Seguiu-se um segundo questionário fechado, que partiu da análise de conteúdo das respostas dadas ao primeiro, com o fim de identificar indicadores comuns da prática profissional e assim poder estabelecer um padrão de referência que pudesse validar-se a partir da mesma.</p> <p>Finalmente identificam-se oito indicadores chave como referentes para desenvolver uma intervenção de qualidade em matéria de ócio juvenil, desde o trabalho e das avaliações dos peritos consultados.</p>

1. Introducción

La investigación llevada a cabo centra su interés en la práctica profesional de los agentes sociales que trabajan en el campo del ocio y de la juventud. Para ello, la evaluación de su intervención es esencial para el logro de la calidad y mejora continua en el desempeño laboral. Diversos autores, entre ellos Orte, Amer, Pascual y Vaqué (2014) defienden que “la evaluación de la implementación por parte de los profesionales constituye un instrumento de comunicación y de legitimación del rol de dichos profesionales. Es importante conocer sus valoraciones y recoger el máximo de información, en forma de feedback o retroalimentación” (p. 179).

Este aspecto es fundamental para conocer el desarrollo y el éxito de los programas, proyectos, actividades... que se llevan a cabo en el campo del ocio y de la juventud; así como el papel que desempeñan los agentes sociales en la utilización de múltiples estrategias para la intervención. La evaluación apoya el proceso de planificación (objetivos, metodología, recursos, coordinación, difusión...) para el descubrimiento de acciones futuras, permitiendo así derivar los conocimientos aprendidos tras la ejecución.

Por último, el establecimiento de indicadores (Pérez Juste, 2000) se hace pertinente para identificar buenas prácticas que sean referentes para la intervención con jóvenes en materia de ocio; interés de esta investigación para mejorar la calidad de vida y el desarrollo integral de este colectivo.

2. Justificación y objetivos

2.1. Ocio y juventud

Los jóvenes dedican una gran parte de su tiempo libre al ocio y ello, en alternancia con el estudio y/o el trabajo, les permite alcanzar un equilibrio social y vital. Asimismo, cabe destacar que en la actualidad la juventud nunca ha disfrutado de tantos medios y recursos para divertirse y disfrutar. Sin embargo, un porcentaje significativo se aburre y otros no poseen modelos cercanos relacionados con el ocio saludable (García-Castilla, De-Juanas, & López-Noguero, 2016), encontrando solamente diversión en formas de consumo no recomendables, tales como el alcohol, drogas...; que en ocasiones son la principal causa de accidentes o de problemas relacionados con la sexualidad y/o la violencia, incluyendo su formación y cualificación.

En este sentido, “el consumo entre los jóvenes, no solo en su vínculo con el ocio, sino por constituirse en un elemento de estatus antes su grupos de referencia, provoca un desarrollo tendente a provocar desequilibrios en la formación del joven” (Doistua Nebreda, Pose Porto, & Ahedo González, 2016, p. 135). Por ello y para mejorar el ocio juvenil y posibilitar estrategias que disminuyan los efectos de un consumo de ocio no saludable, es prioritario identificar las acciones que se desarrollan en este campo estableciendo puntos fuertes y débiles, al tiempo que se identifican estrategias de acción para la mejora (Pérez-Serrano, Poza-Vilches, & Fernández-García, 2016).

En esta línea, es fundamental evitar partir de una intervención segmentada y descentralizada, apostando por una acción social que promueva escenarios de trabajo compartidos y procesos de inclusión juvenil, intentando dar respuesta a necesidades sociales y, específicamente, aspirando a una legitimación pública y/o social, incidiendo en la interacción y participación de los jóvenes (Paz & Unás, 2010; Fantova, 2007).

Por todo ello es necesaria una intervención de calidad que justifique las acciones de los profesionales que trabajan el ocio en el colectivo juvenil.

2.2. Evaluación de la intervención para la mejora

Para evaluar la calidad de las intervenciones, en esta investigación, se ha propuesto partir del diseño de indicadores. El establecimiento de estos parámetros puede ayudarnos a planificar, gestionar y evaluar de forma más rigurosa y participativa la intervención en materia de ocio. Se ratifica la necesidad de reforzar la planificación de centros y programas, incluyendo indicadores de evaluación que permitan una recogida sistemática de la información, evaluando su calidad y la satisfacción de los participantes. Asimismo, es importante que en dicha planificación participen de manera activa todas las personas implicadas (FEAPS, 2007).

Dependiendo del alcance de la evaluación, existen diferentes tipos de indicadores: así “pueden emplearse indicadores sociales para el análisis macro social, en la evaluación de un plan, de una política o un programa de cobertura nacional. Asimismo, en el nivel de programa o proyecto, se elaboran indicadores de evaluación para identificar los cambios logrados y su impacto” (Picado, 1999, p. 3).

Recogemos diferentes definiciones sobre qué se entiende por indicador, destacando sus características más relevantes. Siguiendo la definición de la Agencia para el voluntariado y la participación social (2002, p. 1), los indicadores “son

hechos o expresiones concretas y cuantificables cuyos valores nos permiten medir la idoneidad, la eficacia y la eficiencia de nuestro proyecto”. Se destaca que “para evaluar correctamente es necesario concretarlos y explicitarlos desde el inicio” (p. 1).

Por su parte, la Asociación Española para la Calidad (2017, p. 1) define los indicadores como “los medios, instrumentos o mecanismos para evaluar hasta qué punto o en qué medida se están logrando los objetivos estratégicos”. Aspecto en el que coincide Mondragón (2002) al señalar que “los indicadores son elementales [...] para valorar el desempeño institucional encaminado a lograr las metas y objetivos fijados en cada uno de los ámbitos de acción de los programas de gobierno” (p. 54).

En base a estas y otras definiciones sobre este concepto, podemos establecer las características más relevantes de los indicadores de evaluación, a saber: estar inscritos en un marco teórico o conceptual (Mondragón, 2002); ser específicos y explícitos (Mondragón, 2002); poseer disponibilidad temporal (Mondragón, 2002; Martínez, 2010); relevantes, útiles y oportunos (Mondragón, 2002; Martínez, 2010); no ser específicos de una acción concreta (Mondragón, 2002); deben ser claros y de fácil comprensión (Mondragón, 2002; Martínez, 2010); válidos, confiables y comparables (Mondragón, 2002; Picado, 1999; Martínez, 2010); ser sensible a los cambios en el fenómeno (Mondragón, 2002); atender a los objetivos fijados en programas y proyectos (Picado, 1999); permiten evaluar las estrategias, procesos y logros (Quintero, 1996).

El establecimiento de un marco de acción que parta de esta definición de indicadores permitirá a los agentes sociales, identificar problemas e introducir las modificaciones necesarias en el proceso para poder conseguir una mejora continua de la calidad del trabajo realizado, así como evaluar los resultados obtenidos y su papel y trabajo en el campo del ocio y de la juventud.

2.3. La práctica profesional en materia de ocio juvenil

Desde esta perspectiva, los expertos que desarrollan su trabajo en este ámbito, afrontan como reto el diseño e implementación de proyectos de intervención respetando la diversidad social y cultural de los jóvenes, con la finalidad de que puedan participar de un ocio saludable y sostenible, basado en los principios de respeto e igualdad, con independencia de su origen (nacionalidad, raza, cultura, género, religión), o cualquier condición social y/o personal que les sea innata

(Poza-Vilches, Pozo-Llorente, Gutiérrez-Pérez, & López-Alcarria, 2017).

El reconocimiento público del trabajo realizado por una institución o grupo de profesionales supone la identificación de buenas prácticas.

Las buenas prácticas pueden definirse como “experiencias exitosas, con altos estándares de calidad y que los efectos positivos que provocan sobre la población a la que van dirigidos han sido demostrados en base a la evidencia o en función de unos criterios predeterminados” (Boletín del Observatorio de la Exclusión Social, 2017, p. 1). No obstante, “la detección de buenas prácticas no sólo sirve para premiar o reconocer un trabajo bien hecho. El motivo de hacer públicas las experiencias exitosas facilita los aprendizajes comunes, la expansión de criterios de altos estándares de calidad en la intervención social y la creación de nuevos proyectos e ideas, innovadores” (Boletín del Observatorio de la Exclusión Social, 2017, p. 1).

Por ello, el compromiso de todos los agentes sociales e institucionales que intervienen a favor de la juventud debe ser una prioridad y conlleva facilitarles el protagonismo que les corresponde. Por último, es importante destacar que el trabajo de los agentes sociales en materia de ocio y juventud no siempre dispone de los recursos económicos y personales necesarios. En este sentido la participación es clave, “ya que pese a una posible reducción presupuestaria, el compromiso de los diferentes agentes, así como de los participantes, mantienen la calidad y continuidad del proyecto” (Doistua, Pose & Ahedo, 2016, p. 141).

Bajo esta base teórica, por tanto, nos proponemos como objetivos de este estudio:

- a) Identificar la práctica profesional en materia de ocio juvenil desde la perspectiva de los agentes sociales.
- b) Definir indicadores que sean el punto de partida para identificar buenas prácticas en este campo.

3. Metodología

El marco metodológico del que partimos en este estudio se centra en la investigación evaluativa y en concreto en una evaluación de carácter diagnóstica, exploratoria y descriptiva a través de 34 experiencias profesionales en el ámbito del ocio juvenil, a nivel nacional.

Llevar a cabo una evaluación de este tipo, conlleva considerar la intervención profesional como una acción reflexiva que posibilite tanto una oportunidad para el aprendizaje continuo y la mejora desde la práctica bajo una dimensión formativa de la evaluación; así como una dimensión sumativa que conlleve

una ponderación de los resultados obtenidos en base a los objetivos marcados en la intervención para matizar y establecer nuevas estrategias (Tejedor, 1990; Villar & Medina, 1998; Pérez Juste, 1999; McDonald, Boud, & Gonczi, 2000 y Marí, 2007).

Por otro lado, el diseño de indicadores que provengan de la autoevaluación de la propia intervención social, se hace indispensable para identificar buenas prácticas en materia de ocio juvenil. Los indicadores de evaluación van a posibilitar definir las acciones, caracterizar la práctica y establecer puntos fuertes y débiles de la misma, con el fin de reflexionar sobre la acción y establecer nuevas pautas de intervención que mejoren la realidad de partida para cubrir las necesidades que manifiesta el colectivo juvenil en materia de ocio (Gullone & Cummins, 2002; Casas, 2010).

3.1. Instrumentos

Respecto a las técnicas que se han considerado más oportunas para recoger la información sobre la práctica profesional de los encuestados -atendiendo a que es un estudio piloto de corte exploratorio-, se ha elaborado, en primer lugar un cuestionario abierto, seguido de un segundo cuestionario cerrado que ha partido del análisis de contenido de las respuestas dadas por dichos expertos en el primero, con el fin de identificar puntos de encuentro que posibiliten identificar indicadores comunes de la práctica y así poder establecer un patrón que pueda ser validado desde la misma. El cuestionario es la mejor herramienta para dejar libertad a los profesionales en sus respuestas (Bisquerra, 2009) y como estudio exploratorio es el punto de partida que nos ayudará a delimitar casuísticas de intervención similares, así como las discrepancias para diseñar un protocolo de indicadores como punto de partida para validar prácticas profesionales de calidad en materia de ocio juvenil.

Dicho cuestionario se ha estructurado en dos bloques que han delimitado claramente la información recogida:

1. Como variables independientes hemos definido: edad; sexo; titulación máxima; Comunidad Autónoma donde se desarrolla su práctica; años de experiencia; situación laboral y puesto que ocupa actualmente.
2. Como variables dependientes se han definido: objetivos; metodología y coordinación inter e intra institucional; fuentes de financiación; estrategia de comunicación y difusión; sistema de evaluación.

Respecto al primer cuestionario, dado que ha sido un cuestionario abierto, ha partido de siete

preguntas que han aludido a las variables independientes definidas y cinco, que han recogido información sobre cada una de las variables dependientes detalladas anteriormente.

En el segundo cuestionario, cerrado, también se ha tomado como referencia las variables independientes y dependientes señaladas anteriormente. Las independientes han correspondido a los 7 primeros ítems y los 36 restantes han hecho referencia a las dependientes con la siguiente distribución: objetivos - 4 ítems - metodología y coordinación - 16 ítems - financiación - 4 ítems - comunicación y difusión - 6 ítems - sistema de evaluación - 6 ítems -. Todas ellas definidas en una escala del 1 al 3 aludiendo al grado de importancia establecido (1 indiferente - 2 importante - 3 muy importante).

3.2. Participantes

Como muestra objeto de estudio, han sido treinta y cuatro las experiencias analizadas desde la opinión de los agentes sociales que las ejecutan (elegidas a través del muestreo por conveniencia); siendo el 59% hombres y el 41% mujeres.

El 32.4% de los participantes tiene una edad comprendida entre los 46 y 50 años, seguido de

un 20.6% entre 41 y 45 años. El 14.7% tiene entre 51 y 55 años; el 11.8% oscila entre los 26 y 35 años y solo un 5.9% se encuentra entre 36 y 40 años.

Son los agentes sociales representativos de ocho comunidades autónomas españolas: la Comunidad de Madrid (30.3%); el País Vasco (24.2%); la comunidad de Castilla y León (18.2%); la región de Andalucía (15.2%) y Galicia, Aragón y Asturias con un 3% de representatividad, respectivamente.

En cuanto a la titulación de referencia, el 41.2% son licenciados/graduados; el 29.4% tienen un máster; el 11.8% son diplomados, un 8.8% poseen doctorado y otro 8.8% se han formado al nivel de Formación Profesional de II grado.

La vida laboral de los expertos comprende más de 21 años para el 37.5% de la muestra, entre 6 y 10 años para el 28.1%; de 16 a 20 años para el 18.8% y entre 11 y 15 años para el 15.6% de ellos.

Despliegan su práctica profesional en puestos fundamentalmente relacionados con Entidades Sociales (39.4%), con la Administración Pública (36.4%) y como trabajadores de Empresa Privada (15.2%). El 9% restante se distribuye equitativamente al 3% en agentes sociales que están como voluntarios, trabajadores de entidades sociales y voluntarios y trabajadores de empresa privada y de entidad social como se muestra en la figura 1.

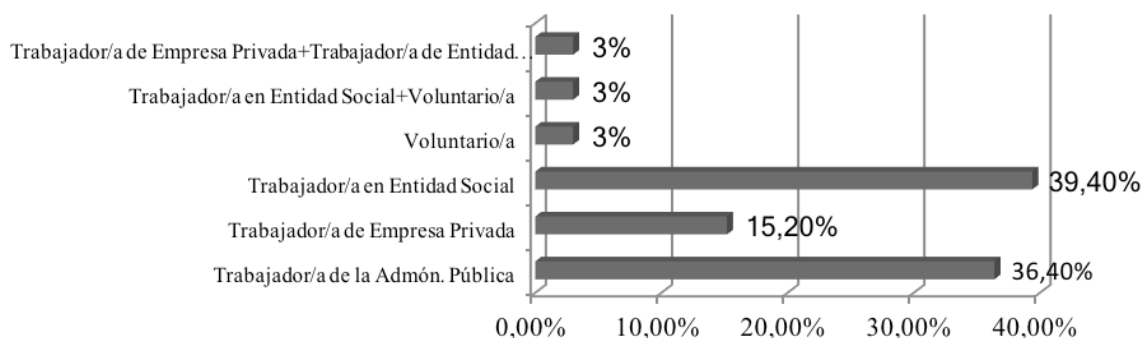


Figura 1. Situación laboral

3.3. Procedimiento

El proceso de análisis de la información del primer cuestionario sigue, en líneas generales, el establecido en el análisis de contenido de información cualitativa, identificada por las siguientes fases:

- α) Transcripción de la información atendiendo a las respuestas dadas por los 34 expertos.
- β) Tratamiento de la información desde el programa Atlas.ti 7.0 que nos ha ayudado a categorizar las respuestas.
- γ) Codificación de la información en base a un proceso de codificación mixta: codificación rápida vs. codificación manual.

- δ) Interpretación de la información atendiendo al árbol de metacategorías y nudos definido en la codificación.

Siguiendo a Poza-Vilches (2008) con esta estrategia hemos pretendido analizar no tanto el estilo del texto sino las ideas expresadas en él; en este caso hemos tenido en cuenta las percepciones que los profesionales ha manifestado respecto a su práctica profesional, para conocer la tendencia e incluso llegar a identificar posibles patrones de intervención que nos ayuden a definir indicadores de calidad de dicha práctica.

Para los datos obtenidos en el segundo cuestionario se ha llevado a cabo un análisis de

corte estadístico descriptivo a través del programa SPSS (v.23). La fiabilidad del mismo ha sido alta con un alfa de Cronbach de 0.844.

4. Resultados

Los resultados se exponen atendiendo a las cinco dimensiones de análisis y para ello vamos a partir de los resultados obtenidos con el segundo cuestionario, matizando los datos con las aportaciones que los agentes sociales explicitaron en el primer instrumento.

Respecto a los objetivos relacionados con ocio, se pone de manifiesto que favorecer la implicación juvenil y ejecutar acciones que fomenten valores transversales en este colectivo, es la

clave para que la práctica profesional con este grupo de población en materia de ocio tenga éxito. El 100% de los agentes encuestados consideran ambos objetivos especialmente importantes. El primero de ellos con una media de 2.88 (sobre 3), una desviación típica de 0.33 y un coeficiente de variación de 0.11 confirman el alto nivel de consenso alcanzado. Por otro lado, el segundo ítem mejor valorado, como comentamos, atiende al diseño de acciones que fomenten valores transversales y de convivencia para dar cobertura a las demandas de este colectivo. Su media de 2.79 y un coeficiente de variación de 0.17 nos pone de manifiesto también el grado de consenso y unanimidad alcanzado en las respuestas como se expone en la Tabla 1.

Tabla 1. Objetivos prioritarios en la intervención social desde la práctica

OBJETIVOS	Muy importante (%)	Importante (%)	Indiferente (%)	Media	D.T.	C. Variación
• Favorecer la implicación juvenil en el desarrollo de las acciones de ocio demandadas por este colectivo	88.2	11.8	.0	2.88	.33	.11
• Ejecutar acciones de ocio saludable que fomenten valores transversales de convivencia juvenil y que den respuesta a las demandas de este colectivo	82.4	14.7	2.9	2.79	.47	.17
• Fortalecer estructuras en red entre entidades/empresas que impulsen acciones conjuntas sobre ocio juvenil	55.9	44.1	.0	2.56	.50	.20
• Establecer nuevas estrategias de difusión y comunicación tanto de estas actividades como de recursos existentes en este ámbito que motiven a la juventud a participar e integrarse.	55.9	38.2	5.9	2.5	.61	.25

Ello se ratifica en las respuestas otorgadas por los profesionales al primer cuestionario al insistir en la importancia de la...

“Puesta en marcha de programas y medidas de ocio saludable, con el objetivo de dar respuesta a las demandas y necesidades de la población joven en esta materia, poniendo a su disposición espacios, equipos técnicos, recursos lúdicos, etc., así como ofertando una gran variedad de actividades en diversas manifestaciones: lúdicas, recreativas, deportivas, culturales, artísticas, etc., incluyendo aquellas que fomenten de forma transversal la educación en valores y la igualdad de oportunidades” (E 28).

Aspecto en el que inciden otros profesionales al reiterar la relevancia de la educación en valores.

“Educación en valores, resolución y gestión de conflictos, visión de futuro, importancia de la formación, normas de convivencia...” (E 3); “Fomentar el trabajo en valores” (E 12).

Todo ello basándose en la importancia otorgada a la implicación de los jóvenes en su ocio al...

“Desarrollar actividades que te tengan una cierta significatividad entre los jóvenes” (E 15); y al “Desarrollo y apoyo de acciones en materia de ocio en función de las demandas detectadas y recogidas, con la implicación directa de los participantes” (E 6).

En materia de metodología y coordinación, de los 16 ítems establecidos previamente, se resaltan aquellos con mayor puntuación y, que como se

exponía anteriormente en los objetivos, en este punto, también los agentes sociales encuestados le dan especial protagonismo a la implicación del colectivo juvenil como requisito sine qua non para desarrollar intervenciones de calidad. Los encuestados ponen de manifiesto que el ítem relativo a “lograr que la juventud se motive e implique en las actividades que se proponen para su desarrollo” con una media de 2.85, una desviación típica de 0.36 y un coeficiente de variación de 0.13, es un elemento prioritario en intervenciones de calidad,

siguiéndole en esa línea, el ítem que hace referencia a “realizar un plan de acción que convierta a cada joven en protagonista” ya que también el 100% de los agentes lo señala con un alto grado de importancia y así lo corrobora también su media (2.82) y su coeficiente de variación (0.14). A estos, le siguen otros ítems también con un alto porcentaje de valoración que gira en torno a la coordinación en red y la gestión rentable y eficiente de recursos para dar respuesta a las demandas del colectivo juvenil, como se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. Metodología y coordinación

METODOLOGÍA Y COORDINACIÓN GENERAL	Muy importante (%)	Importante (%)	Indiferente (%)	Media	D.T.	C. Variación
• Lograr que la juventud se motive e implique en las actividades que se proponen para su desarrollo	85.3	14.7	.0	2.85	.36	.13
• Realizar un plan de acción que convierta a cada joven en protagonista de su proceso vital	82.4	17.6	.0	2.82	.39	.14
• Coordinación en red entre los diferentes recursos: institucionales, educativos, sociales, contextuales	70.6	29.4	.0	2.70	.46	.17
• Promover actividades que atiendan a los perfiles, inquietudes y necesidades del colectivo juvenil	67.6	32.4	.0	2.68	.47	.22
• Disponer o rentabilizar los recursos existentes en la ciudad o barrio como espacios abiertos para el encuentro y el desarrollo de un ocio inclusivo e integrador.	67.6	32.4	.0	2.68	.47	.18
• Gestionar positivamente y de forma rentable tanto los recursos humanos como los administrativos, económicos, políticos y sociales en la intervención en ocio juvenil.	61.8	38.2	.0	2.62	.49	.19

Los expertos encuestados revelan que la necesidad de...

“Potenciar la autonomía de los grupos y colectivos juveniles favoreciendo y apoyando sus propias iniciativas con espacios y recursos a su disposición” (E 13), es un aspecto fundamental. Así como la *“Promoción del desarrollo personal a través del ocio, que este sea enriquecedor para la persona”* (E 4).

Asimismo, es importante que los jóvenes se sientan motivados y que la oferta sea lo suficientemente atractiva para satisfacer sus expectativas y necesidades fomentando su protagonismo. Hemos de partir de la premisa de que...

“La metodología ha de ser participativa, en la que los jóvenes tengan un lugar donde expresar sus opiniones y necesidades, en la que ellos sean los protagonistas de la acción educativa” (E 8). Al tiempo que se *“Fomente la participación de los padres y madres en las actividades de ocio juvenil”* (E 10).

Para que las intervenciones sean de calidad, desde la perspectiva de los expertos hay un alto grado de consenso a la hora de afirmar que las fuentes de financiación básicas tienen que ser en primer lugar la financiación pública, como así lo corrobora la media de 2.76 (sobre 3) y su coeficiente de variación (0.16) y las subvenciones derivadas de fondos europeos con una media de

2.70 y un coeficiente de 0.16. No hay una creencia explícita por parte de estos agentes en considerar la cofinanciación o incluso la financiación privada como propuesta de gestión económica en la

intervención social. Por tanto, para estos agentes, abogar por los fondos públicos ha de ser una prioridad básica para que se desarrollen acciones de calidad, como bien se muestra en la Tabla 3.

FINANCIACIÓN	Muy importante (%)	Importante (%)	Indiferente (%)	Media	D.T.	C.V.
• Financiación pública (municipal, provincial, autonómica y nacional)	76.5	23.5	.0	2.76	.43	.16
• Subvenciones con cargo a fondos europeos	73.5	23.5	2.9	2.70	.52	.19
• Cofinanciación de entidades sociales privadas	39.4	54.5	6.1	2.33	.59	.26
• Financiación privada (aportación de cuotas)	30.3	48.5	2.2	2.09	.72	.35

A continuación, se muestran citas textuales que los propios profesionales han declarado en esta línea. Defienden que la...

“Financiación pública apoye y garantice una estabilidad y permanencia en el tiempo de los programas de actividades de ocio para los jóvenes en situación de dificultad” (E 16). Tales como por ejemplo *“Ayuntamientos, Diputaciones, Comunidad Autónoma...”* (E 1).

Por su parte, otros profesionales trabajan en programa específicos, por lo que sus recursos provienen de las entidades que los avalan.

“Las fuentes de financiación son del propio programa (Fondo Social Europeo)” (E 2). Tales como los Programas Erasmus+, Intercambios Juveniles europeos, entre otros.

No obstante, cabe destacar que la financiación es un aspecto deficiente y difícil de alcanzar en esta área de trabajo. Como se puede apreciar, los profesionales han mostrado su descontento.

“Es una de las debilidades porque al ser una institución formativa nos cuesta encontrar fuentes de financiación para actividades relacionadas con el ocio juvenil” (E 7).

COMUNICACIÓN Y DIFUSIÓN	Muy importante (%)	Importante (%)	Indiferente (%)	Media	D.T.	C.V.
• Utilización de redes sociales virtuales y otros medios relacionados con el uso de las TIC (redes sociales, correos electrónicos, boletines virtuales,...)	79.4	20.6	.0	2.79	.41	.15
• Información a través del “boca a boca”	52.9	41.2	5.9	2.47	.61	.25
• Campañas de información y difusión específicas (encuentros, charlas, talleres)	47.1	41.2	11.8	2.35	.69	.29
• Puntos de información distribuidos estratégicamente para difusión masiva descentralizada y por temáticas	44.1	50.0	5.9	2.38	.60	.25
• Difusión impresa (carteles, folletos, flyers,...)	29.4	58.8	11.8	2.18	.63	.29
• Utilización de medios de comunicación tradicionales: radio, prensa, televisión	23.5	70.6	5.9	2.18	.52	.24

El uso de redes sociales y de medios relacionados con las TIC, es de obligado requerimiento para acceder al colectivo juvenil y que a su vez éstos accedan a la información y recursos que desde la acción social se ponen en marcha, como así exponen (consensuadamente) los agentes sociales encuestados. Esto se refleja en una media de 2.79 y un coeficiente de variación de 0.15 y que queda visible en la Tabla 4.

Diversos expertos han manifestado la importancia de las Tecnologías de la información y comunicación para el logro de la máxima difusión, eficazmente.

“A través de las nuevas tecnologías y la utilización de redes sociales como herramientas fundamentales de canalización y difusión de la información dirigida a la población joven: páginas webs de la Concejalía de Juventud, del Área de Empleo y portal web municipal, tablón de funcionarios municipal, facebook, twitter, envío masivo de forma semanal de boletines electrónicos, envío de emails con información específica a jóvenes susceptibles de participar en programas concretos, paneles informativos electrónicos municipales ubicados por distintos puntos de la ciudad, etc.” (E 1).

Asimismo, mediante el...

“Uso sistemático de las nuevas tecnologías como medios de difusión fundamentales entre los jóvenes: web de juventud, facebook y twitter, envíos semanales de boletines electrónicos masivos etc.” (E 5). El “uso de las tecnologías de información y comunicación: página web, blog y redes sociales; las cuales deben ser actualizadas de manera continuada” (E 12). “Uso de las redes sociales. Facebook, twitter, etc.” (E 18).

Como se ha puesto de manifiesto a lo largo de este artículo, incluso en el propio objetivo de investigación, establecer indicadores en la práctica profesional y especialmente, en el trabajo con jóvenes, se hace indispensable para medir los logros, hacer un seguimiento de las actuaciones y establecer, por ende, líneas de acción para la mejora que den más calidad a los procesos de intervención. Esta prioridad de acción, la dejan patente los propios agentes con una media de 2.82 y un coeficiente de 0.14 situando a este ítem como el más importante a la hora de tenerlo en cuenta si queremos dotar a las intervenciones de mayor calidad. Así queda reflejado en la Tabla 5.

Tabla 5. Sistema de evaluación

SISTEMA DE EVALUACIÓN	Muy importante (%)	Importante (%)	Indiferente (%)	Media	D.T.	C.V.
• Establecer indicadores evaluativos (cuantitativos + cualitativos) que midan los logros obtenidos y que posibiliten un seguimiento de las acciones	82.4	17.6	.0	2.82	.39	.14
• Importancia de analizar y garantizar el cumplimiento de lo previsto y ejecutado.	67.6	32.4	.0	2.68	.47	.18
• Importancia de una evaluación interna para analizar el sistema de organización, gestión y coordinación.	63.6	36.4	.0	2.64	.49	.19
• Cerrar con una evaluación de logros desde la participación de los implicados.	61.8	38.2	.0	2.62	.49	.19
• Partir de los diferentes momentos evaluativos (diagnóstico-seguimiento-final-de impacto)	55.9	41.2	2.9	2.53	.56	.22
• Sistema de Evaluación por auditorías: internas + externas	47.1	50.0	2.9	2.44	.56	.23

Los expertos encuestados han afirmado que tanto la evaluación procesual como final son aspectos importantes a desarrollar...

“El sistema de evaluación que se sigue contempla tanto la fase de seguimiento anual como la fase de

evaluación final y de impacto. Para ello se realizan una serie de informes en el que vendrán recogidos los resultados y análisis de los datos registrados durante todo el proceso, de acuerdo a los indicadores cuantitativos y cualitativos marcados” (E 1). “Definición de indicadores de seguimiento y finales para recogida

sistemática y continua de datos cuantitativos y cualitativos para la elaboración de informes anuales evaluativos en función de las líneas estratégicas y objetivos específicos marcados” (E 17).

Para ello, en la evaluación de proceso los agentes sociales tienen en cuenta numerosos aspectos, tales como: la participación; la calidad de las intervenciones; el grado de realización de las acciones previstas en cada medida; el funcionamiento de mecanismos de coordinación y control establecidos tanto internos, externos e interinstitucionales; la satisfacción de las personas usuarias; los equipamientos, infraestructuras, materiales... midiendo el alcance y rentabilidad de los medios de difusión utilizados: cantidad, tipología y frecuencia, entre otros.

Así mismo, en la evaluación final se trata de dar respuesta a preguntas como...

“El nivel de cumplimiento de las líneas estratégicas que han definido el Plan; El nivel de idoneidad de los procedimientos organizativos, los grados de participación generales, permanencia y fidelidad de usuarios/as, etc.” (E 24).

Sin duda, la evaluación es un aspecto muy relevante a tener en cuenta, tal y como se refleja en la siguiente afirmación.

“Partimos de la máxima de que todo tiene que ser evaluado, no hay que tener miedo de ello y hay que fortalecer el sentido de la autocrítica” (E 22).

5. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la necesidad de evaluar la práctica profesional para

identificar cuáles son las competencias que los agentes sociales ponen en juego durante la intervención; situar cuáles son los puntos fuertes y débiles en la gestión social con jóvenes en materia de ocio y explicitar cuáles han de ser los mínimos requerimientos que ha de cumplir una intervención para que sea de calidad, y todo ello desde la perspectiva de los propios agentes sociales.

Este primer acercamiento es uno de los puntos fuertes de esta investigación. Tomar conciencia de esta realidad, de las trabas burocráticas, políticas, económicas y de gestión de la participación que existen en muchos de los programas que se trabajan tanto a nivel público como privado en el área de ocio juvenil, así como de la motivación que tanto agentes como jóvenes tienen en pro del cambio, es el punto de partida para tomar conciencia y poder pautar estrategias para la mejora.

En contraposición, el acceso a una muestra mínima de agentes sociales y la idiosincrasia de cada realidad con la que intervienen estos agentes que hace que las 34 experiencias, sean experiencias únicas, ha dificultado la búsqueda de patrones comunes que validen indicadores mínimos de calidad de las intervenciones; debilidades del estudio que consideramos se puede minimizar ampliando la muestra sobre todo en la aplicación del segundo cuestionario con el fin de establecer tendencias y validar este protocolo de indicadores que hemos extraído de esta primera investigación exploratoria.

A modo de resumen, son ocho los indicadores clave que se identifican por la muestra de agentes participantes en la investigación, como referentes para desarrollar una intervención de calidad en materia de ocio juvenil según queda reflejado en la Tabla 6.

Tabla 6. Indicadores clave

1. Favorecer la implicación juvenil en el desarrollo de las acciones de ocio demandadas por este colectivo
2. Ejecutar acciones de ocio saludable que fomenten valores transversales de convivencia juvenil y que den respuesta a las demandas de este colectivo
3. Lograr que la juventud se motive e implique en las actividades que se proponen para su desarrollo
4. Realizar un plan de acción que convierta a cada joven en protagonista de su proceso vital
5. Financiación pública (municipal, provincial, autonómica y nacional)
6. Subvenciones con cargo a fondos europeos
7. Utilización de redes sociales virtuales y otros medios relacionados con el uso de las TIC (redes sociales, correos electrónicos, boletines virtuales, ...)
8. Establecer indicadores evaluativos (cuantitativos + cualitativos) que midan los logros obtenidos y que posibiliten un seguimiento de las acciones

Los cuatro primeros indicadores, hacen patente la importancia de la participación y la implicación juvenil como eje central para que la intervención social adquiera verdadero sentido y abogue por su principal objetivo, satisfacer las demandas del colectivo juvenil para el que han sido diseñadas. Desde esta consideración, y como plantea Francés (2008) y Vecina-Merchante, Alomar-Marí, Segura-Rotger, & Efedaque-Aguilar (2016), el colectivo juvenil ha de ser el verdadero protagonista de la acción desde el inicio, teniendo en cuenta además tres factores (Francés, 2008): inclusividad, apostando por una participación real de cualquier joven; intensidad (el colectivo juvenil es protagonista de la acción en tanto en cuanto ellos ejecutan dichas acciones) y por último, influencia (la población joven, su actuación, sus necesidades, sus intereses y expectativas condicionan e influyen en las políticas públicas del contexto donde son protagonistas de la acción).

Los indicadores cinco y seis ponen de manifiesto la importancia del soporte financiero para llevar a cabo estrategias de intervención de calidad; y en concreto, la financiación pública y las subvenciones con cargos a fondos europeos. En este sentido, como se deja patente en el Plan Estratégico del Tercer Sector de Acción Social (2010), “la financiación pública, ha de ser una parte importante del conjunto de la financiación, pues es responsabilidad de las distintas administraciones del Estado, asumir de acuerdo a sus competencias, el coste de la acción social, sobre la que tienen obligaciones y responsabilidades” (p. 52). En este mismo Plan Estratégico, se pone de manifiesto que se ha de apostar por trabajar en un nuevo modelo de financiación más transparente, que favorezca la rendición de cuentas bajo mecanismos de control y seguimiento estandarizados y que garanticen la estabilidad y eficacia de las acciones que se desarrollan ya que, como los propios agentes sociales de nuestro estudio han dejado patente en el primer cuestionario, en muchas ocasiones, la asignación presupuestaria pública es inadecuada e insuficiente para poder llevar a cabo las intervenciones y además realizarlas con calidad.

En relación al indicador siete, para el colectivo juvenil o como actualmente se identifican “nativos

digitales” (Prensky, 2001), el acceso a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y las infinitas posibilidades que se abren con su uso, forman parte de su vida diaria y su quehacer cotidiano (García & Del Hoyo, 2013).

Este indicador, por tanto adquiere verdadera importancia porque como confirman las autoras García y Del Hoyo (2013) en un estudio sobre TIC y jóvenes, “las redes se van configurando como un medio de información claro para este sector de la población, si bien hay que subrayar cómo los jóvenes seleccionan la red en función de cuál sea el tipo de necesidad que pretendan satisfacer” (p. 118), es decir, mientras que Twitter sería la red que utilizarían para estar informados (según el 64,4% de los jóvenes encuestados), Facebook (22%) o Tuenti (15%) se perfilan como medio para sus actividades de ocio y de relaciones sociales.

Por último, el indicador ocho, hace referencia a la necesidad de definir criterios, indicadores y estándares que posibiliten un seguimiento de las intervenciones para cuantificar y cualificar los logros obtenidos en base a los objetivos de intervención de partida, la cobertura de las necesidades, la eficacia, la eficiencia y la efectividad de los resultados así como el impacto de las mismas, con el fin de establecer puntos fuertes y débiles del proceso y canalizar propuestas que lo mejoren y lo doten de más calidad. Como señala San Fabián (2014, p. 36) “la evaluación de los servicios y políticas públicas es hoy una exigencia de gestión derivada del derecho a la ciudadanía”. Se hace necesario “aplicar procesos de evaluación y control social tanto en el uso de los recursos como en la pertinencia y efectividad de sus proyectos” (San Fabián, 2014, p.36).

En definitiva, este sistema de indicadores no es más que un punto de arranque, un comienzo para seguir investigando e indagando en cuáles han de ser los requerimientos para que la intervención social mejore y sea una intervención de calidad. Desde esta perspectiva, estos estándares también nos posibilitarán detectar e identificar buenas prácticas en la acción social, y en concreto en el trabajo con jóvenes en materia de ocio, con el fin de que sean referentes para el desarrollo social.

Referencias bibliográficas

- Agencia para el voluntariado y la participación social (Bolunta). (2002). *Los indicadores de evaluación*. Retrieved from <http://www.bolunta.org/manual-gestion/proyectos3d.asp> (Última revisión en Octubre de 2017)
- Asociación Española para la calidad (QAEC). (2017). *Indicadores*. Retrieved from <https://www.aec.es/web/guest/centro-conocimiento/indicadores> (Última revisión en Octubre de 2017)
- Boletín del observatorio de la exclusión social. (2017). *Buenas prácticas inclusivas*. Retrieved from <http://edit.um.es/exclusion-social/buenas-practicas-inclusivas/> (Última revisión en Octubre de 2017)
- Doistua Nebreda, J, Pose Porto, H.M., & Ahedo González, R. (2016). Espacios, experiencias de ocio y participación de la juventud: contribución a los modelos de gestión e intervención a partir del análisis de buenas prácticas. *Contextos educativos*, 19, 133-145.
- Fantova, F. (2007). Repensando la intervención social. *Documentación social*, 147, 183-198.
- Francés, F.J. (2008). El laberinto de la participación juvenil: estrategias de implicación ciudadana en la juventud. *Revista OBETS*, 2, 35-51.
- FEAPS. (2007). *Servicios de ocio. Indicadores*. Madrid: Inédito. Retrieved from [http://www.plenainclusionmurcia.org/feaps/FeapsDocumentos.NSF/08db27d07184be50c125746400284778/c884d5c9a92cac09c12574d6004ffao/\\$FILE/Indicadores%20de%20S.%20Ocio%20-%20definitivo.pdf](http://www.plenainclusionmurcia.org/feaps/FeapsDocumentos.NSF/08db27d07184be50c125746400284778/c884d5c9a92cac09c12574d6004ffao/$FILE/Indicadores%20de%20S.%20Ocio%20-%20definitivo.pdf) (Última revisión en Octubre de 2017)
- García, M.C., & Del Hoyo, M. (2013). Redes sociales, un medio para la movilización juvenil. *Zer*, 18(34), 111-125.
- García-Castilla, F.J., de-Juanas Oliva, Á., & López-Noguero, F. (2016). La práctica de ocio deportivo de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. *Revista de Psicología del Deporte* 25(2), 27-32.
- Marí, R. (2007). Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación". *Bordón*, 59(4), 611-626.
- Martínez Rizo, F. (2010). Los indicadores como herramientas para la evaluación de la calidad de los sistemas educativos. *Sinéctica*, 35, 50-62. Retrieved from <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n35/n35a4.pdf> (Última revisión en Octubre de 2017)
- Mondragón Pérez, A.R. (2002). ¿Qué son los indicadores?. *Revista de información y análisis*, 19, 52-58. Retrieved from http://www.orion2020.org/archivo/sistema_mec/10_indicadores2.pdf (Última revisión en Octubre de 2017)
- Orte, C., Amer, J., Pascual, B., & Vaqué, C. (2014). La perspectiva de los profesionales en la evaluación de un programa de intervención socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 163-182.
- Paz Rueda, A.L., & Unás Camelo, V. (2010). Fisuras en los discursos de la intervención social contemporánea. *Revista CS*, 1, 217-237.
- Pérez Juste, R. (Ed.) (2000). La evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.
- Pérez-Serrano, G., Poza-Vilches, F., & Fernández-García, A. (2016). Criterios para una intervención de calidad con jóvenes en dificultad social. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 51-69.
- Picado, X. (1999). Hacia la elaboración de indicadores de evaluación. *Perspectiva educacional*, 43, 11-33. Retrieved from <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000088.pdf> (Última revisión en Octubre de 2017)
- Plataforma de ONG de Acción Social (2010). *Plan Estratégico del Tercer Sector de Acción Social. Propuestas para mejorar la financiación pública del tercer sector de acción social*. Retrieved from <http://www.plataformaong.org/planestrategico/fichaBibliotecaPE.php?id=191> (Última revisión en Octubre de 2017)
- Poza-Vilches, M.F., Pozo-Llorrente, M.T., Gutiérrez-Pérez, J., & López-Alcarria, A. (2017). Healthy and sustainable youth leisure: needs evaluation, strengths and challenges of professional practice seen from the Delphi Methodology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 998-1004.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *NCB University Press*, 9(5). Retrieved from <http://www.nnstoy.org/download/technology/Digital%20Natives%20%20Digital%20Immigrants.pdf> (Última revisión en Octubre de 2017)
- Quintero Uribe, V.M. (1996). *Evaluación de Proyectos Sociales. Construcción de indicadores*. Fundación FES: Colombia.
- San Fabián, J.L. (2014). *Evaluar programas socioeducativos en tiempos de crisis: un enfoque organizacional*. Oviedo: Trabe.
- Vecina-Merchante, C., Alomar-Marí, P., Segura-Rotger, A., & Efedaque-Aguilar, J. (2016). Promoviendo la participación juvenil desde la comunidad. *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención social*, 6(11), 121-142.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Poza-Vilches, F., Fernández-García, A., & Ferreira-Delgado, J.P. (2018). La práctica profesional de los agentes sociales en materia de ocio juvenil: estrategias para la intervención. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 93-105. DOI: 10.7179/PSRI_2018.31.08

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Fátima Poza-Vilches. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. fatimapoza@ugr.es

Ana Fernández-García. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Internacional Isabel I de Castilla. ana.fernandez.garcia@uii.es

João Paulo Ferreira-Delgado. Instituto Politécnico do Porto. pdelgado@ese.ipp.pt

PERFIL ACADÉMICO

María de Fátima Poza-Vilches. (ORCID: 0000-0001-6186-9306). Profesora Ayudante Doctor en el Departamento MIDE (Facultad Ciencias Educación) de la Universidad de Granada. Doctora en Educación por la Universidad de Granada. Máster en Educación Social y Animación Sociocultural por la UPO. Licenciada en Pedagogía. Funcionaria (Técnico de Juventud) en el Ayuntamiento de Granada desde el año 2003-2017. Investigadora colaboradora en varios proyectos de investigación y con publicación en diferentes artículos y capítulos de libros vinculados al ámbito de la evaluación y la intervención socioambiental.

Ana Fernández-García. (ORCID: 0000-0002-7600-8768). Doctora en Educación por la UNED, con premio extraordinario. Diplomada en Educación Social por la UNED, Premio Extraordinario Fin de Carrera. Licenciada en Pedagogía por la UNED. Máster en Innovación e Investigación en Educación por la UNED. Premio Extraordinario Fin de Máster en la categoría de Ciencias Sociales y Jurídicas. Como miembro de diversos proyectos de investigación, ha publicado artículos científicos en distintas Revistas, sobre la juventud en riesgo social.

Joao Paulo Delgado Ferreira. (ORCID: 000-0001-6977-8214). Licenciado en Derecho, maestro en Administración de la Educación y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela, con agregación en Ciencias de la Educación en la Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), es profesor adjunto en la Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Es miembro integrado en el Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), da Universidade do Minho y miembro da Comissão Científica del Centro de Investigação e Inovação em Educação (INED) de la Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESEP).

INVESTIGACIONES

LA EXPERIENCIA DE OCIO EN LAS PERSONAS JÓVENES CON DISCAPACIDAD

THE LEISURE EXPERIENCE OF YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES

A EXPERIÊNCIA DE LAZER EM JOVENS COM DEFICIÊNCIA

Idurre LAZCANO QUINTANA & Aurora MADARIAGA ORTUZAR
Universidad de Deusto

Fecha de recepción del artículo: 10.VI.2016

Fecha de revisión del artículo: 12.XII.2016

Fecha de aceptación final: 17.I.2017

PALABRAS CLAVE:

juventud
discapacidad
experiencia de ocio
actividades de ocio

RESUMEN: Este artículo describe las prácticas y experiencias de ocio de las personas jóvenes con discapacidad. Entendiendo el ocio como un ámbito de desarrollo humano y un derecho universal, y haciendo especial hincapié en la importancia de las experiencias de ocio como elementos promotores del desarrollo integral, y en la juventud como un periodo evolutivo esencial para construir y armar el desarrollo integral de la persona. España es posiblemente el país de Europa con una mayor tradición en estudios sobre juventud, existiendo multitud de investigaciones (Ortega, Lazcano y Manuel, 2015) que analizan la realidad en cuanto al ocio de las personas jóvenes, no siendo estos tan abundantes si el foco de atención se centra en el colectivo de jóvenes con discapacidad (Doistua, Lazcano y Madariaga, 2011; Madariaga y Lazcano, 2014). Los resultados centrados en la demanda muestran que la juventud con discapacidad, al igual que el resto de la población joven, valora el ocio como un elemento importante en sus vidas, como un espacio vital adecuado para fraguar nuevas amistades, y como un ámbito de desarrollo personal. En este trabajo además, se pone de manifiesto la necesidad de desarrollar estrategias de ocio que permitan avanzar para fomentar la promoción de experiencias y vivencias satisfactorias de ocio e impulsar la participación de la juventud con discapacidad en la oferta de ocio.

Este artículo describe las experiencias de ocio de diferentes grupos de jóvenes con discapacidad (auditiva, física, intelectual y visual). Los objetivos de este trabajo son: (a) caracterizar y tipologizar las prácticas de ocio más significativas que tienen lugar en el colectivo de las personas jóvenes con discapacidad en función de diferentes ámbitos del ocio (cultura, turismo, deporte, recreación y otros) y, (b) describir las experiencias de ocio de los jóvenes con discapacidad en base a sus opiniones, preferencias, motivaciones, y valores.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Idurre Lazcano Quintana. Instituto de Estudios de Ocio, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Deusto. Avda. Universidades 24, 48007 Bilbao, Bizkaia. Mail: ilazcano@deusto.es.

<p>KEY WORDS: youth disability leisure experience leisure activities</p>	<p>ABSTRACT: This article describes leisure practices and experiences of disabled youth, understanding leisure as a field of human development and a universal right, with particular emphasis in the importance of leisure experiences as an instigator for full development and in youth as an evolutionary period essential to build and assemble full development of individuals. Spain is possibly the country with a higher amount of studies on youth in Europe, with a multitude of research (Ortega, Lazcano & Manuel, 2015) analyzing social reality regarding leisure of youth, although the number declines when the focus tilts towards disabled youth (Doistua, Lazcano & Madariaga, 2011; Madariaga & Lazcano, 2014). Results focusing on this topic show that disabled youth, as the rest of youth population, value leisure as an important part of life, as a vital space suited for the creation of new friendships and as sphere for personal development. This article also reveals the need to develop leisure strategies which enable the promotion of fulfilling experiences and participation of disabled youth in the range of leisure opportunities. We describe leisure experiences of several groups of youth with different disabilities (hearing, physical, intellectual and visual disability). The aims of this research are: (a) identify and establish typologies of the most significant leisure practices practiced by disabled youth regarding different fields of leisure (culture, tourism, sports, entertainment and others) and, (b) describe leisure experiences of disabled youth according to their opinions, preferences, motivations and values.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: juventude deficiência experiência de lazer atividades de lazer</p>	<p>RESUMO: Este artigo descreve as práticas e experiências de lazer de jovens com deficiência. Compreender o lazer como uma área de desenvolvimento humano e um direito universal, com ênfase especial na importância das experiências de lazer como elementos integrantes para promover o desenvolvimento e para a juventude como um período evolutivo essencial para construir e construir o desenvolvimento integral de a pessoa. A Espanha é possivelmente o país da Europa com maior tradição nos estudos juvenis, há muitas pesquisas (Ortega, Lazcano e Manuel, 2015) que analisam a realidade em termos de lazer para os jovens, não sendo tão abundante se o foco está no grupo de jovens com deficiência (Doistua, Lazcano e Madariaga, 2011, Madariaga e Lazcano, 2014). Os resultados centrados na demanda mostram que os jovens com deficiência, como o resto da população jovem, valorizam o lazer como um elemento importante em suas vidas, como um espaço de vida adequado para forjar novas amizades e como uma área de desenvolvimento pessoal. Este trabalho também destaca a necessidade de desenvolver estratégias de lazer que permitam o progresso para promover a promoção de experiências e experiências bem-sucedidas de lazer e incentivar a participação de jovens com deficiência na oferta de lazer.</p> <p>Este artigo descreve as experiências de lazer de diferentes grupos de jovens com deficiência (auditiva, física, intelectual e visual). Os objetivos deste trabalho são: (a) caracterizar e tipologizar as práticas de lazer mais importantes que ocorrem no grupo de jovens com deficiência de acordo com diferentes áreas de lazer (cultura, turismo, esportes, recreação e outros) e, (b) descrever as experiências de lazer de jovens com deficiência com base em suas opiniões, preferências, motivações e valores.</p>

1. Introducción

Este artículo aborda las experiencias de ocio de jóvenes con diferentes tipos de discapacidad y pretende describir las prácticas de ocio en función de los ámbitos del ocio tomando como variables descriptivas de la actividad de ocio: quien las organiza, con quien se realiza, cada cuanto tiempo se realiza y donde se desarrolla. Además se describen las opiniones, preferencias, motivaciones y valores de los jóvenes con discapacidad en relación con sus experiencias de ocio.

En este apartado se realiza una breve aproximación conceptual a los temas más estrechamente relacionados con las experiencias de ocio de los jóvenes con discapacidad, con la finalidad de dotar de un contexto teórico a los datos que posteriormente se presentan y discuten.

En las últimas décadas el cambio más significativo en relación al ocio ha sido su propia consideración, actualmente se considera como algo

socialmente necesario (Cuenca, 2014), y que incluye una diversidad de actividades que suponen una multiplicidad de resultados, tanto para la sociedad como para la propia persona. La relación entre ocio y desarrollo humano (Cátedra Ocio & Discapacidad, 2014), implica que gran parte de los esfuerzos se ubiquen en las necesidades de la ciudadanía, intentando identificar e interpretar las demandas y motivaciones de las personas y su relación con la construcción de vidas humanas más plenas (Cermi, 2012). El ocio se presenta así, como un ámbito esencial y fundamental para el desarrollo integral de la persona, no sólo del colectivo de personas con discapacidad (Madariaga & Lazcano, 2014), sino de cualquier colectivo.

Es necesario constatar también, la importancia del ocio como ámbito de desarrollo integral a lo largo de la vida (Cuenca, 2014), además diversos estudios avalan que el ocio es un derecho humano básico, y un ámbito de desarrollo y calidad de vida. El ocio contribuye a la promoción

de aspectos físicos, cognitivos, emocionales y conductuales tanto en el plano individual como en el social (Madariaga & Romero, 2016). La participación en actividades de ocio promueve el desarrollo y fomenta beneficios de diferente naturaleza (King, Rigby, & Batorowicz, 2013), por tanto se puede afirmar que las prácticas y experiencias de ocio contribuyen al desarrollo de potencialidades, y por ello es fundamental que los jóvenes con discapacidad superen las barreras para acceder a diferentes vivencias en el ámbito del ocio que promuevan su pleno desarrollo (Lorenzo, Motau, Van der Merwe, Janse van Rensburg & Cramm, 2015; Law, Anaby, Imms, Teplicky & Turner, 2015; Shogren, & Shaw, 2016).

La juventud es entendida, en la investigación de la que deriva este artículo, como el periodo evolutivo en el que se definen aspectos claves de la vida de una persona en el plano social, emocional, intelectual y físico. (Moscoso, Sánchez R., Martín, M. & Pedrajas, 2015). En este periodo comienza la proyección de toda persona hacia un futuro adulto, conjugada de una exaltación de la realidad presente, mediante la construcción (o adquisición) de una identidad específica, la del joven. En todo caso, conviene recordar que la juventud no es un colectivo homogéneo (Lazcano & Caballo, 2016).

La discapacidad se entiende como una circunstancia personal y hecho social resultante de la interacción de un entorno adecuado con una persona no alejada de todos los parámetros establecidos como estándares, pero que se convierte en un entorno no adecuado y limitante cuando se trata de una persona con discapacidad Cermi (2012). Las diferencias que presentan algunas personas, son indicadores y manifestaciones de la diversidad humana, que una sociedad inclusiva y abierta ha de acoger como elemento enriquecedor que ensancha a la sociedad y le agrega valores más humanos.

Para la juventud con discapacidad, como para el resto de la sociedad, el tiempo de ocio ha adquirido, en las últimas décadas, una importancia hasta ahora desconocida, hoy se considera parámetro fundamental de la calidad de vida (Cuenca, 2014). Todos estos cambios han generado una nueva mentalidad que percibe el ocio como un derecho de todos. En consecuencia, se trabaja desde diferentes instancias para lograr la equiparación de oportunidades (Madariaga & Lazcano, 2014), se legisla con una filosofía más incluyente y se ve la necesidad de satisfacer las demandas de los jóvenes en este ámbito.

Las experiencias vitales de los jóvenes dan lugar a la configuración de estilos de vida distintivos de la juventud, marcados en gran medida por

las prácticas y vivencias ligadas a su tiempo libre (Moscoso *et al.*, 2015). Son constructos que agrupan las formas de pensar, sentir y actuar de un colectivo concreto, perteneciente a un entorno específico. Pero se trata además de un conjunto de hábitos, pautas y actividades que sirven para diferenciar unos colectivos sociales de otros. En definitiva, se refieren a prácticas coparticipadas que poseen, asimismo, la capacidad estructuradora y organizativa de la mayor parte de la vida cotidiana de un grupo específico de individuos (Rodríguez & Agulló, 1999). La Organización Mundial de la Salud ya en la década de los 80 señaló que las experiencias guardan una estrecha relación con la salud y la calidad de vida, y que se asocia a comportamientos y patrones de conducta como la actividad física, la alimentación, los niveles y la forma de hacer frente al estrés o el consumo de sustancias como el alcohol o el tabaco. En definitiva, las experiencias de ocio llegan a convertirse en patrones de conducta que estructuran el sistema social, organización temporal y actividades de ocio, es decir, un tipo de ocio entendido como un itinerario diferenciado respaldado por unas características personales y sociales concretas.

Al estudiar la experiencia de ocio, es necesario resaltar que esta se entiende como una experiencia humana, libre, satisfactoria y con un fin en sí misma; es decir, voluntaria y separada de la necesidad, entendida como necesidad primaria. Un rasgo diferencial de las experiencias de ocio es la satisfacción personal que proporcionan, es decir, su vivencia es de carácter afectivo y emocional. El ocio, en cuanto experiencia satisfactoria, tiene una incidencia más allá de lo personal e individual, extendiéndose a niveles comunitarios y sociales. Las experiencias de ocio en cuanto generadoras de vivencias (Cuenca, 2014) que tienden a repetirse y mejorar la satisfacción que nos proporcionan, son fuentes de desarrollo humano individual y social. Una experiencia es óptima (Csikszentmihaly, 1997) cuando la persona percibe qué quiere y debe hacer algo (percepción de desafío) que es capaz de hacer (que tiene habilidades para ello). El interés de la experiencia de ocio no está tanto en el tipo de actividad, sino en los “desafíos” que proporciona a la persona y en el disfrute de su realización.

La experiencia de ocio puede estudiarse desde tres enfoques o puntos de vista. Se puede analizar desde el punto de vista de los antecedentes que la posibilitan, desde la perspectiva de las consecuencias o beneficios que aporta y, por último, puede realizarse el estudio de los atributos que la caracterizan.



Figura 1. Enfoques para el estudio de la experiencia de ocio

Fuente: Goytia (2008), a partir de Tinsley y Tinsley (1986)

El estudio de los antecedentes se refiere al estudio de los pre-requisitos que se hacen necesarios para que la experiencia de ocio exista. Esta perspectiva de análisis conduce a preguntarse: ¿qué hace que una experiencia sea vivida como ocio por un individuo? El estudio de las consecuencias se refiere a los beneficios derivados de la vivencia de la experiencia de ocio. Cada una de las perspectivas planteadas conlleva diferentes puntos de partida a la hora de plantear cuestiones a investigar.

La perspectiva adoptada en este trabajo es aquella que centra su foco de atención en los atributos que componen la experiencia de ocio, así esta perspectiva de análisis conduce a plantearse ¿qué caracteriza la experiencia de ocio? Este planteamiento se interesa por el estudio de la experiencia de ocio en sí misma desde una aproximación que trata de identificar lo que los individuos hacen, piensan o sienten durante su participación (Ortega, Lazcano & Manuel, 2015). La cuestión que se plantea es la siguiente: ¿qué configura la experiencia de ocio?, ¿qué es lo que sucede durante una práctica para que la persona viva una experiencia de ocio? Dada la definición subjetiva de la misma; ¿cabe plantearse la existencia de elementos o atributos?; ¿viven todos los participantes la experiencia de ocio de la misma manera?

Tinsley y Tinsley (1986) ofrecen respuestas a estas incógnitas al identificar seis atributos cognitivos y afectivos que configuran la experiencia de ocio. La definición de la experiencia de ocio que ofrecen estos autores se encuadra en los estudios de ocio que, liderados por la psicología, lo definen en función de la definición subjetiva de quién lo vive dando preeminencia a los aspectos individuales o personales entre los que destacan

las emociones. En este trabajo coincidimos con estos autores, y con Goytia (2008), en que efectivamente, el punto de vista individual y más exactamente las emociones son un componente muy importante de la experiencia de ocio, pero, a su vez, nos planteamos, ¿son el único? Ante esta pregunta este trabajo considera que, aunque las investigaciones sobre la experiencia de ocio frecuentemente la han operacionalizado como, no está del todo claro que éstas sean el único atributo que la compone.

Desde la perspectiva psicológica la experiencia de ocio se entiende como un estado mental subjetivo, resultado de la libre elección y llevada a cabo por razones intrínsecas, que parece depender exclusivamente de la persona que la experimenta Iso-Ahola (1980). Sin embargo, en añadidura a los elementos cognitivos y afectivos, se hace necesario considerar que el ser humano es un ser político y que, como tal sufre y disfruta de la influencia de la sociedad y del medio en el que vive a la hora de experimentar cualquier vivencia, incluida la del ocio. Sin restar importancia a los condicionantes personales o individuales que permiten, favorecen o facilitan la vivencia de la experiencia de ocio (Neulinger, 1980), entendemos que ésta se refiere a un estado mental que se deriva de la interrelación entre el participante y su entorno; un entorno en el que las variables sociales y/o situacionales también incide. Por lo tanto, una característica fundamental de la experiencia de ocio es que, además de ser definida subjetivamente, es dinámica.

Así, al igual que otros autores (Goytia, 2008), proponemos un análisis no exclusivamente psicológico sino psicosocial de la experiencia de ocio. Desde un punto de vista resulta especialmente interesante la visión de Iso-Ahola (1980) el cual

incluye tanto variables personales como situacionales o, en nuestros términos, sociales y culturales. Iso-Ahola apuesta por la definición personal del ocio, aunque añade a los análisis psicossociológicos del mismo la importancia de los factores sociales y situacionales. De este modo, adopta una postura más psicossocial, incluyendo acertadamente la influencia que, tanto las situaciones sociales como las experiencias personales, tienen en la definición subjetiva de la experiencia de ocio. Por tanto, entendemos que, efectivamente, las situaciones sociales adquieren un papel relevante a la hora de dar forma a la experiencia de

ocio dado que permite que cada persona defina subjetivamente qué es para el ocio.

Este artículo describe las experiencias de ocio de diferentes grupos de jóvenes con discapacidad (auditiva, física, intelectual y visual). Los objetivos de este trabajo son: (a) caracterizar y tipologizar las prácticas de ocio más significativas que tienen lugar en el colectivo de las personas jóvenes con discapacidad en función de diferentes ámbitos del ocio (cultura, turismo, deporte, recreación y otros) y, (b) describir las experiencias de ocio de los jóvenes con discapacidad en base a sus opiniones, preferencias, motivaciones, y valores.

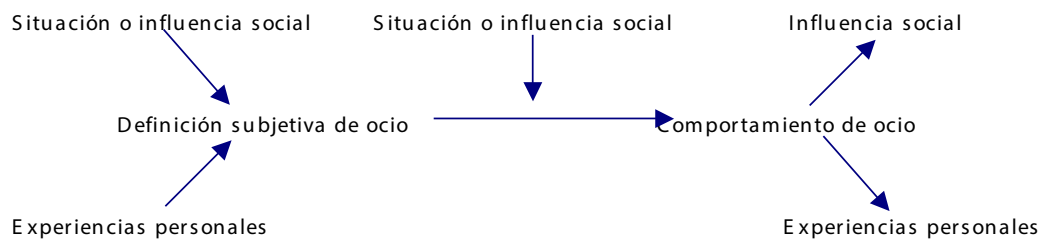


Figura 2. Definición subjetiva del ocio

Fuente: Iso-Ahola (1980).

1. Metodología

1.1. Participantes

Se optó por realizar un muestreo aleatorio estratificado al conjunto de la población joven (15-29 años) del País Vasco perteneciente a alguna asociación con discapacidad. Se consideró que, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, el tamaño muestral debía ascender a 400 jóvenes. De cara a distribuir la muestra de un modo equitativo se procedió a la estratificación de la misma en función del tipo de discapacidad, sexo y edad. De modo que la proporción de jóvenes con discapacidad están repartidos equitativamente suponiendo el 25% cada una (auditiva, física, intelectual y visual) de los cuales el 51.3% son hombres, el 34% tiene la ESO (el 9% posee estudios universitarios) y, en cuanto a su situación laboral, el 49% están ocupados.

1.2. Procedimiento

Se acudió a todas las asociaciones con discapacidad registradas en el País Vasco para acceder a la muestra de jóvenes. Una vez establecidos los contactos con los responsables de los centros, se les explicó la finalidad del estudio, la confidencialidad de los datos y se les pidió la participación voluntaria de los y las jóvenes para responder a un cuestionario en formato papel, solicitando las pertinentes autorizaciones paternas en caso de ser menores de edad.

1.3. Instrumento

Se utilizó un instrumento, sobre la práctica y la experiencia de ocio de los jóvenes con discapacidad en el País Vasco, diseñado ad hoc para la investigación "El ocio de la juventud con discapacidad" desarrollada por el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto y financiada por el Observatorio Vasco de la Juventud. Para este artículo, además de las variables de identificación y descripción de la muestra, se han seleccionado otras relacionadas con las prácticas de ocio que realizan:

- *Actividades de ocio practicadas en su tiempo libre*: Se presentó a los jóvenes 29 actividades agrupadas en 5 ámbitos (deporte, cultura, turismo, recreación y otros). Las actividades que aluden al ámbito del deporte son, entre otras, 'deporte individual', 'pasear' o 'asistir a espectáculos deportivos'. 'Escuchar música', 'ir a museos' y 'hacer manualidades', por ejemplo, se enmarcan en el ámbito cultural. 'Ir de vacaciones' y/o 'hacer excursiones' se asocian al ámbito turístico. 'Ver la TV', 'juegos de mesa' y/o 'estar con los amigos' hacen referencia a la recreación y, por último, 'colaborar con la asociación' o los 'hobbies' se han agrupado en la categoría otros.
- *Organización de las actividades*: Esta variable se categorizó con las siguientes opciones de respuesta: 'la propia persona', 'la familia', 'los amigos' o 'la asociación'.

- *Compañía de la práctica*: Las opciones de respuesta fueron: 'solo', 'familia', 'amigos con discapacidad', 'amigos sin discapacidad' y 'apoyo', refiriéndose esta última al personal de apoyo de los jóvenes.
- *Frecuencia de la práctica*: Se tuvieron en cuenta los periodos '1 día a la semana', '2-3 días a la semana', '1 o 2 veces al mes', 'periodos vacacionales' u 'otros'.
- *Lugar de realización de la práctica*: Para conocer donde realizan su principal práctica de ocio se han considerado las categorías 'casa', 'asociación' o 'comunidad', refiriéndose esta última al entorno o espacio público de las zonas donde residen.

Además este artículo aborda las experiencias de ocio de la juventud con discapacidad, y ninguna actividad o suma de actividades por sí misma puede configurar una experiencia. Nuestro enfoque descriptivo se basa en la asunción de que la persona otorga definiciones subjetivas a las actividades que practica. De ahí que resulte indispensable añadir otras dimensiones que completen la aproximación conductual, así, este artículo se completa con una aproximación a la dimensión cognitiva, centrada en el análisis de las opiniones y preferencias que una persona tiene con respecto a una práctica para que ésta se convierta en una experiencia de ocio, posteriormente se aborda la dimensión motivacional, entendiendo que las emociones, además de organizar la cognición y la acción, poseen un efecto motivacional. Se incluye así el elemento con mayor componente intra-psíquico del concepto de experiencia: las motivaciones. Por último se aborda la dimensión cultural, esta aproximación, incluye un análisis sociológico o sociocultural, que analiza el consumo de ocio como un acto social y un evento cultural. Desde esta última dimensión se considera importante analizar los valores, ya que se entiende que estos, como reflejo de la influencia de la cultura en la que vive la persona, inciden en sus orientaciones vitales y, en consecuencia, en la vivencia de sus experiencias de ocio.

Para la adaptación y administración de la herramienta entre el colectivo de personas jóvenes

con discapacidad, y ante la complejidad de la administración de la escala que atiende a la dimensión emocional, se decidió adaptar la herramienta de Goytia (2008), relativa a la dimensión cultural, asegurando previamente la confiabilidad de los resultados. Por tanto el presente estudio analiza la experiencia de ocio a través de cuatro dimensiones (conductual, cognitiva, motivacional y cultural).

1. Dimensión conductual. Se considera importante mostrar cuál es el comportamiento de las prácticas de ocio de las personas jóvenes con discapacidad, en este caso, identificados. Por ello se analiza la preferencia por determinadas actividades.
2. Dimensión cognitiva. Se incluye una perspectiva psicográfica centrada en el análisis de las opiniones y preferencias que una persona tiene con respecto a una práctica para que ésta se convierta en una experiencia de ocio.
3. Dimensión motivacional. Las emociones, además de organizar la cognición y la acción, poseen un efecto motivacional. Se incluye así el elemento con mayor componente intra-psíquico: las motivaciones relacionadas con el ocio.
4. Dimensión cultural. Por último, esta aproximación, incluye un análisis sociológico o sociocultural, que analiza el consumo de ocio como un acto social y un evento cultural. Desde esta última dimensión se considera importante analizar los valores ya que se entiende que estos, como reflejo de la influencia de la cultura en la que vive la persona, inciden en sus orientaciones vitales y, en consecuencia, en la vivencia de sus experiencias.

2. Resultados

Se presentan, a continuación, los principales resultados que se desprenden de la aplicación del cuestionario, centrándonos en las variables presentadas para describir las prácticas y experiencias de ocio, y relacionarlas con las opiniones, preferencias, motivaciones y valores relacionados por los jóvenes con el ocio.

Tabla 1: Principales prácticas de ocio realizadas

	Principal práctica de ocio		Segunda práctica de ocio		T
	N	%	n	%	
Deporte	287	71.8	148	39.2%	-48.4%
Cultura	72	18.0	161	42.6%	123.6%
Turismo	14	3.5	22	5.8%	57.14%
Recreación	22	5.5	43	11.4%	95.4%
Otros	5	1.3	4	1.1%	-20.0%

T= Tasa de variación relativa

Así pues, comenzando con la principal práctica de ocio realizada, la mayoría de las personas jóvenes con discapacidad realiza prácticas deportivas. La segunda práctica de ocio más extendida en este caso alude a actividades culturales, obteniendo un incremento del 124% con respecto a este ámbito como primera actividad.

Centrando el análisis a partir de la principal práctica de ocio realizada, prácticamente en la mitad de los casos, es el propio joven el que organiza la actividad que realiza. Así, en un 84% de los casos, los jóvenes practican su ocio principal solos. En cuanto a la frecuencia de la actividad, mientras que el 43% dedica 2-3 días a la semana, el 23% dedica 1 día a la semana. Solamente el 5% de los jóvenes practican su ocio en periodos vacacionales. Por último, el lugar de realización de la práctica de ocio por parte de los jóvenes con discapacidad suele ser la comunidad (57.7%), es decir, el entorno en el que se encuentran.

Tabla 2. Variables relacionales con la principal práctica de ocio realizada

Organización de actividades	N	%
Propio joven	172	45.9
Familia	46	12.3
Amigos	90	24.0
Asociación	67	17.9

Compañía actividades	N	%
Solo	123	83.7
Familia	11	2.8
Amigos con discapacidad	12	3.0
Amigos sin discapacidad	1	0.3
Frecuencia actividad	N	%
1 día a la semana	90	23.0
2-3 días a la semana	168	43.0
1-2 veces al mes	37	9.5
Periodos vacacionales	19	4.9
Otros	77	19.7
Lugar realización	N	%
Casa	87	23.1
Asociación	72	19.1
Comunidad	217	57.7

Es importante destacar como la juventud en su conjunto valora en gran medida que las actividades de ocio son un elemento importante en sus vidas y es un espacio o ámbito vital adecuado para fraguar nuevas amistades. Por tanto, en esta línea, consideran que el ocio no es una pérdida de tiempo o un modo de tirar el dinero sino algo importante.

Tabla 3. Opinión sobre el ocio de la juventud con discapacidad		
Opiniones	Media	Desviación típica
Un elemento importante para mi vida	2,86	0,37
Una manera de hacer amigos	2,85	0,39
Una oportunidad para coger fuerzas	2,81	0,43
Un tiempo para disfrutar al aire libre	2,80	0,51
Una oportunidad para progresar personalmente	2,80	0,43
Un tiempo para aprender cosas nuevas	2,79	0,46
Un tiempo de descanso	2,78	0,54
Un tiempo de diversión	2,76	0,47
Un tiempo para estar en la naturaleza	2,73	0,54
Una forma de desconectar de las obligaciones diarias	2,72	0,54
Un tiempo para ayudar a los demás	2,62	0,59
Un tiempo para hacer deporte	2,54	0,74
Una ocasión para ser útil, ayudar	2,53	0,61
Un tiempo para hacer actividades intelectuales	2,50	0,68
Un tiempo para estar con mi familia	2,43	0,76
Un tiempo para comprar cosas	2,39	0,76
Un tiempo para leer, ir a museos, exposiciones	2,35	0,76
Una forma de tirar el dinero	1,28	0,50
Una pérdida de tiempo	1,25	0,52

Al agrupar las opiniones en función de los factores subyacentes, se revela la existencia de seis opiniones generales diferentes sobre el ocio, de las cuales una de ellas tiene un carácter negativo. Por otro lado se entiende el ocio como socialización, solidaridad, descanso, desarrollo personal o recreación. En cuanto a los aspectos más

valorados del ocio están el considerarlo como ámbito de socialización y como descanso. En menor medida, pero aun así muy presente, está la opinión de que el ocio es un espacio para la solidaridad, para el desarrollo personal y como tiempo para la recreación.

Ocio como socialización	Un tiempo para estar con mi familia
	Una manera de hacer amigos
Ocio solidario	Un tiempo para ayudar a los demás
	Una ocasión para ser útil, ayudar
Ocio como descanso	Un tiempo de descanso
	Una forma de desconectar de las obligaciones diarias
	Una oportunidad para coger fuerzas
Ocio como desarrollo	Un tiempo para aprender cosas nuevas
	Una oportunidad para progresar personalmente
	Un tiempo para leer, ir a museos, exposiciones
	Un tiempo para hacer actividades intelectuales
	Un tiempo para hacer deporte
Ocio como recreación	Un tiempo para disfrutar al aire libre
	Un tiempo de diversión
	Un tiempo para comprar cosas
	Un tiempo para estar en la naturaleza
Ocio negativo	Una forma de tirar el dinero
	Una pérdida de tiempo

Por preferencias entendemos lo que para la persona encuestada es su ocio ideal. En este análisis se pueden distinguir las preferencias

principales de la juventud con discapacidad, que son sobre todo salir e ir a distintos sitios, es decir, prefieren moverse y descubrir nuevos espacios.

Tabla 5. Preferencias sobre el ocio de la juventud con discapacidad

	Media	Desv. típica	
No me gusta salir	2.8	.5	Me gusta mucho salir
Prefiero ir a un sitio y quedarme en él	2.6	.7	Prefiero ir a distintos sitios
Prefiero estar con mi familia	2.3	.7	Prefiero conocer gente nueva
Prefiero estar en la ciudad	2.2	.8	Prefiero estar en la naturaleza (campo, playa...)
Prefiero ir en grupo, con los planes organizados	1.9	.8	Me gusta organizarme por mi cuenta mi tiempo libre
En mi tiempo libre me gusta estar tranquilo, no hacer nada	2.3	.8	En mi tiempo libre busco nuevas aventuras
En mi tiempo libre sobre todo veo TV, leo, oigo música	2.0	.8	En mi tiempo libre trato de hacer ejercicio, moverme
Prefiero ir a lugares donde hay mucha gente	2.2	.8	Prefiero ir a un sitio tranquilo, con poca gente
Suelo pasar mi tiempo libre casi siempre en el mismo sitio	2.3	.8	Procuro ir a sitios distintos
Prefiero ir a sitios que conozco	2.4	.8	Me gusta probar cosas nuevas
Suelo ir a sitios con tiendas para comprar	1.9	.9	Prefiero ir a sitios que no haya tiendas

Si se agrupan las respuestas aparecen dos grandes factores subyacentes a las preferencias anteriormente planteadas. Por un lado, está la juventud con discapacidad que prefiere las emociones y la novedad en su experiencia de ocio frente a la tranquilidad y la seguridad en dichas actividades. Por otro lado, está el grupo de jóvenes con

discapacidad que prefiere la autenticidad y la independencia, frente a la calidad de la actividad de ocio. A nivel general, es más habitual que la juventud con discapacidad prefiera desarrollar en su ocio prácticas y vivencias cargadas de emociones y novedades que otras relacionadas en mayor medida con la tranquilidad y la seguridad.

Tabla 6. Factores subyacentes a las opiniones sobre ocio

Emociones y novedad VS Tranquilidad y seguridad	Me gusta mucho salir
	Prefiero conocer gente nueva
	En mi tiempo libre busco nuevas aventuras
	En mi tiempo libre trato de hacer ejercicio, moverme
	Prefiero ir a un sitio tranquilo, con poca gente
	Me gusta probar cosas nuevas
Autenticidad e Independencia VS Calidad	Prefiero estar en la ciudad
	Prefiero ir en grupo, con los planes organizados
	Suelo ir a sitios con tiendas para comprar
	Prefiero ir a un sitio y quedarme en él
	Suelo pasar mi tiempo libre casi siempre en el mismo sitio

Esta dimensión motivacional se encuadra en la concepción de que las emociones, además de organizar la cognición y la acción, poseen un efecto motivacional. En una primera tabla se puede observar las opiniones ordenadas según el modo en el que han sido valoradas (escala de 1 a 3, siendo 1 la puntuación más baja). Es destacable que la juventud en su conjunto manifiesta sentir diversas motivaciones que le impulsan a la práctica de las actividades de ocio, destacar la valoración positiva que hacen del hecho de compartir el tiempo con otras personas, así como la motivación hacia el aprendizaje de cosas nuevas.

Tabla 7. Motivaciones al ocio de la juventud con discapacidad

	Media	Desv. Típica
Aprender cosas	2.9	.4
Hacer amigos	2.9	.3
Estar con otras personas	2.9	.4
Pasar un buen rato con mis amigos	2.9	.2
Poner a prueba mis habilidades	2.8	.5
Relajarme físicamente	2.8	.5
Descubrir lugares y cosas	2.8	.5
Relajarme mentalmente	2.8	.5
Usar mi imaginación	2.7	.5
Tener un sentimiento de pertenencia	2.7	.5
Estar en un sitio tranquilo	2.7	.6
Evitar el ajetreo de todos los días	2.4	.7

Si agrupamos las motivaciones en sus factores subyacentes se revela que existen tres tipos de motivaciones que pueden impulsar o animar la práctica de actividades de ocio. Así, el ocio puede ser un espacio y un tiempo que posibilita el entrar en contacto con otras personas, el ocio como un tiempo durante el cual uno mismo espera desarrollarse como persona, y por último un tiempo para descansar. El factor de socialización cobra mayor importancia en el colectivo de jóvenes con discapacidad, pero siendo los tres factores motivacionales importantes para el colectivo.

Tabla 8. Factores subyacentes a las motivaciones al ocio

Socialización	Hacer amigos
	Estar con otras personas
	Pasar un buen rato con mis amigos
	Tener un sentimiento de pertenencia
Competencia	Aprender cosas
	Poner a prueba mis habilidades
	Usar mi imaginación
	Descubrir lugares y cosas
Relax	Evitar el ajetreo de todos los días
	Relajarme físicamente
	Relajarme mentalmente
	Estar en un sitio tranquilo

La importancia que la juventud otorga en su vida a determinados valores o, en otras palabras, la influencia del entorno sociocultural en las prácticas y experiencias de ocio, es el último elemento que se considera fundamental para estudiar y analizar el ocio de diferentes colectivos (escala de 1 a 3, siendo 1 la puntuación más baja). Destacar como la juventud en su conjunto afirma dotar de importancia a diversos valores de carácter vital.

Tabla 9. Valores de la juventud con discapacidad

	Media	Desv. típica
Disfrutar de la vida, divertirme, sentir placer	3.0	.1
Sentir satisfacción con las cosas que hago bien	3.0	.2
Tomarme la vida con entusiasmo	2.9	.3
Sentirme seguro	2.9	.3
Sentirme a gusto conmigo mismo	2.9	.3
Tener un buen concepto de mí mismo	2.9	.4
Mantener relaciones de afecto con los demás	2.9	.3
Sentirme integrado	2.8	.4

Al agrupar los valores en los componentes que lo forman, es posible extraer dos grandes factores que pueden determinar en mayor o menor medida la vivencia y experimentación de cada persona en la práctica de actividades de ocio, ambos factores son importantes para el colectivo objeto de estudio, situándose unas décimas por encima la autoestima.

Integración	Sentirme integrado
	Mantener relaciones de afecto con los demás
Autoestima	Tomarme la vida con entusiasmo
	Sentirme seguro
	Sentirme a gusto conmigo mismo
	Disfrutar de la vida, divertirme, sentir placer
	Tener un buen concepto de mí mismo
	Sentir satisfacción con las cosas que hago bien

3. Discusión y conclusiones

Uno de las esferas donde se manifiestan los valores de los jóvenes se encuentran en su ocio y tiempo libre (Moscoso *et al.*, 2015; Freixas & Porcio, 2004). El tiempo de ocio ocupa una esfera muy importante en sus vidas y cada vez se le otorga una mayor importancia tanto en cantidad como en calidad. A los jóvenes les preocupa aspectos cuantitativos y cualitativos ligados a su ocio.

El papel asignado al ocio ha evolucionado en la última década. Actualmente, en la mayoría de los casos, supone un ámbito de vital importancia (Madariaga & Lazcano, 2014), el pleno desarrollo de la persona y se considera fundamental posibilitar el acceso y disfrute de experiencias de ocio cotidianas o extraordinarias en diferentes ámbitos del ocio y a lo largo de toda la vida de una persona con discapacidad.

Aunque la principal práctica de ocio de los jóvenes con discapacidad analizados sea la deportiva, se han identificado experiencias caracterizadas de forma distinta en función del ámbito del ocio analizado.

En el deporte el ocio es autónomo, las actividades son organizadas y practicadas por el propio joven. Las prácticas deportivas se realizan una vez a la semana en el entorno comunitario en el que viven o se relacionan los jóvenes.

En la cultura se muestra también una práctica autónoma, si bien la asiduidad es más discontinua y la realización de estas prácticas se produce en mayor medida en la vivienda de los jóvenes.

Si nos centramos en el turismo, se alude a un itinerario más social con actividades organizadas y realizadas con amigos en periodos vacacionales. Lo mismo ocurre con el ámbito recreativo, si bien este se diferencia del turístico en que es más activo, ya que los jóvenes afirman que practican actividades recreativas entre 2-3 días a la semana.

Por último la experiencia manifestada en el ámbito de otros resulta la más dependiente y subordinado de todas ya que es un espacio heterogéneo donde las prácticas de ocio son organizadas y gestionadas por la asociación de discapacidad en la que se encuentran los jóvenes. Por consiguiente éstas son practicadas con amigos que también tienen una discapacidad. Al aludir a actividades organizadas, su frecuencia es de 2-3 veces a la semana.

Los jóvenes con discapacidad tienen una red de asociaciones que prestan servicios de ocio (culturales, turísticas, recreativas o deportivas) en función de las demandas de sus asociados y quizá en ese sentido se podría decir que es suficiente la oferta a la que puede acceder este segmento de población.

El ocio para una persona con discapacidad proporciona (Echeverría, 2012) oportunidades para experimentar la participación y el disfrute en entornos similares a sus iguales, desarrolla habilidades, favorece la elección y la participación en las actividades de la comunidad (Gorbeña, Madariaga & Rodríguez, 2002), y fomenta la dignidad personal a través del empoderamiento (Delgado & Humm-Delgado, 2017).

Pero conviene añadir que hay opciones de ocio en el entorno comunitario que no cumplen las condiciones de accesibilidad ni incorporan ningún elemento de inclusión (Alexander, 2015). Por ello, el estudio también propone la necesidad de desarrollar estrategias de trabajo para promover la inclusión en el ocio.

A modo de conclusión, se puede afirmar que las demandas identificadas con relación al ámbito del ocio y su entorno (equipamientos, servicios, programas y actividades) se apoyan en el conjunto de necesidades en ocio de los diferentes colectivos de personas con discapacidad. Todas ellas se centran en dos ejes, el primero de ellos relacionado con la participación (King, Rigby & Batorowicz, 2013) y el segundo con la equiparación de oportunidades (Madariaga, 2011). En relación con ambas prioridades en aras a garantizar el ejercicio del derecho al ocio de las personas jóvenes con discapacidad es fundamental: posibilitar oportunidades de relación

y socialización entre personas en diferentes espacios de ocio, desarrollar servicios de acompañamiento individual, articular servicios de intermediación entre las asociaciones (Cermi, 2011) y la oferta de ocio comunitaria, fomentar la participación en actividades de ocio del entorno comunitario, garantizar las condiciones de igualdad de participación, adecuar el acceso a nuevas experiencias de ocio y desarrollar proyectos (Cermi, 2013) que respondan a cada persona de forma individualizada.

En este estudio se puede constatar como principal limitación, el hecho de situarnos en una posición general ante las prácticas y experiencias de ocio de la juventud con discapacidad, siendo una realidad muy heterogénea el hecho de tener una discapacidad, y más aún si cabe que cada tipo de

discapacidad describe situaciones y necesidades muy diferentes que pueden determinar las prácticas, opiniones, preferencias, motivaciones y valores en el ámbito del ocio.

Como líneas futuras de trabajo cabe decir la aplicabilidad del cuestionario a otros colectivos de personas jóvenes y a otros segmentos de población de otra edad. Además es necesario considerar el desarrollo de proyectos de ocio y juventud de tipo sectorial centrados en subgrupos de discapacidad (auditiva, física, intelectual y visual) y también es oportuno proponer trabajos sobre los perfiles profesionales del sector del ocio y de la discapacidad y que elementos deben incorporarse para implantar estrategias más inclusivas en los proyectos de ocio.

Referencias bibliográficas

- Alexander, A. (2015). Engaging a Developmentally Disabled Community through Arts- Based Service-Learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19 (4), 183-206.
- Cátedra ocio y discapacidad. (2014). *Manifiesto por un Ocio Inclusivo*. Bilbao: Instituto de Estudios de Ocio, Universidad de Deusto.
- Comité de Entidades Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). (2011). (ed.). *Modelo de plan de acción local para la inclusión de las personas con discapacidad 2012-2015*. Colección Barclays Diversidad e Inclusión. Madrid: CERMI y Cinca.
- Comité de Entidades Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). (2012). (ed.). *El sector de la discapacidad: realidad, necesidades y retos futuros. Análisis de la situación de la población con discapacidad y de las entidades del movimiento asociativo y aproximación a sus retos y necesidades en el horizonte de 2020*. Colección Cermi, 59. Madrid: Cinca.
- Comité de Entidades Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). (2013). (ed.). *Guía para la evaluación de programas y políticas públicas de discapacidad*. Colección Cermi, 62. Madrid: CERMI y Fundación ONCE.
- Csiksentmihalyi, M. (1997). *Fluir: Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Documentos de Estudios de Ocio, 52. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Delgado, M., & Humm-Delgado, D. (2017). The performing arts and empowerment of youth with disabilities. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 111-126. DOI: 10.7179/PSRI_2017.30.08.
- Doistua, J., Lazcano, I., & Madariaga, A. (2011). Estrategia de inclusión en ocio para la juventud con discapacidad, en A. Madariaga y J. Cuenca. (eds.). *Los valores del ocio: cambio, choque e innovación* (pp. 279-292). Documentos Estudios de Ocio, 43, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Echeverría, B (2012). Tiempo libre, deporte, discapacidad y exclusión social. *RES, Rev. Educación Social*, 14, 11-15.
- Freixas, C. y Porcio, L. (2004). Los estudios sobre culturas juveniles en España (1960-2003). *Revista de Estudios de Juventud*, 64, 9-28.
- Gorbeña, S., Madariaga, A., & Rodríguez, M. (2002). *Protocolo de evaluación de las condiciones de inclusión en equipamientos de ocio*. Documentos Estudios de Ocio, 22. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Goytia, A. (2008). *Los rostros de Ulyses. Modelo para el análisis de turistas en función de la experiencia de ocio*, Germany: VDM Verlag Dr. Müller.
- Iso-Ahola, S.E. (1980). *The social psychology of leisure and recreation*. Dubuque: W.C.Brown
- King, G., Rigby, P., & Batorowicz, B. (2013). Conceptualizing participation in context for children and youth with disabilities: an activity setting perspective. *Disability and rehabilitation*, 35 (18), 1578-1585.
- Lazcano, I., & Caballo, B. (2016). Ocio deportivo juvenil: relación entre satisfacción e implicación organizativa. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 9-14.
- Law, M., Anaby, D., Imms, C., Teplicky, R., & Turner, L. (2015). Improving the participation of youth with physical disabilities in community activities: An interrupted time series design. *Australian occupational therapy journal*, 62 (2), 105-115.
- Lorenzo, T., Motau, J., Van der Merwe, T., Janse van Rensburg, E., & Cramm, J.M. (2015). Community rehabilitation workers as catalysts for disability: inclusive youth development through service learning. *Development in Practice*, 25 (1), 19-28.

- Madariaga, A. (2011). *Los servicios de ocio de las asociaciones de discapacidad. Análisis de la Realidad y Propuesta de recorrido hacia la inclusión*. Cuadernos de Estudios de Ocio, 13. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Madariaga, A., & Lazcano, I. (2014). *Estudio sobre la situación del ocio de la juventud con discapacidad en Bizkaia*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.
- Madariaga, A., & Romero, S. (2016). Barreras percibidas entre los jóvenes para no participar en actividades de ocio. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 21-26.
- Moscoso, D., Sánchez, R., Martín, M., & Pedrajas, N. (2015). ¿Qué significa ser activo en una sociedad sedentaria? Paradojas de los estilos de vida y el ocio en la juventud española. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 0(30), 77. doi:10.5944/empiria.30.2015.13886.
- Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención internacional amplia e integral para la protección y promoción de los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad*. Informe Asamblea General. A/AC.265/2006/4. Disponible en <http://www.dpi.org>
- Neulinger, J. (1980). *The psychology of leisure*. Springfield: Charles C. Thomas.
- OMS (1986). *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*. Ginebra: OMS.
- Ortega, C., Lazcano, I., & Manuel, M. (2015). Espacios de ocio para jóvenes, de la monitorización a la autogestión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25 69-8. doi:10.7179/PSRI_2015.25.4.
- Rodríguez, J., & Agulló, E. (1999). Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios. *Psicothema*, 11(2), 247-259.
- Shogren, K.A., & Shaw, L.A. (2016). The role of autonomy, self-realization, and psychological empowerment in predicting outcomes for youth with disabilities. *Remedial and Special Education*, 37 (1), 55-62.
- Tinsley, H.E.A. y Tinsley, D.J. (1986). A theory of attributes, benefits and causes of leisure experience. *Leisure sciences*, 8, 1, 1-45.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Lazcano, I., & Madariaga, A. (2018). La experiencia de ocio en las personas jóvenes con discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 109-121. DOI: 10.7179/PSRI_2018.31.09

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Idurre Lazcano Quintana. Instituto de Estudios de Ocio, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Deusto. Avda. Universidades 24. 48007 Bilbao. Bizkaia. Mail: ilazcano@deusto.es

Aurora Madariaga Ortuzar. Instituto de Estudios de Ocio, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Deusto. Avda. Universidades 24. 48007 Bilbao. Bizkaia. Mail: aurora.madariaga@deusto.es

PERFIL ACADÉMICO

Idurre Lazcano Quintana. Doctora en Ocio. Master en Gestión de Ocio Cultural. Pedagoga. Ha sido subdirectora de investigación de Estudios de ocio. Directora del Máster Universitario en Dirección de Proyectos de Ocio. Miembro del equipo oficial de investigación. Docente de grado y posgrado. Ha publicado artículos y libros en el campo del ocio y la cultura, y asistido a congresos. Su línea investigación se centra en ocio cultural, asociacionismo, gobernanza y juventud.

Aurora Madariaga Ortuzar. Doctora en Ocio. Máster en Educación Especial. Experto en Pedagogía Terapéutica. Psicóloga. Investigadora Principal del equipo A “El ocio como factor de desarrollo personal” (Gobierno Vasco, IT984-16). Directora de la Cátedra Ocio y Discapacidad. Docente de grado y posgrado. Ha impartido multitud de cursos y ponencias. Además de artículos en revistas científicas de impacto, es coautora de varios libros sobre inclusión, accesibilidad, ocio y discapacidad. Ha dirigido varias tesis doctorales.

LOS RECURSOS RESIDENCIALES PARA LA TRANSICIÓN HACIA LA VIDA ADULTA DE LOS JÓVENES TUTELADOS EN CATALUÑA

RESIDENTIAL RESOURCES FOR THE TRANSITION TOWARDS ADULT LIFE FOR FOSTERED YOUTHS IN CATALONIA

OS RECURSOS RESIDENCIAIS PARA A TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DOS JOVENS TUTELADOS EM CATALUÑA

Antonio COMASÒLIVAS MOYA*, Josefina SALA-ROCA*
& Teresa Eulàlia MARZO ARPÓN**

*Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), **Universitat Ramon Llull

Fecha de recepción del artículo: 8.XI.2016

Fecha de revisión del artículo: 6.II.2017

Fecha de aceptación final: 4.XII.2017

PALABRAS CLAVE:

jóvenes tutelados
extutelados
ayuda a la
emancipación
autonomía
transición a la vida
adulta

RESUMEN: Los jóvenes tutelados y extutelados en Cataluña pueden acceder al programa de vivienda de apoyo a la emancipación desde los 16 a los 21 años. El objetivo de este estudio es describir los recursos residenciales de transición a la vida adulta para los jóvenes extutelados en Cataluña, así como el perfil de los jóvenes, sus educadores y la labor que en éstos se realiza. Para ello se establecieron 5 metacategorías: Datos identificativos de la entidad y sus recursos, características de los jóvenes residentes, aspectos educativos y de apoyo al joven, acceso y permanencia en el recurso y salida del recurso. Se entrevistó a 26 profesionales de las entidades que gestionan estos recursos residenciales mediante entrevistas semiestructuradas que fueron transcritas y codificadas para realizar posteriormente un análisis centrado en las categorías propuestas en el diseño. Los profesionales apuntaron que los jóvenes que permanecen en el programa son aquellos que tienen un proyecto claro de emancipación y aceptan las orientaciones educativas y las reglas del recurso residencial. También apuntaron a que tener un proyecto educativo y tener un proceso formativo en curso, aumentaba el tiempo de permanencia en el programa y que la falta de oportunidades laborales disuadía a los jóvenes a abandonar el programa, ya que las prestaciones económicas que reciben no les aporta la suficiente estabilidad financiera. En cuanto a las razones para abandonar el programa, mencionaron la estabilidad económica y laboral. Debido a la situación social y económica y la falta de oportunidades de trabajo, la mayoría de los jóvenes abandonan el programa sin haber tenido la oportunidad de demostrar su valía.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Josefina Sala-Roca. Correo electrónico: Fina.Sala@uab.cat Dirección postal: Facultat de Ciències de l'Educació, despacho G6-171 Universitat Autònoma de Barcelona. 08193 Cerdanyola del Vallès.

<p>KEY WORDS: foster care care leavers emancipation programs autonomy transition to adulthood</p>	<p>ABSTRACT: In Catalonia, Youths in care and Care leavers can apply for a housing program from 16 up to 21 to support their emancipation process. The aim of this study is to describe the housing program for transitioning to adult life for former foster youths in Catalonia, as well as the profile of young people, their educators and the work carried out in them. To this end, 5 methacategories were established: Identification data of the entity and its housing program, characteristics of the young residents, educational and support aspects to the youth, access and permanence in the housing program and leaving of the housing program. A semi-structured interview was used to interview 26 professionals. Professionals pointed out that the youth who stay longer are the ones who have a clear emancipation project and accept the educative supervision and program rules. The professionals explained that having an educative project and being enrolled in a training process increase the stay, because the financial subsidises they receive don't provide enough financial stability. Professionals pointed out that reasons for leaving the program were the lack of labour opportunities because subsidises they receive don't brings them enough financial stability. The reasons to left the program were the economic and labour stability. Due to the social and economic situation and the lack of job opportunities, most young people leave the program without having had the opportunity to prove themselves.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: jovens tutelados extutelados ajuda à emancipação autonomia transição à vida adulta</p>	<p>RESUMO: Os jovens tutelados e extutelados em Catalunha podem aceder ao programa residencial de apoio à emancipação dos os 16 aos 21 anos. O objectivo deste estudo é descrever os recursos residenciais de transição à vida adulta para os jovens extutelados em Catalunha, bem como definir o perfil dos jovens, dos educadores e o trabalho que estes realizam. Para isso estabeleceram-se 5 meta categorias: Dados identificativos da entidade e seus recursos, características dos jovens residentes, aspetos educativos e de apoio ao jovem, acesso e permanência na casa de acolhimento e respetiva saída. Foram entrevistados 26 profissionais das entidades que gerem estes recursos residenciais mediante entrevistas semiestruturadas que foram transcritas e codificadas para realizar posteriormente uma análise centrada nas categorias propostas no desenho. Os profissionais apontaram que os jovens que permanecem no programa são aqueles que têm um projeto claro de emancipação e aceitam as orientações educativas e as regras da casa de acolhimento. Também apontaram que ter um projeto educativo e ter um processo formativo em curso, aumentava o tempo de permanência no programa, e que, a falta de oportunidades de trabalho dissuadia os jovens a abandonarem o programa, já que as prestações económicas que recebem não lhes dariam a estabilidade financeira desejada. Quanto às razões para abandonar o programa, mencionaram a estabilidade económica e o trabalho. Devido à situação social e económica e à falta de oportunidades de trabalho, a maioria dos jovens abandonam o programa sem ter tido a oportunidade de demonstrar sua valia.</p>

1. Introducción

En el año 2014, 42.867 niños y jóvenes españoles estaban bajo la tutela de las administraciones públicas (Observatorio de la infancia, 2016). Esta medida de protección finaliza en cuanto el joven llega a su mayoría de edad. Melendro (2010 y 2015) señala el concepto de “jóvenes adultos”, utilizado en diversas investigaciones de los años dos mil para hacer referencia a aquellos jóvenes que *no han transitado de forma clara a la vida adulta autónoma* y establece diferentes factores que inciden en la independencia: laboral, social, familiar y económicos, los cuales van logrando de forma no lineal y cada vez de forma más tardía. La transición a la vida adulta es especialmente difícil para los jóvenes tutelados, pero aún lo es más en un país con altas tasas de paro juvenil y dificultades de acceso a la vivienda como es el caso de España. Es por ello que los jóvenes tutelados se enfrentan a una situación de transición más breve,

acelerada y comprimida hacia la vida adulta que sus pares (Lopez, Santos, Bravo y Fernández del Valle, 2013). Esta transición además debe realizarse con una red de apoyo pobre (Bravo & Fernández del Valle, 2001; Bravo & Fernández del Valle, 2003; Martín, 2011; Martín, García & Siverio, 2012; Martín, Muñoz, Rodríguez & Pérez, 2008; Sala, Villalba, Jariot & Arnau, 2012) muy necesaria para la transición exitosa a la vida adulta (Montserrat, Casas, González, Malo, Araujo & Navarro, 2010). Frecuentemente los jóvenes se orientan a su familia sin que esta cuente con la capacidad para apoyar al joven (París, Hernando & Martínez, 2017).

Pero las dificultades no se constriñen solo al contexto socioeconómico hostil y a la edad temprana en que los jóvenes tutelados por la Administración deben independizarse de su “padre corporativo” (Courtney, 2009); sino que la gran mayoría deben realizar este difícil paso con unos niveles educativos bajos, baja cualificación laboral y menor red social de apoyo. De hecho, la

mayoría de los jóvenes tutelados tienen problemas de subempleo, inestabilidad laboral, y pobreza (Courtney & Dworsky, 2006, Courtney et al, 2005; Courtney et al, 1998, 2001, Jarriot, Sala & Arnau, 2015; entre otros). Un meta análisis de 32 estudios señala disponer de un hogar estable y la educación como los factores más determinantes (Gypen, Vanderfaellie, De Maeyer, Belenger, & Van Holen, 2017).

En un país con una alta tasa de paro juvenil, el nivel educativo es el primer filtro que se utiliza para seleccionar los posibles candidatos a un puesto de trabajo. Diversos estudios internacionales señalan que los jóvenes tutelados tienen niveles educativos muy inferiores a sus pares (Courtney, 2009; Courtney et al, 2001; Courtney & Dworsky, 2006; Festinger 1983; Pecora et al, 2006), así como porcentajes muy inferiores de obtención del graduado en la ESO respecto a la población general (Montserrat, Casas, Malo & Bertran, 2011; Montserrat, Casas, Malo, 2013; Montserrat, Casas & Bertran, 2013; Montserrat, Casas y Baena, 2015; Sala, Villaba, Jarriot & Rodríguez, 2009).

Son varios los factores que inciden en esta baja tasa de graduación: historias previas de desescolarización en la familia de origen, altos índices de discapacidad y trastornos psíquicos, bajo apoyo educativo, malestar emocional que experimentan, cambios continuos de centros escolares, y que se priorizan los itinerarios formativos no reglados debido las bajas expectativas formativas que tienen los profesionales que atienden a los jóvenes y a la situación de tener que subsistir por sí mismos una vez cumplidos los 18 años (Casas, Montserrat & Malo, 2010; Courtney, 2009; Fernández del Valle, Sinero & Bravo, 2011; IARS, 2009; Sala, Villalba, Jarriot & Arnau, 2012).

De hecho, Courtney, Hook y Lee (2010) observaron que los jóvenes extutelados con un nivel educativo más elevado, tienen mayores probabilidades de encontrar empleo, de tener una vivienda estable, de evitar problemas con la justicia y una menor probabilidad de maternidad/paternidad adolescente. Abandonar el sistema de protección genera, normalmente, salarios más bajos y mayores niveles de paro y en consecuencia mayores situaciones de pobreza (Courtney & Dworsky, 2006). Hook y Courtney (2011) demostraron que permanecer más tiempo en el sistema de protección puede actuar como elemento protector ante estas situaciones. En esta misma línea, los resultados del metaanálisis realizado por Heerde, Hemphill, y Scholes-Balog, (2016) subrayan los beneficios de los programas de transición en vivienda, empleo y educación.

Es por ello que de forma pionera en España, en Cataluña se empezaron a configurar en 1994 servicios de apoyo a la transición que se han ido desarrollando, y actualmente están bajo la dirección del ASJTET (Área de Apoyo a los Jóvenes Tutelados y Extutelados) y recogidos en la Ley de Derechos y Oportunidades de la Infancia 14/2010. El ASJTET ofrece diferentes servicios (supervisión socioeducativa, asesoramiento legal, asesoramiento laboral, vivienda y apoyo económico) orientados a jóvenes tutelados y extutelados mayores de 16 años que no tengan posibilidad de volver al núcleo familiar y que presenten un riesgo alto de exclusión al cumplir los 18 años. Durante el año 2014, 537 jóvenes se beneficiaron del programa de vivienda (Generalitat de Catalunya, 2015). La mayoría de estas viviendas son pequeñas unidades supervisadas por una gran diversidad de entidades (fundaciones, cooperativas o asociaciones) conveniadas con el ASJTET. Gran parte de estas entidades están adheridas a la Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos (FEPA), una organización de ámbito estatal. Es por ello, que los programas de apoyo a la transición a la vida adulta para jóvenes tutelados de Cataluña son un referente a considerar para la implantación de estos servicios en otras comunidades autónomas.

El objetivo de este estudio es describir los recursos residenciales de transición a la vida adulta para los jóvenes extutelados en Cataluña, así como el perfil de los jóvenes, sus educadores y la labor que en éstos se realiza. Para ello se establecieron 5 metacategorías: Datos identificativos de la entidad y sus recursos, características de los jóvenes residentes, aspectos educativos y de apoyo al joven, acceso y permanencia en el recurso y salida del recurso.

2. Metodología

El estudio que se ha realizado es un estudio descriptivo que persigue recabar datos que nos permitan conocer las características de los programas de vivienda para jóvenes extutelados y los perfiles de los jóvenes. La metodología es predominantemente cualitativa, si bien también se han recogido algunos datos cuantitativos. El diseño utilizado es el transaccional descriptivo. Para recabar la información se diseñó una entrevista semiestructurada en la que se preguntaba a las entidades acerca del número de recursos, plazas, perfil de jóvenes atendidos, perfil de educadores, finalidades y estrategias de intervención, tiempo de permanencia en el recurso y las causas de abandono.

La entrevista fue validada por 4 expertos en este ámbito de investigación. Así mismo, se solicitó al ASJTET permiso para el desarrollo del estudio. El diseño del estudio fue aprobado por la Comisión Ética de Experimentación Animal y Humana de la Universidad Autónoma de Barcelona (CEEAH) con el informe número 2272.

Se entrevistaron a profesionales de 25 de las 29 entidades que gestionan 59 recursos residenciales para jóvenes extutelados en Cataluña. Se estableció como criterio principal que éstas tuvieran, por lo menos, un recurso residencial exclusivamente para jóvenes extutelados y como criterio para seleccionar a la persona a entrevistar se solicitó que ésta fuera un directivo o un profesional con cargos de gestión dentro de los recursos residenciales para que existiera una representatividad de carácter conceptual que pudiera dar respuesta a todos los ítems planteados. Se contactó telefónicamente con dichas entidades para solicitarles una entrevista con un profesional con cargo de responsabilidad en la entidad y se acordó un día para realizar la entrevista. Previamente al desarrollo de ésta se informó a la persona entrevistada del contenido de la misma, de los objetivos del estudio, y se solicitó su participación

voluntaria. También se entrevistó a un referente del ASJTET para conocer los criterios de acceso y derivación de los casos. Las entrevistas fueron grabadas para su posterior transcripción.

Los datos recogidos fueron analizados mediante matrices descriptivas. El método de análisis fue el análisis de contenido de tipo categorial. El proceso de categorización fue mixto deductivo-inductivo.

3. Resultados

3.1. Recursos Residenciales de transición, requisitos de acceso y permanencia

Una de las principales características del programa de vivienda es la fragmentación y los formatos pequeños. Los 59 recursos residenciales analizados pertenecen a 25 entidades que tienen convenidas sus plazas con la Administración mayoritariamente (89%). Solo 6 recursos tienen una infraestructura de propiedad pública pero su gestión está delegada a una entidad privada. Así, encontramos entidades que gestionan un solo recurso (28%), otras gestionan dos o tres recursos (60%) y unas pocas gestionan 4 o más recursos (12%).

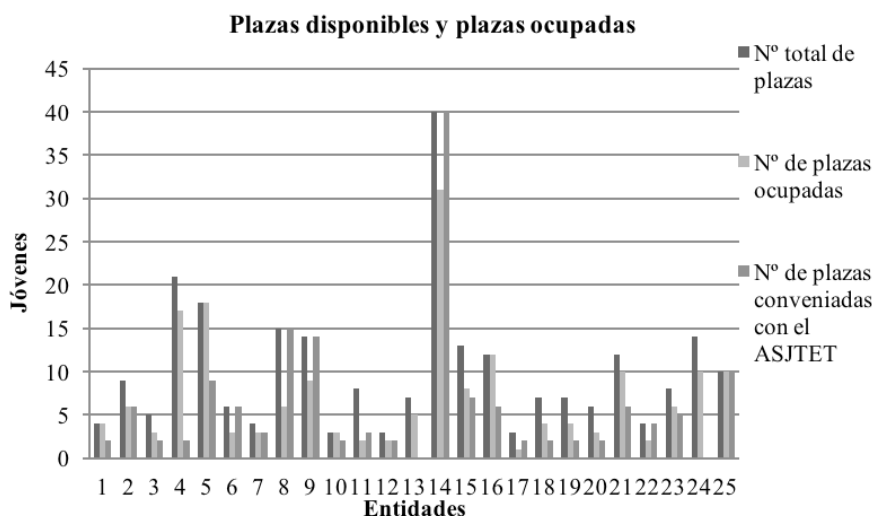


Gráfico 1. Plazas disponibles, ocupadas y conveniadas con la Administración

En total estas entidades ofertan 267 plazas, de las cuales estaban ocupadas en el momento de la entrevista 196 (73% de las disponibles). Los recursos disponen de entre 2 y 7 plazas. Predominan las viviendas de 4-5 plazas (49%), seguidas de las de 2-3 plazas (37%) y las viviendas de 6-8 plazas o de más de 8 plazas son poco habituales (7% en ambos casos). Estos formatos pequeños persiguen crear entornos lo más normalizados posibles en los que los jóvenes deben responsabilizarse de su vivienda y convivir con otros jóvenes:

Aquí lo único que tengo, que no se asemeja a un piso es el cuadrante de limpieza, que cuando son 3 hay tres; y cuando son dos se lo combinan entre las dos. Pero a partir de aquí, todo lo demás funciona como un piso normal de estudiantes [...] También quiero que ellas sepan que están en su casa y que yo estoy en un espacio que no las quiero molestar. (Entidad 12)

La supervisión educativa es intrínseca a todos los recursos, siendo mayoritariamente visitas puntuales a la vivienda, pero disponibilidad telefónica

diaria (88%) y solo en unos pocos (12%), los dirigidos a jóvenes menos autónomos, ofrecen atención educativa las 24 horas del día.

El joven que desea acceder a estos recursos tiene que solicitarlo al ASJTET antes de su mayoría de edad, y debe elaborar un proyecto educativo y demostrar la adquisición de unas mínimas competencias de autonomía. Los técnicos de ASJTET valoran la candidatura y la proponen al recurso residencial. Generalmente es aceptada por que los técnicos han demostrado, en su trayectoria, el acierto en la selección de jóvenes, aunque existe la posibilidad de rechazarla. Finalmente se propone el recurso al interesado

[...] Entonces, ya hay una preselección [...] se les ofrece generalmente solo a los chavales que alguien o los educadores de los CRAE o los técnicos del Àrea de Suport creen que puede funcionar, o sea, que no hay [...] plazas para todos los que salen de los CRAE. Entonces, hay una población que ya es un poco elegida o elitista o que se ve que tienen posibilidades de funcionar. (Entidad 4)

Otro de los requisitos que suelen pedir los centros, en el caso de jóvenes inmigrantes, es disponer del permiso de residencia o en proceso de trámite, ya que es un requisito necesario para acceder a cursos u ofertas de trabajo y si no se dispone de él, dificulta el trabajo que los educadores pueden realizar con estos jóvenes.

[...] en general todos mis chicos que entran en pisos tienen residencia, si no intento no cogerlos porque el proceso es muy largo. Yo siempre les digo que más vale que estén en el centro, ya que hay más experiencia educativa, pueden hacer talleres y cosas. Si no tiene permiso de residencia no pueden realizar ningún curso; se aburren. Claro yo aprieto por aquí: "¿No tiene residencia? bueno, pues lo quiero cuando la tenga". (Entidad 8)

Por último, otro de los criterios frecuentes de los recursos para aceptar a un joven es que este no presente cuadros psiquiátricos graves o problemas notorios con el consumo de drogas por falta de personal especializado que pueda ofrecer un acompañamiento educativo de calidad.

Una vez en el recurso, se requiere al joven el compromiso y aprovechamiento de éste, la aceptación del trabajo educativo y cumplir con la normativa básica necesaria para la convivencia. También se pone de manifiesto la flexibilidad de estos criterios en función de la situación y circunstancias del joven como forma de trabajo individualizado.

Si ponemos el filtro muy exagerado no entra nadie. Mira, una joven desapareció dos semanas durante el verano y eso era motivo suficiente para que perdiera la plaza, pero valoré que no era lo correcto y es la joven que ahora está estudiando, tiene trabajo y está viviendo sola en un piso alquilado. Hay que saber dar oportunidades. Son unos criterios flexibles y muy individuales. No aplicamos la norma como norma, la aplicamos a la persona y yo creo que eso es básico. (Entidad 16).

3.2. Los profesionales

Las entidades entrevistadas tenían un total de 61 trabajadores en plantilla con funciones educativas, lo que equivale a una media de 1 educador por recurso y una ratio promedio de un educador por cada 4.5 jóvenes. Más de la mitad de los educadores se encuentran en la franja de edad de los 30 a 40 años (50,82%) y solamente un 4,9% supera los 50 años. Esto refleja la intención de las entidades de disponer de un personal joven, pero con la suficiente edad como para distanciarse de los jóvenes usuarios. Predomina con un 69% el género femenino, respecto al masculino con el 31% restante. En cuanto a la formación, más de la mitad de los profesionales (64%) eran Educadores Sociales, una cuarta parte tenía otras carreras universitarias (28%) y algunos han realizado el Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración Social o de Animación Sociocultural (8%).

3.3. Finalidades y estrategias de intervención en los recursos residenciales

Todos los entrevistados coinciden en que la finalidad de los recursos residenciales es el acompañamiento hacia la autonomía del joven, por ello, uno de los principales ámbitos de trabajo en todas las entidades es la inserción laboral. Debido a la coyuntura económica, las entidades plantean la inserción laboral como algo poco asequible y centran sus esfuerzos en la formación y en que los jóvenes dispongan de recursos suficientes para poderse enfrentar a su situación en el momento de la salida; hecho que se considera desproporcionado para la edad de estos jóvenes.

[...] no es que los chicos salgan de aquí con trabajo y con piso... no, porque no se pueden llevar a cabo esos objetivos, son muy difíciles. Los objetivos son que los chicos tengan las herramientas necesarias para vivir solos, que sean capaces para enfrentarse a una entrevista de trabajo, que sean capaces en cierta forma de competir por un puesto de trabajo y sepan convivir en un espacio donde no hay educadores y puedan vivir solos. (Entidad 9)

Otro ámbito de acompañamiento es el apoyo emocional. Las entidades proporcionan una figura adulta de referencia que les ayude y les aporte seguridad ante las dudas, inquietudes o compartir éxitos, cambios o propuestas de futuro. Los educadores resaltan una mayor necesidad de este acompañamiento con las chicas, para empoderarlas y minimizar la dependencia a la pareja para construir su proyecto personal.

Que sean capaces de vivir solas, sacarse las castañas del fuego, tener su red de amistades y que no necesariamente la amistad pase por la relación sexual o por la relación de pareja. [...] Creando una red de amigos que han sido significativos y que la cuiden pero que no tengan que depender de alguien, tanto afectivamente como económicamente. En la mujer creo que sobre todo es la autonomía de no ser más por estar con un hombre o con una mujer. (Entidad 18)

La gestión económica es un ámbito específico que todas las entidades trabajan. El joven desarrolla un plan de gastos conjuntamente con su tutor, en el que se incluye el dinero necesario para pagar la comida, gastos cotidianos y el copago del servicio que no cubre todos los gastos del piso, pero sirve para trabajar educativamente la gestión del dinero y acercar al joven a los costes reales de la vivienda. Este copago varía entre entidades (desde 45€ a 250€) y también en función de la economía del joven. En ningún caso, el hecho de no recibir ningún ingreso y no poder hacer frente a los gastos del copago y la manutención es motivo del cese del joven en el recurso. En caso de no poder mantenerse, las entidades lo ayudan con la manutención y cubriendo sus gastos.

Los objetivos de intervención educativa de cada joven se plasman en un plan de trabajo individualizado y su progreso se informa trimestralmente a la Administración buscando la implicación del joven en este proceso. Esta implicación es percibida de forma diferente en función del centro: algunas entidades insisten en que el proyecto debe surgir del joven y no ser impuesto, y otras esperan que los jóvenes sigan las indicaciones de los profesionales.

El itinerario lo tiene que marcar él, pero muchas veces les falta las herramientas. Entonces la faena que se puede hacer desde los pisos es acompañar este proceso, evidentemente no imponerlo, lo tiene que hacer él y creárselo él. Como educador, le tienes que poder dar esas herramientas e instrumentos para que él también pueda decidir. (Entidad 14)

Pues que, si yo le digo que vaya a algún sitio, lo haga y si le digo que haga un curso de castellano que vaya;

que no tenga que estar yo pendiente de si se tiene que levantar a una hora u otra. (Entidad 8)

Las entidades también recurren a recursos externos, para cubrir las necesidades del joven, como servicios de atención al inmigrante, servicios psicológicos, servicios formativo-laborales municipales, pero también las necesidades de los equipos, como asesoramiento de equipos educativos, entre otros.

3.4. Perfil de los jóvenes extutelados en recursos residenciales de transición a la vida adulta

El número de jóvenes que utilizaba los recursos residenciales en el momento de la entrevista era de 196; siendo la proporción de chicos mayor que el de chicas (58.2% vs. 41.8%). Pocos recursos (11.9%) son mixtos; en parte para evitar la convivencia entre jóvenes de distinto sexo, siendo una etapa en la que las relaciones afectivas impactan en el desarrollo del proyecto personal, en un espacio sin presencia continua de un referente adulto.

Claro, en un piso donde no hay un educador las 24 horas del día, con chicos y chicas de 18, 19, 20 años, las hormonas en eferescencia... puede ser complicado... (Entidad 7).

Si bien las entidades que disponen de pisos mixtos tienen buenas experiencias al respecto.

Es mucho mejor. Y te diré una cosa, la convivencia funciona mucho mejor en el piso cuando son 2 y 2 que cuando hay 4 chicos [...] es que es más natural. (Entidad 11)

La mayor parte de los jóvenes tienen entre los 18 (39.8%) y 19 años (31.9%). Aunque también hay jóvenes de 20 años (18.7%) y de 21 años (6%) (media = 18 años y 11 meses).

Respecto a la procedencia geográfica de los extutelados, la mitad de los jóvenes son de origen inmigrante (54%), cosa que no se corresponde con la población tutelada. Esto se explica porque la mayor parte de estos jóvenes no tiene una familia en territorio español a la que acudir.

El 90% de los jóvenes que en ese momento residían en los recursos no tenía trabajo, sólo un 8% tenía un contrato laboral, y un 2% trabajaba sin contrato. Como se comentaba anteriormente, los jóvenes inmigrantes tienen especiales dificultades para poder trabajar porque muchos no disponen del permiso de trabajo y tienen una escasa formación.

Estamos hablando de que la población concretamente que hay ahora es toda inmigrante y sí que tienen el permiso de residencia, pero el de trabajo les es súper difícil conseguirlo. Un poco es el pez que se muerde la cola: “hasta que no tengas contrato, no te damos el permiso de trabajo” pero al revés, una empresa dice: “si no tienes permiso de trabajo...” tampoco están bien informados sobre el coste que les puede suponer, piensan que tienen que pagar mucho más y los chicos tampoco tienen una formación que tú digas: “ostras! Un empresario va a dar mucho la cara por este chaval” porque tienen una formación muy básica. [...] Entonces no paran de formarse, un curso tras otro, pero apenas les llega la oportunidad. (Entidad 3).

Los jóvenes que trabajan lo hacen, principalmente, en entidades protegidas que se dedican a la inserción de colectivos con dificultades. Estas entidades ofrecen la oportunidad de regularizar la situación laboral de los jóvenes, pero ofrecen contratos de formación con una continuidad limitada y sueldos que no permiten una autonomía económica.

Estas dificultades sumadas a la falta de oportunidades laborales explican que la mayor parte de jóvenes estén realizando alguna formación.

Ha habido un cambio importante. El perfil de hace 7 u 8 años era un perfil de joven que estaba trabajando y que todo esto venía mucho más cerrado. Aquí habría 2 elementos que se suman: por un lado, la ampliación de posibilidades formativas para los jóvenes como por ejemplo una prestación o como pueden ser las becas de “La Caixa” y por otro lado la situación de la crisis. (Entidad 14).

Respecto a la formación se observa una dicotomía entre los jóvenes que tienen como objetivo prioritario un proyecto formativo y los jóvenes que preferirían trabajar, pero a falta de oportunidades deciden estudiar. Así por un lado encontramos a un grupo que está estudiando un Ciclo Formativo de Grado Medio (30%) o superior (3%) o estudios universitarios (5%). Por otro lado, encontramos a jóvenes que están realizando un Programa de Cualificación Profesional Inicial (28%); cursos de alfabetización o lengua (15%), Formación Ocupacional (7%), ESO (8%) o Acceso al grado Medio (2%).

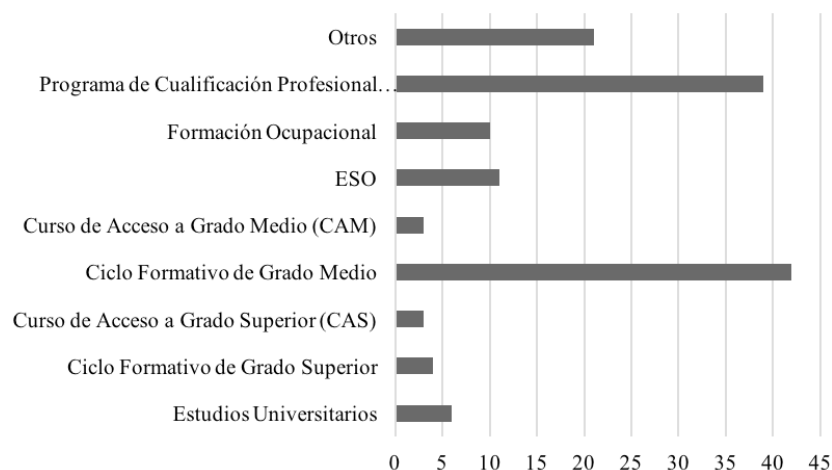


Gráfico 2. Estudios que realizan los jóvenes

Número de jóvenes según los estudios que cursan.

3.5. Estancia y salida de los recursos residenciales

El mayor abandono de los recursos se produce a los 20 años, siendo la permanencia promedio de 1 año y 8 meses. Las entidades coinciden en que 10 años atrás, se independizaban más temprano y que los jóvenes han ido alargando su estancia en los recursos residenciales debido a las dificultades de encontrar un trabajo.

Sin embargo, los factores que inciden en que el joven abandone el recurso antes de los 21 años

son diversos, y no siempre se producen porque se han logrado los objetivos de autonomía propuestos.

Algunos jóvenes no tienen un proyecto claro o no encuentran sentido a su estancia en el recurso y acaban abandonándolo, ya sea por decisión propia o por decisión educativa. Otros deciden abandonar el recurso en cuanto consiguen una prestación, en muchos casos empujados por el deseo de no tener que cumplir con unas normas impuestas y dar explicaciones al educador. En el caso de las chicas, los educadores apuntan que abandonan

el proyecto principalmente por las relaciones de pareja; si bien también tienen una actitud más decidida y autónoma que les permite emanciparse antes que a los chicos.

En las chicas les influye mucho el tema de pareja. Muchas se han ido a vivir con la pareja y tú te ponías las manos en la cabeza con un sentimiento paternalista brutal porque te hablaban de que querían ser madres con 19 o con 20 años y que “me quiero casar con este” y “quiero ser feliz con este”. [...] Con pareja ha sido “bueno, me voy a vivir con tal”, “me voy a vivir con cual” y “me voy a vivir con el otro”. Bueno, también lo entiendes porque es lo que toca, pero claro, “abandonas todo un proceso de estudio tú que puedes llegar a la universidad si te da la gana y estás trabajando y todo tiene más o menos una estabilidad y una coherencia ¿quieres dejarlo todo por irte a vivir con esta persona?” – “Sí”. (Entidad 21)

Por otro lado, hay jóvenes a los que les cuesta abandonar el centro. Algunos entrevistados atribuyen estos casos al vínculo emocional con el educador o con la entidad.

Sin embargo, las chicas que alargan su estancia suelen hacerlo para cumplir sus itinerarios formativos o por el hecho de ser madres, ya que cuentan con una mayor responsabilidad que les hace plantear este salto.

En algunos casos son los profesionales quienes deciden que el joven debe abandonar el recurso, de forma más o menos pactada, o bien por considerar que este ha logrado los objetivos por los cuales estaba en el piso o bien por situaciones límite en las que considera que el joven no puede continuar viviendo en el recurso. Las expulsiones están condicionadas principalmente por la falta de predisposición y el incumplimiento reiterado de la normativa del recurso mediante faltas leves - mal comportamiento, distorsión en la convivencia con los compañeros- o faltas graves, las cuales son consideradas como expulsiones directas, como, por ejemplo, agresiones, robos en el recurso o cometer algún delito. No obstante, algunos profesionales se cuestionan la aplicación estricta de las normas porque no serían tan estrictos con un hijo adolescente.

[...] la tercera vez que se llama la atención porque han encontrado a gente en el piso, porque hemos encontrado bebidas alcohólicas o porque no se va a la escuela, se le echa a la calle. Con eso quizá si somos demasiado estrictos y quizá por eso tenemos el piso vacío, no lo sé. Pero te lo cuestionas, ¿eh? Porque yo tengo hijos y a mis hijos les perdono muchas más cosas en la vida. En este sentido te lo digo. Claro que son mis hijos y estos no, pero... entiendes, ¿no? (Entidad 11)

Cuando la decisión de abandonar el recurso es tomada por el joven, suele estar motivada por la disconformidad con el control de los educadores, el cansancio de estar en el sistema de protección, porque el recurso no cumple sus expectativas o bien, en menor grado, porque aparece la posibilidad del retorno con la familia o de ir a vivir en pareja.

Los entrevistados señalan que cuando los jóvenes salen del centro la mayoría se va a vivir en pisos compartidos o alquila habitaciones. Una salida también frecuente para los jóvenes autóctonos es el retorno con la familia y la salida con la pareja o con la familia de la pareja, principalmente en las chicas. En el caso de la población inmigrante, el regreso a su país de origen no es una opción que contemplan por percibirla como un fracaso en su proceso migratorio.

La mayor parte de las entidades manifiesta que los jóvenes marchan sin trabajo o a lo sumo, con trabajos esporádicos o con malas condiciones laborales. La mayor parte sale de los recursos habiendo estudiado CFGM o PCPI, cobrando la prestación no contributiva de la RMI y habiendo cobrado, durante su estancia en el recurso, las ayudas ofrecidas por el ASJTET. Los entrevistados también señalan que la red social de estos jóvenes es bastante limitada en el momento de su salida.

Gran parte de las entidades ofrece mantener el contacto a los jóvenes cuando abandonan, para acompañarlos y asesorarlos en problemas puntuales que puedan tener en los trámites de documentación y otras gestiones.

4. Limitaciones

El diseño de la investigación incluía la participación de todas las entidades del territorio catalán que acogen jóvenes tutelados (nº= 29), pero por motivos de disponibilidad de algunas entidades sólo pudimos acceder a 25 de ellas. En una de las entidades, la persona entrevistada no disponía de cargos de gestión como se requería. Esto fue debido a problemas de última hora en la agenda de la persona responsable del recurso. La sustitución limitó las respuestas en aquellas preguntas más relacionadas con la gestión de los pisos y no se pudieron tener en cuenta en el análisis de los datos.

5. Discusión

Los datos del estudio nos han permitido conocer en mayor profundidad el programa de vivienda para apoyar el proceso de transición a la autonomía de los jóvenes extutelados, la labor de

acompañamiento educativo, el perfil de los jóvenes y los profesionales, el acceso, la estancia y la salida de este programa. Sin lugar a duda, estos recursos cumplen con una función muy necesaria que puede ser determinante en los resultados de esta transición a la vida adulta. De hecho, como ya hemos señalado en el estudio Midwest (Courtney & Dworsky, 2006; Courtney *et al.*, 2007) se comprobó que los jóvenes que recibían estos apoyos tenían transiciones más exitosas. En este mismo sentido, Montserrat, Casas y Sisteró (2013), después de analizar el proceso de transición de los jóvenes atendidos por el ASJTET, concluyeron que los servicios de transición representan una mejora en los niveles educativos comparables con los jóvenes de la población general. El programa proporciona una necesaria estabilidad y guía en un período complejo como es la adolescencia en la que el joven, sin una red de apoyo como es la familia, puede seguir trayectorias vitales con riesgos difíciles de revertir.

Muchos de los chicos parecen aprovechar satisfactoriamente el recurso, aunque sorprende que en un entorno como el español con altas tasas de paro y graves dificultades para acceder a la vivienda el 70% de los jóvenes los abandonan antes de cumplir los 20 años. El informe presentado por el ASJTET (2011) apuntaba que el 59% de los jóvenes tenía una salida que sus educadores valoraba como adecuada; pero el 29% había conseguido los objetivos de forma parcial y un 11% no seguía el plan de trabajo. En el estudio presentado por Montserrat, Casas y Sisteró (2013), el 47.5% de los jóvenes conseguía sus objetivos, un 28.4% abandonaba el programa por propia voluntad y un 24.2% tenía resultados poco favorables. Los entrevistados han apuntado a que, si bien una parte de los jóvenes abandona el recurso por haber logrado la autonomía necesaria, otra parte considerable lo hace por razones como el incumplimiento de las normas, el no aprovechamiento del recurso y la insatisfacción hacia la supervisión educativa que es percibida como controladora; aspecto que también se ha observado en otros países (Munson, Stanhope, Small & Atterbury, 2017). Estos datos no dejan de ser preocupantes si además consideramos que muchos jóvenes no llegan a entrar en este tipo de recurso por falta de las habilidades de autonomía requeridas o por no tener un proyecto formativo claro, y requieren de un análisis en profundidad. Por otra parte, el estudio de Olson, Scherer, y Cohen (2017) señala que estos jóvenes tendrían menores habilidades en la toma de decisiones que sus pares no tutelados.

Una de las primeras preguntas que surgen al respecto es ¿Por qué muchos jóvenes acogidos en el sistema de protección no llegan a los 18 años

con las habilidades mínimas básicas para poder iniciar una fase de aprendizaje en un piso compartido? En este sentido, es posible que los programas educativos para menores de edad se centren especialmente en cubrir las necesidades básicas y en el acceso a la escolaridad y los servicios de salud y no desplieguen suficientes esfuerzos en desarrollar las competencias básicas de autonomía que la mayoría de los jóvenes aprenden en su hogar (limpieza, compra, cocina, colada, gestión del dinero, gestionar las visitas de los amigos y responsabilizarse de su comportamiento durante las visitas, etc.). También debe tenerse en cuenta que muchos de los jóvenes que disfrutaban del programa de vivienda fueron tutelados ya en la adolescencia e ingresan con unos hábitos y valores ya consolidados difíciles de cambiar en el escaso tiempo con el que cuentan los centros. De hecho, la mayoría de los participantes del programa son jóvenes inmigrantes no acompañados, una parte de los cuales, previamente a su viaje a España, ha vivido en la calle, en entornos hostiles y con valores necesarios para la supervivencia en la calle que pueden entrar en conflicto con las normas del programa.

Otro factor que considerar es la alta tasa de fracaso escolar en esta población (Montserrat, Casas y Baena, 2015). Cuando la experiencia escolar diaria conlleva a la convicción de que “no sirvo para estudiar” y no se ha tenido oportunidad de descubrir cuáles son las habilidades especiales que uno posee, es difícil poder visualizar un proyecto formativo en el que se pueda tener éxito. Este es un aspecto muy urgente que atender. Muchos de los niños tutelados han tenido déficits escolares importantes antes de la tutela. Los centros no deberían darse por satisfechos solo con asegurar que los niños acudan a la escuela a diario, deberían desarrollar proyectos educativos que sean capaces de dar apoyo individualizado para lograr reducir los déficits o atrasos que los niños puedan tener y apoyarles en su progresión, además de ayudarles a descubrir cuáles son sus talentos y vocaciones.

La vivencia del acompañamiento educativo como “control” es otro de los aspectos que frecuentemente se mencionan como causa de la salida de los jóvenes. A pesar de que en nuestro país contamos con educadores mejor formados para el acompañamiento educativo (Sala, Arnau, Courtney & Dworsky, 2016), la falta de implicación de los jóvenes es un problema que también se da en otros países. Muchos de los entrevistados han manifestado sus dilemas respecto a la necesidad de hacer respetar las normas y la necesidad de una actitud paciente con los adolescentes. La relación educativa es un aspecto que requiere de un estudio en

mayor profundidad. Sin embargo, esta orientación es fundamental cuando un alto porcentaje de jóvenes llegan a la mayoría de edad sin tener un plan claro (Lemus, Farruggia, Germe & Chang, 2017), ni todos los jóvenes tutelados tienen perfiles similares ni las mismas necesidades (Miller, Paschall & Azar, 2017). De hecho, Rome y Raskin (2017) hallaron que el acompañamiento de un adulto es un factor de protección en esta transición.

Por otra parte, uno de los motivos de abandono aludidos es la dificultad de tener que convivir con jóvenes que ellos no han escogido y por los que pueden no sentir afinidad. De hecho, el análisis del tipo de recursos del programa muestra que la mayor parte de recursos son pisos compartidos con supervisión discontinua que requieren que el joven disponga de un alto nivel de autonomía y responsabilidad, y son pocos los recursos para jóvenes con menos autonomía (supervisión continua). Uno de los recursos que ofrece el ASJTET que no se ha descrito aquí por no ser estrictamente un servicio residencial, es el SAEJ (Servicio de Acompañamiento Especializado para Jóvenes tutelados y extutelados). Este servicio ofrece acompañamiento educativo intensivo a jóvenes que viven en pisos u habitaciones de alquiler disponibles en el mercado. Este tipo de acompañamiento puede ser más normalizador, no obliga al joven a romper con su pequeña red de conocidos, amigos u otras personas de apoyo para irse a vivir al recurso que tiene una plaza disponible. También se podrían considerar otras alternativas para jóvenes que no pueden adaptarse a los recursos disponibles. En Illinois, en estos casos aplican unos “contratos alternativos” con un adulto de referencia que el joven escoge, siempre y cuando la Administración valore que es un entorno seguro y el adulto pueda proporcionar la supervisión necesaria (Sala, Arnau, Courtney & Dworsky, 2016).

Las dificultades de acceso al mercado laboral han sido uno de los temas recurrentes en las entrevistas. En este sentido las entidades recurren a programas externos para jóvenes normalizados o para poblaciones en riesgo de exclusión. El ASJTET cuenta con un equipo de siete insertores laborales que ofrece orientación a los educadores y los jóvenes que lo solicitan, y convenia con algunas entidades estos programas externos, pero no hay programas específicos para jóvenes tutelados. Algunos países disponen de programas de inserción específicos porque consideran que los déficits competenciales para acceder al mercado laboral de los jóvenes tutelados son más graves que los de la mayoría de los jóvenes desfavorecidos

que acuden a estos programas y que por ello no pueden aprovecharlos adecuadamente (Sala, Arnau, Courtney & Dworsky, 2016).

No debemos olvidar que la mitad de los jóvenes del programa de vivienda son jóvenes inmigrantes no acompañados con permiso de residencia, pero sin permiso de trabajo, lo que supone una barrera de acceso a los programas de formación y al mercado de trabajo. Este es uno de los aspectos por el que expresaron mayor preocupación los entrevistados y que requeriría de la Administración el diseño de algún tipo de medida al respecto.

Finalmente, en el estudio se apunta a dos perfiles de jóvenes: los que tienen un proyecto formativo claro a los que la estancia en los recursos les aporta la seguridad en aspectos como la economía o la vivienda para continuar con sus estudios, y por ello prolongan su estancia. Y, por otro lado, un grupo de jóvenes que tiene un proyecto de vida enfocado a la inserción laboral, que no encuentra trabajo o bien no dispone de autorización para trabajar y realiza formaciones poco cualificadas con la esperanza de encontrar unas prácticas en empresa que les dé una oportunidad laboral. En estos casos, la decepción por no poder cumplir las expectativas puede ser la causa del incumplimiento de los pactos realizados con el educador, del malestar y del abandono del recurso. Sería interesante explorar la opción de crear una red de empresas sensibilizadas con estos jóvenes que les ofreciera opciones reales de inserción.

Son necesarios más estudios que analicen en profundidad la relación educativa y la satisfacción con los recursos desde la óptica de los jóvenes atendidos.

Listado de siglas utilizado

- ASJTET: Área de Apoyo a los Jóvenes Tutelados y Extutelados. De sus siglas en catalán de Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats.
- CAM: Curso de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio
- CAS: Curso de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior
- CFGM: Ciclo Formativo de Grado Medio
- CFGS: Ciclo Formativo de Grado Superior
- CRAE: Centro Residencial de Acción Educativa
- ESO: Educación Secundaria Obligatoria
- FEPAA: Federación de Entidades con Pisos y Proyectos Asistidos
- PCPI: Programa de Cualificación Profesional Inicial
- RMI: Renta Mínima de Inserción

Referencias bibliográficas

- Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats. (2011). Informe 2011. Retrieved from http://benestar.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicos/07infanciaiadolescencia/temes_relacionats/jornades_treball_dgaia_2012/docs_20_abril/asjtet.pdf
- Bravo, A., & Santos-González, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 55-62.
- Bravo, A., & Fernández del Valle, J. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psicothema*, 13(2), 197-204.
- Bravo, A., & Fernández del Valle, J. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15(1), 136-141.
- Cameron, L., Hynes, A., Maycock, Y., O'Neill, E., & O'Reilly, A. M. (2017). Promoting Resilience amongst Young People Transitioning from Care to Independent Living: Experiences of Residential Social Care Workers. *Journal of Social Care*, 1(1), 8.
- Casas, F., Montserrat, C., & Malo, S. (2010). *Spanish national report summary: Education and young people from a public care background pathways to education in Spain*. The YIPPEE project. Retrieved from <http://tcrui.ie.ac.uk/yippeee>
- Clemens, E. V., Helm, H. M., Myers, K., Thomas, C., & Tis, M. (2017). The voices of youth formerly in foster care: Perspectives on educational attainment gaps. *Children and Youth Services Review*.
- Courtney, M. E. (2009). The Difficult Transition to Adulthood for Foster Youth in the US: Implications for the State as Corporate Parent. *Social Policy Report*, 23(1), 3-18.
- Courtney, M. E., & Hook, J. L. (2017). The potential educational benefits of extending foster care to young adults: Findings from a natural experiment. *Children and youth services review*, 72, 124-132.
- Courtney, M. E., & Okpych, N. J. (2017). Memo from CalYOUTH: Early findings on the relationship between extended foster care and youths' outcomes at age 19. Chicago, IL: Chapin Hall at the University of Chicago. Consultable en: http://www.chapinhall.org/sites/default/files/CY_EF_IBO317.pdf
- Courtney, M. E., Dworsky, A. L., Cusick, G. R., Havlicek, J., Perez, A., & Keller, T. E. (2007). *Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at age 21*. Chicago: Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago. Retrieved from http://www.chapinhall.org/sites/default/files/ChapinHallDocument_1.pdf
- Courtney, M. E., Dworsky, A., Keller, T., Havlicek, J., & Bost, N. (2005). *Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at age 19*. Chicago: Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago. Retrieved from http://www.chapinhall.org/sites/default/files/ChapinHallDocument_4.pdf
- Courtney, M. E., Hook, J. L., & Lee J. S. (2010). Distinct Subgroups of Former Foster Youth during Young Adulthood: Implications for Policy and Practice. Chicago: Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago.
- Courtney, M. E., Piliavin, I., Grogan-Kaylor, A., & Nesmith, A. (2001). Foster youth transitions to adulthood: A longitudinal view of youth leaving care. *Child Welfare*, 80(6): 685-717.
- Courtney, M. E., Piliavin, I., Grogan-Kaylor, A., & Nesmith, A. (1998). *Foster youth transitions to adulthood: Outcomes 12 to 18 months after leaving out-of-home care*. Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin-Madison.
- Courtney, M. E., & Dworsky, A. (2006). *Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at age 19*. ILLINOIS. Chicago: Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago. Retrieved from http://www.chapinhall.org/sites/default/files/ChapinHallDocument_5.pdf.
- Dworsky, A., & Gitlow, E. (2017). Employment outcomes of young parents who age out of foster care. *Children and Youth Services Review*, 72, 133-140.
- Fernández del Valle, J., Sainero, A. M., & Bravo, A. (2011). *Salud mental de menores en acogimiento residencial*. Badajoz: Servicio Extremeño de salud.
- Festinger, T. (1983). *No one ever asked us...A postscript to foster care*. New York: Columbia University Press.
- Forsman, H., Brännström, L., Vinnerljung, B., & Hjern, A. (2016). Does poor school performance cause later psychosocial problems among children in foster care? Evidence from national longitudinal registry data. *Child abuse & neglect*, 57, 61-71.
- Fowler, P. J., Marcal, K. E., Zhang, J., Day, O., & Landsverk, J. (2017). Homelessness and aging out of foster care: A national comparison of child welfare-involved adolescents. *Children and Youth Services Review*, 77, 27-33.
- Geiger, J. M., & Beltran, S. J. (2017). Experiences and outcomes of foster care alumni in postsecondary education: A review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 79(C), 186-197.
- Generalitat de Catalunya. (2015). *Mapa de serveis socials de Catalunya. Actualització de dades bàsiques. 2014. Infància, adolescència i joventut*. Departament de Treball, Afers Socials i Famílies. Retrieved from http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicos/15serveissocials/estadistiques/mapa_serveis_socials/2014bis/Infancia_adolescencia_joventut_2014.pdf

- Gypen, L., Vanderfaeillie, J., De Maeyer, S., Belenger, L., & Van Holen, F. (2017). Outcomes of children who grew up in foster care: Systematic-review. *Children and Youth Services Review*, 76, 74-83.
- Heerde, J. A., Hemphill, S. A., & Scholes-Balog, K. E. (2016). The impact of transitional programmes on post-transition outcomes for youth leaving out-of-home care: a meta-analysis. *Health & social care in the community*.
- Hook, J. L. & Courtney, M. E. (2011). Employment outcomes of former foster youth as young adults: The importance of human, personal, and social capital. *Children and Youth Services Review*, 33(10): 1855-1865.
- IARS (2009). Factores que incideixen en la inclusió sociolaboral després del desinternament. Informe de recerca. Retrieved from <http://grupsderecerca.uab.cat/iars/sites/grupsderecerca.uab.cat/iars/files/Informe%20final%20estudi%20èxit.pdf>
- Lemus, D., Farruggia, S. P., Germino, G., & Chang, E. S. (2017). The plans, goals, and concerns of pre-emancipated youth in foster care. *Children and Youth Services Review*, 78, 48-55.
- Lopez, M., Santos, I., Bravo, A., & Fernández del Valle, J. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. Revisión de la investigación y respuestas. *Anales de psicología*, 29(1),187-196.
- Martin, E. (2011). Apoyo social percibido en niños y adolescentes en acogimiento residencial. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(1), 107-120.
- Martin, E., Muñoz, M. C., Rodríguez, T., & Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20(3), 376-382.
- Martín, G., García, D., & Siverio, M.A. (2012). Inadaptación autopercebida de los menores en acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 28 (2), 541-547.
- Melendro, M. (Dir.). (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid, UNED.
- Melendro, M., & Rodríguez, A.E. (2015). Los estudios sobre el tránsito a la vida adulta de jóvenes vulnerables y estrategias para su inclusión social. En *Los estudios sobre la juventud en España: Pasado, presente, futuro. Revista de estudios de juventud*. 110, 201-215.
- Miller, E. A., Paschall, K. W., & Azar, S. T. (2017). Latent classes of older foster youth: Prospective associations with outcomes and exits from the foster care system during the transition to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 79, 495-505.
- Montserrat, C., Casas, F., & Bertran, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje*, 36.
- Montserrat, C., Casas, F., & Malo, S (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: The case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work*, 16,1, 6-21.
- Montserrat, C., Casas, F., González, M., Malo, S., Araujo, L., & Navarro, D. (2010). Factores d'èxit en infants atesos en CRAE. Girona: Fundació Plataforma Educativa.
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S., & Bertran, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes ex-tutelados*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Montserrat, C., Casas, F., & Sisteró, C. (2013). *Estudi sobre l'atenció als joves extutelats: Evolució, valoració i reptes de futur. Informe de resultats*. Retrieved from <http://www.fepa18.org/wp-content/uploads/2014/01/Informe-Recerca-FEPA-Universitat-de-Girona-Juliol-2013-DEFINITIU.pdf>
- Montserrat, C.; Casas, F., & Baena, M. (2015). *La educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección*. Girona: Documenta Universitaria.
- Munson, M. R., Stanhope, V., Small, L., & Atterbury, K. (2017). "At times I kinda felt I was in an institution": Supportive housing for transition age youth and young adults. *Children and Youth Services Review*, 73, 430-436.
- Observatorio de la Infancia (2016). Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Retrieved from http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/Estadistica_basica_de_proteccion_a_la_infancia_17.pdf
- Olson, A., Scherer, D. G., & Cohen, A. L. (2017). Decision-making skills of emerging adults aging out of foster care. *Children and Youth Services Review*.
- París, M. E. C., Hernando, G. C., & Martínez, R. M. G. (2017). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial: el rol de la familia. *Educación XX1*.
- Rome, S. H., & Raskin, M. (2017). Transitioning Out of Foster Care: The First 12 Months. *Youth & Society*, 0044118X17694968.
- Sala-Roca, J., Arnau, L., Courtney, M. E., & Dworsky, A. (2016). *Programs and Services to help Foster Care Leavers during their Transition to Adulthood: A Study Comparing Chicago (Illinois) to Barcelona (Catalonia)*. Retrieved from https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2016/158016/2016-05-26_summary_report.pdf
- Sala-Roca, J., Villalba, A., Jariot, M., & Arnau, L. (2012). Socialization process and social support networks of out-of-care youngsters. *Children and Youth Services Review*, 34, 1015-1023.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Comasòlivas, A., Sala-Roca, J., & Marzo, T.E. (2018). Los recursos residenciales para la transición hacia la vida adulta de los jóvenes tutelados en Cataluña. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 125-137. DOI: 10.7179/PSRI_2018.31.10

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Antonio Comasòlivas Moya. Correo electrónico: toni.comasolivas@eveho.eu Dirección postal: Fundació Eveho. C/Regàs, 99. 08203 Sabadell

Josefina Sala-Roca. Correo electrónico: Fina.Sala@uab.cat Dirección postal: Facultat de Ciències de l'Educació, despacho G6-171 Universitat Autònoma de Barcelona. 08193 Cerdanyola del Vallès

Teresa Eulàlia Marzo Arpón. Correo electrónico: mmarzo@peretarres.org Correo postal: Facultat de Educació social y Trabajo social Pere Tarrés Santaló 37 08021- Barcelona

PERFIL ACADÉMICO

Antonio Comasòlivas Moya. Profesional de la atención a la infancia y adolescencia en riesgo en Fundació Eveho. Director de recurso residencial para jóvenes extutelados, director del Programa T-Jove y técnico del Área Técnico-Pedagógica de dicha fundación. Doctorando en ciencias de la educación en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Investigador en formación del grupo de investigación de la UAB IARS (Infancia y Adolescencia en Riesgo Social). El ámbito de investigación desarrollado es: la transición a la vida adulta y los recursos de vivienda de los jóvenes tutelados y extutelados.

Josefina Sala-Roca. Profesora del departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Coordina el grupo de Investigación de Infancia y Adolescencia en Riesgo Social (IARS). El grupo IARS en colaboración con FEPA, FEDAIA y DGAIA ha desarrollado diversos estudios sobre los factores que inciden en el bienestar y desarrollo positivo de los jóvenes tutelados, así como de las dificultades y apoyos a su transición a la vida independiente. Las investigaciones desarrolladas se han publicado en diversos artículos e informes.

Teresa Eulàlia Marzo Arpón. Profesora de la Facultad de Educación social y Trabajo social Pere Tarrés-Universidad Ramon Llull (Barcelona). Es investigadora en el Grupo de Innovación y Análisis Social (GIAS) de la Universidad Ramon Llull y en el grupo de investigación de Infancia y adolescencia en riesgo social (IARS) de la Universidad Autónoma de Barcelona. Centra su actividad investigadora en la incidencia que ejerce el tiempo libre educativo en la infancia y la adolescencia, y en los factores que contribuyen al éxito en la mayoría de edad de la infancia y adolescencia tutelada.

ACCIÓN PSICOSOCIAL CON MUJERES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA SOCIOPOLÍTICA EN COLOMBIA

PSYCHOSOCIAL ACTION WITH WOMEN VICTIMS OF SOCIOPOLITICAL VIOLENCE IN COLOMBIA

AÇÃO PSICOSSOCIAL COM MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA SOCIOPOLÍTICA NA COLÔMBIA

Ángela María MARTÍNEZ CHAPARRO
Universidad Cooperativa de Colombia

Fecha de recepción del artículo: 10.VI.2016

Fecha de revisión del artículo: 12.XII.2016

Fecha de aceptación final: 17.I.2017

PALABRAS CLAVE:

acción psicosocial
mujeres
víctimas
violencia
sociopolítica
psicología
comunitaria

RESUMEN: La acción psicosocial con mujeres en contextos de violencia sociopolítica en Colombia es un reto para las instituciones y la academia, se constituye en fuente de reflexión para la acción social situada. Esta posibilidad de pensar sobre el quehacer desde una mirada crítica convoca a la ineludible necesidad de sistematizar las experiencias para aprender de ellas (Ghiso, 1998), de volver sobre la praxis para construir nuevos conocimientos y nuevas formas de actuación. La reflexión sobre la experiencia durante el proceso de acompañamiento psicosocial se constituye en una fuente constructora de conocimientos y prácticas reflexivas orientadas a la construcción de modelos teórico -metodológicos desde la praxis misma. Desde ahí se planteó como interés investigativo la sistematización de experiencias de acompañamiento psicosocial con víctimas de la violencia sociopolítica en la ciudad de Medellín, con la intención de comprender las dimensiones emergentes, desde la caracterización y el análisis de sus contenidos, acontecimientos, componentes y cambios suscitados.

El enfoque de indagación se situó en una propuesta socio crítica de la investigación cualitativa, asumiendo una concepción ontológica y epistemológica de un sujeto agente y constructor de realidad. Desde el estudio de caso se buscó recuperar las dimensiones axiológicas, teóricas y metodológicas, emergentes en narrativas de los participantes (comunidad y profesionales) de un proceso de acción comunitaria con víctimas de la violencia sociopolítica en la ciudad de Medellín. Los resultados del estudio plantean la necesidad de fomentar narrativas de agenciamiento, solidaridad y prácticas en clínica comunitaria que faciliten el empoderamiento individual, grupal y comunitario en los procesos de acción psicosocial con, para y desde un enfoque de género.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Ángela María Martínez Chaparro. Angela.Martinez@campusucc.edu.co Universidad Cooperativa de Colombia.

<p>KEY WORDS: psychosocial action women victims sociopolitical violence community psychology</p>	<p>ABSTRACT: Psychosocial action with women in contexts of sociopolitical violence in Colombia is a challenge for institutions and academia, it constitutes a source of reflection for social action located. This possibility of thinking about the task from a critical perspective calls for the inescapable need to systematize the experiences to learn from them (Ghiso, 1998), to return to praxis to build new knowledge and new ways of acting. The reflection on the experience during the process of psychosocial accompaniment constitutes a source of knowledge and reflective practices oriented to the construction of theoretical-methodological models from the praxis itself. From there, the systematization of experiences of psychosocial accompaniment with victims of sociopolitical violence in the city of Medellín was raised as a research interest, with the intention of understanding the emerging dimensions, from the characterization and analysis of its contents, events, components and changes.</p> <p>The approach of inquiry was placed in a socio-critical proposal of qualitative research, assuming an ontological and epistemological conception of a subject agent and constructor of reality. From the case study it was sought to recover the axiological, theoretical and methodological dimensions, emerging from the participants' narratives (community and professionals) of a community action process with victims of sociopolitical violence in the city of Medellín. The results of the study raise the need to promote narratives of agency, solidarity and community clinic practices that facilitate individual, group and community empowerment in the processes of psychosocial action with, for and from a gender perspective.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: ação psicossocial mulheres vítimas violência sociopolítica psicologia comunitária</p>	<p>RESUMO: A ação psicossocial com mulheres em contextos de violência sociopolítica na Colômbia é um desafio para as instituições e a academia, e constitui-se em fonte de reflexão para a ação social situada. Esta possibilidade de pensar sobre a tarefa desde uma visão crítica, convoca a inadiável necessidade de sistematizar as experiências para aprender delas (Ghiso, 1998), de voltar sobre a práxis para construir novos conhecimentos e novas formas de atuação. A reflexão sobre a experiência durante o processo de acompanhamento psicossocial se constituiu em uma fonte construtora de conhecimentos e práticas reflexivas orientadas à construção de modelos teórico-metodológicos desde a práxis em si. Desde então se propôs como interesse investigativo a sistematização de experiências de acompanhamento psicossocial com vítimas da violência sociopolítica na cidade de Medellín, com a intenção de compreender as dimensões emergentes, desde a caracterização e a análise dos seus conteúdos, acontecimentos, componentes e mudanças suscitadas.</p> <p>O enfoque de indagação foi situado numa proposta sócio crítica da pesquisa qualitativa, assumindo uma concepção ontológica e epistemológica de um sujeito agente e construtor de realidade. Desde o estudo de caso, procurou-se recuperar as dimensões axiológicas, teóricas e metodológicas, emergentes em narrativas dos participantes (comunidade e profissionais) de um processo de ação comunitária com vítimas da violência sociopolítica na cidade de Medellín. Os resultados do estudo propõem a necessidade de fomentar narrativas de agenciamento, solidariedade e em clínica comunitária que facilitem a empoderamento individual, grupal e comunitário nos processos de ação psicossocial com, para e desde um enfoque de gênero.</p>

1. Introducción

El mundo contemporáneo, sujeto a las tensiones multiculturales, parece necesitar modelos de actuación psicossocial vinculados a los contextos, problemáticas y recursos comunitarios presentes en los escenarios socioculturales concretos donde habitan y se desarrollan los sujetos. "Los estándares científicos que se ajustan a una cultura, no necesariamente responden con eficiencia, a la problemática que se presenta en otra parte" (Alveano & Farías, 2011, p.1), en este sentido, es necesario en la acción social la construcción de modelos de abordaje constituidos desde una perspectiva del conocimiento situado, que rescate las particularidades del ambiente, condiciones sociales, económicas, políticas e históricas en las que emergen las problemáticas y los recursos propios para su abordaje (Pujol & Montenegro, 2003).

Reflexionar sobre las prácticas profesionales se convierte en un imperativo en la construcción

de conocimientos y la generación de acciones comunitarias emancipadoras, acciones que deben partir de las experiencias que los profesionales y las comunidades van adquiriendo en esa relación dialógica y que se desarrollan por la participación e involucramiento de las mismas en los procesos, tal y como lo propone el movimiento latinoamericano que desde la educación popular y la investigación-acción-participativa fomenta dispositivos de reflexión sobre los proyectos socioeducativos desde un episteme de la acción y en el horizonte de una pedagogía crítica (Messina & Osorio, 2016; Corona & Kaltmeier, 2012). Los aprendizajes que surgen en esa interrelación entre profesionales y comunidad se convierten en fuente del desarrollo científico y conocimiento aplicado de una disciplina. En este sentido el grupo de investigación "Educación y Desarrollo" de la facultad de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia ha venido adelantando investigaciones orientadas a la revisión de las experiencias en el campo

comunitario, específicamente en lo relacionado con el acompañamiento a víctimas de violencia sociopolítica como insumo para las reflexiones sobre las implicaciones de la actuación psicosocial en contextos de conflicto y posconflicto, un aspecto que otras investigaciones señalan como imperativo en la reconstrucción del tejido social y la construcción de ambientes pacíficos (Alvarán, García, Gil, Caballer & Flores, 2011).

Durante las últimas décadas se vienen presentado en la ciudad de Medellín-Colombia una multiplicidad de propuestas de “intervención psicosocial” con víctimas de la violencia sociopolítica, cada una con un matiz particular de acuerdo a la entidad que lidera el desarrollo de la misma. Dentro de estas propuestas se encuentran y diseñan diferentes estrategias de abordaje psicosociales orientadas a la reconstrucción del tejido social y la recuperación emocional de las víctimas. (Morales, Hincapié, & Martínez, 2008). La posibilidad de experiencia durante el proceso de acompañamiento psicosocial se constituye en una fuente constructora de conocimientos y práctica reflexiva sujeta de investigación que permite avanzar en la construcción y redefinición de modelos teórico-metodológicos desde la praxis misma. Desde ahí se plantea en el estudio actual, revisar las dimensiones emergentes en procesos de acompañamiento psicosocial con mujeres víctimas de la violencia sociopolítica, con el objetivo caracterizar los enfoques y componentes de acción comunitaria construidos en esta práctica.

En Colombia, la violencia de género es una violencia arraigada en el discurso hegemónico de una cultura patriarcal y androcéntrica que subordina a la mujer y establece diversas formas de dominación, marginalidad y naturalización de prácticas de exclusión frente al género femenino (Bluter, 2007; Linares & Sierra, 2014). “*En el contexto de la violencia colombiana, además de sufrir la intimidación machista y patriarcal de la cotidianidad son, al igual que los niños, las principales víctimas de la guerra*”. (Cadavid, 2014, p. 304).

La mujer ha sido uno de los grupos poblacionales más afectados por el conflicto armado en Colombia, según la cifra del Registro Único de Víctimas (RUV, 2016), en la actualidad 3.958.997 han sido víctimas del conflicto armado. Según los reportes gubernamentales hasta el 2013 se tenían documentados 2.420.887 casos de desplazamiento forzado, 1.431 de violencia sexual, 2.601 de desaparición forzada, 12.624 de homicidio, 592 de minas antipersonal; 1.697 de reclutamiento ilícito y 5.873 de secuestro (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 305); Sin embargo, otras organizaciones sociales advierten que las cifras son más elevadas debido al miedo, la intimidación, el silenciamiento

y la normalización de los actos violentos contra las mujeres que dificultan el registro y la documentación eficaz (Ruta pacífica de mujeres, 2013; Cadavid, 2014).

El desplazamiento forzado, uno de los delitos con mayor victimización femenina en Colombia, se convierte, un evento complejo que altera significativamente la existencia y los proyectos de vida de cada uno de los miembros de una familia, siendo una experiencia que implica varias y simultáneas pérdidas y transformaciones: pérdidas económicas y de bienes, de lugares y de relaciones sociales y afectivas. (González, 2012). Este fenómeno hace que la mujer quede en muchos casos como responsable único de sus hijos, y de los miembros mayores de su familia. Siendo despojada, desterrada, con fractura de su red de apoyo social, es expuesta a un cambio radical de su ambiente vital, así como a la pérdida de los recursos materiales, educativos y espirituales de los que antes gozaba como elementos constructores de su bienestar y el de los suyos (Churruca & Meertens, 2010; Alvarán, García, Gil, Caballer, & Flores, 2011).

El desplazamiento en sí mismo constituye esa primera estrategia que les permite preservar la vida, pero es sólo el primero de los muchos retos para la reconfiguración del proyecto vital. Gran parte de las mujeres en condición de desplazamiento en Colombia ingresan a los nuevos lugares, a los espacios de recepción con enormes desventajas: bajos niveles de escolaridad, saberes vinculados a labores desvalorizadas socialmente en las urbes; llegan además profundamente afectadas por la brutalidad de la violencia, por sus abruptas e intempestivas salidas, y desorientadas por lo extraño que resultan los barrios a donde arriban. Estas circunstancias las condenan a mantener o agudizar sus condiciones de pobreza y son una clara manifestación de la violencia que se ejerce contra ellas (Churruca & Meertens, 2010; Meertens, 2000).

Además del desplazamiento forzado, las mujeres en Colombia han sido víctimas de la violencia sexual como delito de guerra, los grupos armados han empleado el abuso sexual como forma de intimidación, represión y arma. La violencia sexual se ha constituido en Colombia en una de las armas de guerra, su uso radica en convertirla en un instrumento de terror colectivo e individual, representando un medio para conseguir, de manera directa o indirecta, los objetivos e intereses de los grupos armados a través de la intimidación, humillación y uso del cuerpo femenino como botín de guerra (Wood, 2012).

La violación sexual provoca, además, fuertes impactos emocionales a los testigos, a los hijos e hijas de las mujeres afectadas, o a sus hermanos y

hermanas más pequeños, que presenciaron la violación o escucharon las ofensas verbales de los violadores, así como los gritos y las súplicas de las víctimas. En el caso de las mujeres, posterior al abuso deben enfrentarse a situaciones difíciles como el abandono de la pareja, el rechazo familiar y la precarización de las condiciones de vida, lo cual se tradujo en un cambio de vida abrupto y negativo (Churruca & Meertens, 2010; Wilches, 2010).

Las consecuencias en las mujeres víctimas del conflicto armado pasan por los efectos intencionales del terror y el duelo. La vida de las víctimas queda atada al pasado de experiencias traumáticas que quiebran el sentido de continuidad de sus vidas. La destrucción, el desarraigo, el destierro, la ruptura de los lazos de apoyo, las pérdidas son los embates de la guerra que deben afrontar las mujeres en Colombia, sin embargo, en medio de la desolación, la angustia, la impotencia, la rabia, aparecen factores de resiliencia que les permite a las mujeres pasar de la ignominia, del silenciamiento, del miedo comunitario a la resistencia pacífica y la constitución de un sujeto político, como lo han demostrado estudios en este tema (Mateo, 2013; Villa, 2013; Velásquez, 2011).

La mayoría de los estudios sobre mujer en América Latina han sido producto de diversos hechos sociales, como el desarrollo de los planteamientos feministas, las situaciones de conflicto armado, la lucha por los derechos civiles, las luchas sindicales, las resistencias campesinas, el fomento de los procesos de cooperación internacional en contextos de vulneración socioeconómica, entre otros (Bonilla & Rodríguez, 1992; Estrada, 1997; Cortés, 2012; Ibarra, 2008; Gurza & Isunza, 2010; Meertens, 1995; Rodríguez & Ibarra, 2013; León, 2007).

En relación a las líneas de indagación en género, se encuentran estudios sobre mujeres, violencia y acción colectiva, vinculándose en su gran mayoría a tradiciones cualitativas del conocimiento, con un interés emergente en el desarrollo de procesos de sistematización de experiencias que permiten develar los alcances e intencionalidades de los desarrollos de la organización social de mujeres víctimas de la violencia, así como un marcado interés en los últimos años por visibilizar los procesos de resistencia femenina (Ibarra, 2008; Mateo, 2013; Sánchez, 2013; Parra, 2014).

Estos estudios se han orientado a la reflexión sobre las formas no convencionales de hacer política en el marco de contextos de guerra, poniendo el acento en organizaciones sociales, redes y el movimiento de mujeres. Se ha estudiado la movilización de las mujeres colombianas, desde el análisis de sus acciones simbólicas y civiles, sus procesos de movilización social y los logros de las reivindicaciones de los movimientos feministas en

los últimos años (Ibarra, 2007; Ibarra, 2008, Ibarra & Victoria, 2010; Gómez & Zuñiga, 2006).

Por otra, parte se encuentran los estudios orientados a la reflexión sobre los efectos de la violencia sociopolítica en el desarrollo comunitario y en la subjetividad de las mujeres (Villa, 2013; Alvarán, García, Gil, Caballer & Flores, 2011; Ochoa & Orjuela, 2013; Pareja & Ianez, 2014). Investigaciones que han permitido ver la magnitud de las afectaciones del conflicto en la trama cotidiana de los sujetos y las comunidades.

2. Metodología

El proyecto retoma el enfoque socio crítico de la investigación cualitativa como paradigma orientador del proceso, y la sistematización de experiencias como método que implica una comprensión situada de los procesos, intentando comprender e interpretar el acontecimiento, a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido (Jara, 1999). Para la recolección de la información se utilizaron herramientas de análisis documental y técnicas interactivas asumidas como dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear (García, Gonzáles, Quiroz, & Velásquez 2002).

Ahora bien, la palabra sistematización usualmente y bajo determinados enfoques se refiere, a clasificar, catalogar, ordenar datos e informaciones, a “ponerlos en sistema”, sin embargo, desde los planteamientos de la educación popular, la investigación social cualitativa y las perspectivas críticas, se asume el término no como el procedimiento de organización de datos sino que se alude a un proceso de revisión crítica de experiencias (Jara, 2001).

La sistematización de experiencias posibilita la reflexión de la práctica como fuente para la generación de conocimientos, redescubriendo y develando aquellos discursos, narrativas y emergencias del proceso, en esta perspectiva, la sistematización se configura como un:

Procedimiento heurístico que, apelando a la reflexión de la experiencia como fuente de conocimientos sobre prácticas contextualizadas, descubre los pedazos de los discursos y de las acciones que habían sido acallados, silenciados, permitiendo abrir las compuertas que reprimían y concentraban la información sobre las decisiones y operaciones, dejando brotar lo que es posible comprender, comunicar, hacer y sentir (Ghiso, 1998, p 5).

La sistematización de experiencias tiene como propósito que el sujeto participe de un proceso

práctico en donde recupere su relación con la acción, organizando lo que sabe de su práctica para darla a conocer a otros. Desde allí la sistematización no sólo se convierte en una posibilidad de investigación derivada de la acción, sino que se convierte en un imperativo para quienes, en medio de una sociedad de la velocidad, de la información, de la inmediatez, intenten detenerse a reconstruir el saber desde las experiencias emergentes, contribuyendo no sólo a cualificar el ejercicio profesional particular sino aportando a la construcción de saberes teóricos y metodológicos en el área de la psicología comunitaria.

El universo poblacional fue constituido por la población femenina víctima de la violencia sociopolítica de la ciudad de Medellín (COL) vinculada al registro único de víctimas (RUV) implementado por el gobierno colombiano; para el estudio se utilizó un muestreo no probabilístico intencional y por bola de nieve, en este tipo de muestra “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación” (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p. 249).

Teniendo en cuenta las características del estudio, el equipo definió unos criterios de inclusión y exclusión, guiados por la protección y voluntariedad de las participantes, conformando así un grupo de 45 mujeres víctimas de la violencia sociopolítica pertenecientes a diferentes colectivos organizados de la ciudad de Medellín y un equipo de 15 profesionales participantes en un proceso de atención psicosocial.

Se utilizaron fuentes primarias y secundarias para la recolección de la información, empleando entrevista participativa (EP) descrita por Montero (2006) y grupos focales, así como el desarrollo de técnicas interactivas, dentro de las cuales se seleccionó la foto palabra y la cartografía, facilitando la expresión de los participantes. Los instrumentos (el guion de entrevista, el guion a grupo focal y la ficha de planeación de las técnicas interactivas) fueron sometidos a validación de contenido por juicio de expertos y se aplicó una prueba piloto para garantizar validez y confiabilidad de los mismos.

La organización y análisis de los datos se realizó utilizando la estrategia de análisis de contenido de tipo categorial o temático buscando resaltar los tópicos más importantes y las narrativas emergentes u ocultas en los textos producidos. El plan de análisis de la información contemplo los pasos del procedimiento de análisis de contenido tipo categorial en el sentido que plantea Montero (2006, p. 279):

- Preparación del material obtenido: elaboración sistemática de las narraciones y relatos

a partir de las lecturas repetidas de la transcripción hecha después de haber escuchado varias veces las grabaciones, videos y revisado los productos gráficos elaborados en las diferentes técnicas.

- Preparación y ordenación de temas: preparación del material y archivos de la información recogida sobre los diversos aspectos que aportan a la reconstrucción crítica de la experiencia de acuerdo a los objetivos de investigación.
- Selección de unidad de análisis: elección de párrafos, frases, gráficos tomados del material obtenido que den cuenta de la emergencia de elementos claves para recuperar la experiencia.
- Codificación de unidades de análisis: esto se refiere a la atribución de un código para las frases, palabras, textos o elementos gráficos que se refieren a un mismo tema o hecho. El proceso de codificación “trata de expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos, con este fin, primero se desenmarañan los datos, luego se clasifican las expresiones por sus unidades de significado (palabras individuales, secuencias breves de palabra) para asignarles anotaciones y sobre todo conceptos y códigos” (Flich, 2004, p.193).
- Construcción y definición de categorías emergentes: Agrupación de todos los códigos que se relacionan entre sí configurando un tópico o subtema tratado en la narración. La codificación y la categorización llevan la organización del contenido en temas, etapas o secciones. En tal sentido son parte del análisis de contenido de las narraciones obtenidas
- Preparación de matrices de análisis: que permitan poner de relieve los aspectos emergentes predominantes, y las tendencias emergentes sobre la experiencia

Luego de revisar, organizar, ordenar y codificar la información en el sistema categorial, se continuó con la fase interpretativa que permitió dar cuenta de los núcleos temáticos emergentes en el discurso de los participantes en función de la experiencia compartida. El análisis de la información se realizó con el apoyo del software Atlas. Ti. Versión 6.2.

Las categorías analíticas que orientaron la interpretación de la información se centraron en la dimensión *sistematización*, asumida como una reflexión crítica de la experiencia vivida en el proceso de acompañamiento psicosocial con mujeres víctimas de la violencia sociopolítica, esta dimensión abarca tres categorías analíticas en este estudio: *Lo psicosocial*, es decir, desde qué apuestas

teórico-metodológicas se asume el enfoque de acompañamiento en, desde y con este grupo poblacional, por otra parte la categoría *experiencia* que viene del latín *experiri*, que significa probar, la experiencia es un encuentro o una relación con algo que se prueba, “es lo que nos pasa, lo que nos acontece, lo que nos llega” (Larrosa, 2003, p. 168). Larrosa plantea que la experiencia no se reduce a lo que pasa, al hecho específico, sino que implica un proceso de interiorización de eso que acontece.

Y por último, la categoría *praxis*, asumida como “una práctica reflexionada conducente a teoría” (Montero, 2004, p.293), es decir, prácticas intencionadas que orientan el quehacer comunitario y la transformación de la realidad al permitir no sólo acercarse a la ella sino orientarla a lo que debería ser, a desdibujar los sistemas de marginación y asimetría existentes entre comunidades de base y los grupos sociales que detenta el poder, en términos de Fals Borda (1985) citado por Baró (1986, p 230) la praxis debería orientarse hacia una intervención participativa “sólo al participar se produce «el rompimiento voluntario y vivencial de la relación asimétrica de sumisión y dependencia, implícita en el binomio sujeto/objeto”.

3. Resultados

3.1. Sobre los enfoques de acompañamiento psicosocial con mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia

Siguiendo los postulados de Liz Arévalo (2009, p. 106) “lo psicosocial es irreverente frente a procesos de atención puramente psicológicos y focalizados en los individuos e invita a adelantar acciones tendientes a integrar lo emocional y relacional con una comprensión desde el contexto”. La perspectiva psicosocial favorece la comprensión de la particularidad de la población víctima de la violencia sociopolítica y el reconocimiento de sus múltiples contextos sociales, culturales y políticos como ámbitos en los que se construye y deconstruye la identidad y el mundo emocional y por lo tanto desde donde se actúa para transformar.

Marchamos, caminamos es para decirle a los violentos... imiren aquí estamos!..... es lo que como grupo le apostamos y le seguimos apostando... es un interés en rechazar la violencia y, sobre todo, que le digamos al estado, a los violentos ¡aquí pasan cosas horribles! ¡no más. (Camila, mujer participante, P3:32)

En referencia a los resultados emergentes se encuentra en el discurso de los participantes y el análisis documental una serie de tendencias

frente a los enfoques de acompañamiento, estas tendencias evidencian tres posibles perspectivas de acción psicosocial en el marco del trabajo colectivo:

- *Enfoque clínico-comunitario*: Se sitúa en la generación de espacios terapéuticos individuales y/ o grupales orientados a la atención de los efectos de tipo psíquico y psicosocial emergente en la significación de la experiencia adversa, así como la restitución del vínculo socializante. Este abordaje clínico en la experiencia con víctimas de la violencia se inscribe desde una perspectiva interactiva, preventiva y participativa, orientada al desarrollo de estrategias que permitan contener los efectos del sufrimiento y fortalecer las posibilidades de inclusión social de la población. De igual forma se evidencia una tendencia en la implementación de estrategias narrativas, artísticas y culturales de intervención en los procesos de recuperación emocional de víctimas de la violencia sociopolítica la ciudad de Medellín (Villa, 2013).

Se acompaña desde lo jurídico, pero también la parte humana, la gente necesitamos ser escuchada, permitir al menos que uno se desahogue, que pueda decir toda esa rabia, el dolor de tantos años de silencio sobre lo que paso en esta guerra (María, mujer participante, P15:48).

En las narrativas de los participantes aparece nombrada la necesidad de espacios de contención emocional que posibilita un enfoque de abordaje relacional, situado en los significados y afectos emergentes en las prácticas violencias naturalizadas, silenciadas y ocultadas durante años de conflicto armado.

- *Enfoque social comunitario*: Este enfoque pone énfasis en reconstrucción del tejido social, la dinamización y participación comunitaria su interés se centra “en las relaciones colectivas que la persona construye y en las que se inscribe, por ejemplo: familia, grupo y redes sociales”. El propósito de este enfoque es reconstruir las redes y las organizaciones sociales. Este enfoque en el acompañamiento a víctimas de la violencia sociopolítica se ha orientado al fortalecimiento de los procesos de movilización y participación social de las víctimas en escenarios locales y nacionales. Es importante clarificar que el enfoque clínico-comunitario se incorpora al enfoque socio-comunitario complementándolo “como una estrategia de restitución del vínculo socializante a través de la relación terapéutica. Es decir: en la interacción del espacio terapéutico

se redefinen las particularidades del vínculo”. Naranjo, G, González, A, Restrepo, A, Giraldo, C y Pineda, A (2003).

Yo como víctima ya soy ahora también gestora, la gestora es una persona que está siempre muy activa, que recibe información y la comparte a la comunidad es una persona que lucha porque la participación y la vida comunitaria viva, que nos colaboremos todos con las dificultades (Ofelia, mujer participante, P20:23)

- *Enfoque de derechos*: La atención psicosocial desde esta perspectiva se fundamenta en la protección y/o reparación de los derechos vulnerados en los afectados. Este componente implica un desarrollo de empoderamiento de derechos desde una mirada participativa y desarrollo de la organización social. Lo anterior implica, de acuerdo a Gloria Naranjo (2003) que en la intervención psicosocial, la organización comunitaria se hace necesaria para que la población participe en las decisiones que afectan sus derechos, y también para que las decisiones sean consensuadas y efectivas. Desde este planteamiento el acompañamiento psicosocial busca empoderar actores sociales, ciudadanos que se desarrollen en el marco de la asequibilidad, promoción, restitución y garantía de sus derechos y deberes. Castaño, B., Jaramillo, L., & Summerfield, D. (1998). Priorizando acciones para el tratamiento y atención desde un enfoque diferencial de género que permita la recuperación de las víctimas desde una lectura de género, donde se reconozcan las particularidades de las mujeres y los efectos de la guerra en ellas en el restablecimiento de los derechos vulnerados, de igual forma esta énfasis busca cuestionar las condiciones de opresión de las mujeres en el contexto de sociedades patriarcales, la problematización de la mujer en el conflicto y los procesos de paz, así como la lucha por la descolonización del cuerpo y la sexualidad femenina, agenciando procesos de reconocimiento de la mujer no como víctima del conflicto sino como actor social fundamental en la negociación del cese a la guerra, la reinserción de excombatientes, la construcción de la paz y la desmilitarización de la vida cotidiana.

una característica propia de nosotros sí y que ahora más que nunca queremos mostrar son los efectos que esta guerra ha traído sobre nosotras las mujeres, mostrar esas huellas en nuestro cuerpo, en nuestra misma sexualidad, que por la guerra se han visto, porque por ejemplo muchas

de nosotras cargamos vergüenza en nuestro cuerpo y poder decir los derechos vulnerados (Ana, mujer participante, P22:34).

El reclamo frente a la vulneración de los derechos se convierte en un incentivo en la acción psicosocial con las mujeres en medio de la guerra, su narrativa se sitúa en la denuncia social como practica emancipadora y reconstructora de nuevos vínculos e incluso de procesos de subjetivación de la experiencia violenta sobre su propio cuerpo.

3.2. Sobre los componentes de la experiencia de acompañamiento psicosocial a mujeres víctimas de la violencia sociopolítica

Para la psicología comunitaria la transformación social aparece como un interés central en su quehacer, implica una búsqueda constante por fomentar y construir “una psicología social socialmente sensible” esto significaba, transformar muchas cosas: “el hábitat, el modo de vida, la concepción de sí mismos/as, en tanto personas viviendo en una sociedad y formando parte de una comunidad, y la misma comunidad, pues, al transformarla, también los/as transformadores/as devenían otros y otras” (Montero, 2010, p. 51).

“Para la Psicología comunitaria, tanto en América Latina como en otros lugares del mundo, es muy importante que, al perseguir una transformación en una comunidad, esta se dé a través de la participación y el compromiso de los grupos organizados y de las personas interesadas en una comunidad” (Montero, 2010 p.53), es decir, la transformación pasa por la dinamización de la participación y organizativo como aspecto fundamental para la construcción de prácticas de autogestión, en estas experiencias emergen como aspectos claves de este acompañamiento dialógico los siguientes componentes:

- *Generación de Espacios terapéuticos grupales*: Salud mental más que una praxis netamente clínica, el acompañamiento psicosocial ha de ser una praxis de empoderamiento, que dinamice los factores resilientes y permita la instauración de acciones o procesos de afrontamiento, creativos y afirmativos que apunten al bienestar integral. Desde esta perspectiva la posibilidad del apoyo emocional percibido en la constitución como colectivo se convirtió en una herramienta terapéutica en la construcción de nuevos significados vitales y en la misma subjetivación de la experiencia violenta.

¿Lo qué cura? La liberación del dolor..... eso es..... y no necesito que venga aquí un profesional para ponerme la cura o el tratamiento psicológico... el grupo mismo con el cariño, la ayuda entre nosotras te libera (Paula, mujer participante, P7:54).

Desde lo evidenciado en las narrativas de las practicantes, lo terapéutico alude a una forma discursiva relacionada con la posibilidad de apoyo y transformación emocional que supone la pertenencia a espacios de autoayuda y asociación femenina, allí se asume la denominación de “*terapéutico*” como una alusión a la carga “*sanadora*” y de re-significación de la experiencia dolorosa que se instituye en las prácticas lingüísticas de los hablantes, de ningún modo está vinculada a una mirada biomédica, organicista e individualista asociada a la salud mental, todo lo contrario evoca a la “*sanación*” desde los recursos comunitarios de contención, escucha e identificación.

- *Generación de proyectos productivos*: la formulación, establecimiento y capacitación de las mujeres para la auto sostenibilidad económica, se constituye en otro aspecto fundamental de la praxis de acompañamiento, dejando de lado la competencia instalada, este aspecto se orienta a la construcción de proyectos productivos que permita fortalecer la capacidad de agencia de las mujeres. Durante el proceso, las participantes se han capacitado en actividades productivas de su interés (confecciones, belleza, panificación) complementado la formación con asesoría en la formulación de cooperativas de trabajo y consultoría en gestión de capital semilla. En la actualidad las mujeres se encuentran organizadas en tres grupos de generación de ingresos que permite satisfacer las necesidades de subsistencia en condiciones dignas y el apoyo al desarrollo de sus comunidades.
- *Fortalecimiento de las redes de apoyo social*: Las redes sociales constituyen verdadera fuerza comunitaria, estas organizaciones se vuelven colectivas, se complementan, se nutren recíprocamente dinamizando así la capacidad de respuesta. Este componente propone a la articulación de redes sociales con el fin de empoderar a las víctimas de la violencia sociopolítica, arraigándolas en un sustrato que fomente el despliegue de sus potencialidades, que facilite la protección de algunos mínimos para la vida digna, que amplíe las coordenadas de los territorios habitados, que multiplique los procesos de intercambio y les confiera rutas de participación ciudadana.

ya no salgo a marchar por mí, ya comprendí que esto nos toca a todas, el sentir el dolor de la otra es el propio, es ayudar desde el acompañamiento a mujeres que vivieron directamente y ser solidarias con ellas (Clara, mujer participante, P3:23)

Las redes sociales naturales que configuran las mujeres se constituyen en una verdadera fuerza comunitaria, estas formas de organización se vuelven colectivas, se complementan, se nutren recíprocamente dinamizando así la capacidad de respuesta. Este accionar supone un componente del reconocimiento del otro, desde lo solidario, desde el apoyo mutuo como garante de los procesos de actuación colectiva y transformación identitaria.

Asumiendo que el ser humano tiende naturalmente a buscar la compañía de los semejantes para su bienestar y ajuste a las condiciones del entorno, esta tendencia emerge con mayor claridad en procesos de afrontamiento ante situaciones de vulnerabilidad social y adversidad, dado que el apoyo social permite reducir la incertidumbre y la ansiedad con respecto a las mismas. En esta vía el compartir la experiencia con otras mujeres víctimas se configura como una red social en el sentido de producir un intercambio continuo de ideas, servicios, objetos con el fin de satisfacer una necesidad colectiva. (Madariaga, Abello, & Sierra, 2003). Las mujeres organizadas se constituyen en una red de apoyo ante la necesidad de supervivencia en un entorno socioeconómico adverso, la re-significación de la experiencia dolorosa, la necesidad de afirmar su identidad y la adaptación a medios no favorables.

- *Fortalecimiento de la capacidad de respuesta institucional (redes institucionales)*: Es importante no perder de vista el fortalecimiento de la capacidad de respuesta del recurso humano de la institución, máxime cuando las realidades sociales son esencialmente complejas y dinámicas. La interacción con poblaciones excluidas en contexto local impone el reto de una actualización constante de los fundamentos teóricos y las metodologías que fundamentan la praxis.
- *Fortalecimiento de la capacidad organizativa desde la perspectiva de derechos*: Este componente busca empoderar a la organización brindándoles herramientas para que asuma su proceso de construcción de ciudadanía desarrollándose en el marco de la asequebilidad, promoción restitución y garantía de sus derechos y deberes. Un enfoque de autogestión desde la participación política y ciudadana.

Las formas organización social de mujeres narradas en estas experiencias, emergen como acciones colectivas de apoyo emocional y resistencia civil, en un interés por construir espacios de sentido y significado compartidos frente a vivencias individuales y comunitarias de violencia sociopolítica. Las organizaciones emergen como posibilidad de acción transformada en el marco de la guerra, una apuesta por la antimilitarización de la vida cotidiana en los espacios urbanos y la apuesta por una salida negociada y pacífica al conflicto, así como la denuncia de las atrocidades sufridas por las mujeres en el conflicto colombiano. Allí los profesiones psicosociales actúan como catalizadores y acompañantes de los procesos de incidencia política, contención emocional y articuladores de alianzas estrategias con redes y plataformas nacionales e internacionales, haciendo que la subjetivación de la experiencia violenta se transfigure en acciones resistencia y construcción de subjetividades políticas.

La organización social comunitaria están vinculadas mujeres víctimas de diferentes tipos de violencia sociopolítica (desaparición forzada de familiares, desplazamiento, masacres, amenazas, abuso sexual e intimidaciones) y por parte de diversos actores armados. Estas mujeres durante el proceso de acompañamiento psicosocial, deciden organizarse y construir una serie de acciones colectivas para mitigar el impacto subjetivo e intersubjetivo de la vivencia pero también para constituirse en un actor protagónico en la toma de decisiones locales sobre la atención a población víctima.

4. Discusión

En relación a los núcleos interpretativos, se evidenciada en la interrelación categorial la emergencia de componentes claves para el acompañamiento psicosocial a víctimas de la violencia sociopolítica desde la lógica de la participación y organización social como elemento y herramienta de transformación:

La necesidad de fomentar *narrativas de agenciamiento* es decir la elaboración de una narrativa de la "agencia", lo cual supone que el sujeto despliega y desarrolle su capacidad de control y de reconstrucción y de esta manera no caer en los procesos de "victimización" derivados de modelos dirigidos de intervención psicosocial (Montenegro, 2001). La capacidad de agencia no se refiere sólo a la idea unidimensional de 'hacer' o 'actuar', sino también a la de 'ser', en el mismo sentido en que Amartya Sen (Blanco, 2007) se refiere al concepto de calidad de vida en términos de expansión de potencialidades y desempeños.

Lo anterior lleva a incluir la experiencia subjetiva identidades, sentimientos de pertenencia, miradas sobre "el otro" como dimensión indispensable para entender las potencialidades de los y las personas en el proceso de reconstrucción de sus proyectos de vida, es decir una intervención que vuelva su mirada al desarrollo de las virtudes populares, como lo propone Martín Baró, I. (1990).

Un enfoque relacionado con la emergencia de una *clínica-comunitaria*, esta perspectiva supone un cuestionamiento en cuanto a las formas de terapia en contextos de vulnerabilidad, problematizando el hacer de una psicología clínica que debe darse no sólo en la comunidad, sino además con la comunidad como agente de promoción de la salud mental y de apoyo social. Este enfoque emergente en la práctica señala el papel positivo de redes sociales presentes en el ámbito comunitario como herramienta para reconstrucción de los proyectos de vida. La emergencia de una clínica comunitaria (Montero, 2010; Rodríguez, 2011) implica en los contextos de violencia sociopolítica asumir una mirada participativa e interactiva del sujeto en los espacios terapéuticos, es ir más allá del tratamiento en la comunidad, para llegar al tratamiento con y por la comunidad: la integración y apoyo social junto con la psicoterapia, en la cual la comunidad y personas interesadas dentro de ella, van a contribuir activamente. Es la comunidad como co-terapeuta y ente colectivo, que aporta conocimientos que deben ser explorados e incorporados, formas del saber popular que puede contribuir al mantenimiento de la salud.

Estos recursos empleados por hablantes suponen una concepción de salud/enfermedad en el marco de la interacción social, esto supone un giro en la mirada biomédica al promover un enfoque integrador, centrado en la potencialidades comunitarias, así como los recursos de apoyo mutuo y solidaridad al momento de leer la salud, la enfermedad y la atención sanitaria.

Desde esta lectura que hace la gran mayoría de las participantes, se problematizan las concepciones tradicionales de salud ligadas a la ausencia de trastornos, patologías y al buen funcionamiento del organismo humano. Este tipo de consideraciones basadas en el modelo médico tradicional (organicista e individualista de afrontamiento de los problemas relativos a la salud) dejan de lado al sujeto mismo y se centra en entender la enfermedad y no al entramado de configuraciones relacionales en donde se enmarcan las conductas en salud, el problema de estas concepciones señala (Martín-Baró, 1990) "*radica en una pobre concepción del ser humano, reducido a un organismo individual cuyo funcionamiento podría entenderse en base a sus propias características y rasgos, y*

no como un ser histórico cuya existencia se elabora y realiza en la telaraña de las relaciones sociales". Desde una concepción ontológica y epistemológica del ser humano como sujeto histórico, social, político y cultural, la salud se asume en los mismos discursos comunitarios como un aspecto básico de las relaciones humanas y no como un sustrato orgánico exclusivamente.

Desde la reflexividad, los discursos de las mujeres dejan ver como ellas reconocen que la conducta relacionada con la salud se produce y se realiza en un contexto social, por lo que un abordaje psicológico puramente individual probablemente sólo ofrece una limitada y alienante frene a la superación y transformación de dolor. Este aspecto supone una perspectiva sobre la salud ligada al ámbito de experiencia interpersonal e interexperiencia, donde a partir del intercambio de significados, recursos y afectos se tejen procesos terapéuticos que van configurando los procesos de subjetivación de la experiencia violenta y se constituyen en elementos para darle sentido a las acciones emprendidas de reconstrucción de su proyecto vital (Arango, 2003)

La recuperación de las solidaridades (Caballada, 2008) la acción psicosocial implica la reconstrucción del tejido social frente a una trama social fragmentada, prácticas orientadas al fomento de la capacidad de autogestión desde la ayuda mutua, la cooperación, la colaboración y la construcción de un sentido solidario que permitan afrontar las tensiones, las adversidades y los retos que imponen los cambios suscitados en este grupo poblacional, tal y como lo advierte los estudios recientes sobre el rol de la memoria colectiva en el recuperación de las víctimas (Villa, 2013)

La solidaridad femenina persiste como recurso para la superación de necesidades básicas insatisfechas y la construcción de escenarios de apoyo mutuo que facilitan la recuperación emocional de las víctimas de la violencia sociopolítica y urbana, superando los enfoques salubristas de atención y comprensión de las afectaciones del conflicto en las subjetividades. De allí que la asociación y más específicamente las acciones colectivas de resistencia simbólica deben ser considerados como una herramienta de lectura y análisis que permite pasar de una mirada que "psicologiza" y/o reduce las problemáticas de salud a determinantes meramente individuales, para ampliar el espectro a las prácticas comunitarias, no profesionalizantes y de apoyo mutuo que facilitan procesos de recuperación emocional y superación de la adversidad.

Para el grupo es esencial, la solidaridad, y la necesidad de cambio: todas alzando nuestra voz para acabar con el silencio que nos hace víctimas y cómplices

a la vez de esta absurda guerra de la cual no queremos participar y demostrar que nunca es tarde para reaccionar solidariamente con las víctimas de la violencia. (Gladys, mujer participante, P10:25)

Lo anterior supone, que los estudios y el acompañamiento psicosocial en el campo de la atención a víctimas del conflicto, desde lo observado en esta investigación debe centrarse y volver su mirada en la influencia del apoyo social en el mantenimiento de la salud, el establecimiento de relaciones sociales de apoyo, colaboración y ayuda mutua, en tanto, tienen un efecto significativo en el bienestar del individuo y los grupos, su presencia reduce la ansiedad y ayuda a reducir el estrés, por el contrario, su ausencia mantiene o incrementa la tensión y ansiedad. Los estudios epidemiológicos, en esta línea ya lo han advertido y han planteado como el apoyo social tiene un efecto positivo en la salud psicológica y física (Herrero, 2004), sin embargo, en la operativización de las prácticas de salud se perpetua el modelo biomédico tradicional, con sus correspondientes acciones convencionales que invisibilizan ciertas prácticas alternativas y socio-comunitarias.

5. Conclusiones

Revisar una experiencia desde la práctica contextualizada se convierte en un elemento para repensar los escenarios de acompañamiento psicosocial a víctimas de la violencia social y política que trasciendan la atención clínica tradicional y las perspectivas psicologizantes, máxime cuando las situaciones de catástrofe social generan no sólo cambios en el orden individual sino impactos en la base de las relaciones sociales: como lo señala Martí Baró "el efecto más deletéreo de la guerra en la salud mental del pueblo hay que buscarlo en el socavamiento de las relaciones sociales, que es el andamiaje donde nos construimos históricamente como personas y como comunidad humana" (Martín Baró, 1990, p 508). Desde este enfoque y los resultados observados en los discursos de las y los participantes, los procesos de acompañamiento a víctimas de la violencia deberían situarse en relación a los efectos en los cimientos de la convivencia social y los procesos psicosociales; y desde allí construir estrategias y prácticas que permitan reconocer asuntos claves para la reconstrucción del tejido social y la recuperación emocional de las víctimas. Esto implica una aproximación que logre reconocer la construcción colectiva de los procesos psicosociales y facilite procesos de reflexión sobre los efectos de violencia sociopolítica en la vida cotidiana de las comunidades, así como de las particulares formas de intervenir en dichos contextos.

Los resultados permiten mostrar desde la experiencia y la vida comunitaria, los enfoques y prácticas emergentes en el proceso de acompañamiento psicosocial con víctimas de la violencia. De esta manera, se señala que la labor psicosocial, parte del reconocimiento de las víctimas como actores protagónicos en los procesos de transformación social, siendo sus lazos de apoyo y solidaridad herramientas claves en la reconstrucción de los proyectos vitales y comunitarios, esta perspectiva permite superar la relación asistencial y el vínculo de dependencia con los profesionales que aparecen en varios procesos de “intervención psicosocial” implementados y avanzar en un modelo de fortalecimiento de las capacidades, recursos y el agenciamiento de derechos con población víctima de la violencia. No obstante, las limitaciones de esta investigación, especialmente en cuanto a las dificultades de acceso a zonas para la recolección de información, la distribución y tamaño de la muestra, así como el alcance descriptivo de los datos, podrían ser superadas en futuras investigaciones.

La reflexión sobre los procesos de intervención psicosocial con víctimas de la violencia se convierte en un imperativo para la misma posibilidad de

acompañamiento, desde la oportunidad que ofrece para reconocer e identificar algunas vías a través de las cuales se puede encauzarse la actividad profesional (redefinir acciones); y a partir de estos acercamientos a la praxis, elaborar estrategias adecuadas para problematizar la peculiaridad de los problemas sociales. Esto exige en la formación en psicología comunitaria y en el quehacer mismo de la psicología en Colombia varios retos que ya Martín Baró nombraba hace unos años pero que en el caso de la psicología colombiana se actualizan: conocer más de cerca la realidad social de nuestros contextos, revisar las prácticas profesionales y desde esta reflexividad contribuir con el saber profesional a la construcción de sociedades más justas e incluyentes (Martín Baró, 1990). Lo observado en la investigación apunta a la necesidad de fomentar un postura crítica y reflexiva sobre la acción psicosocial en el marco de conflictos armados prolongados, donde se reafirme los vínculos y la interacción social como los pilares de la subjetividad e intersubjetividad y por ende de las propuestas de atención individual, grupal y comunitaria, superando la visión patogénica de los procesos de acompañamiento con víctimas de la violencia sociopolítica.

Referentes bibliográficos

- Arango, C. (2003). Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la red de promoción del buen trato. *Investigación y desarrollo*, 11(1), 70-103.
- Arévalo, L. (2009). Acompañamiento psicosocial en el contexto de la violencia sociopolítica: Una mirada desde Colombia. En Markez Alonso, I.; Fernández Liria, A.; Pérez-Sales, P. (Eds.). *Violencia y salud mental. Salud mental y violencias institucional, estructural, social y colectiva*. (pp. 105-118). Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Alveano, J., & Fariás, V. (2011). *Psicocomunidad: Modalidad integradora de intervención psicosocial*. Saarbrücken: Editorial academia española.
- Alvarán, S., García, M., Gil, J., Caballer, A., & Flores, R. (2011). Daños y transformaciones en el proyecto de vida de mujeres desplazadas en Colombia. *Fòrum de Recerca*, 16, 681-698
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós
- Blanco, A., & Rodríguez, J. (2007). *Intervención Psicosocial*. Madrid: Pearson.
- Bonilla, E., & Rodríguez, R. (1992). *Fuera del cerco. Mujeres, estructura y cambio social en Colombia*. Bogotá: Presencia.
- Carballeda, A. (2008). *La intervención en lo social: exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Castaño, B., Jaramillo, L., & Summerfield, D. (1998). *Violencia política y trabajo psicosocial*. Bogotá: Corporación AVRE.
- Cadavid, M. (2014). Mujer: blanco del conflicto armado en Colombia. *Analecta política*, 5(7), 301-318
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *Informe General de Memoria y Conflicto*. Retrieved from <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/>
- Corona, S., & Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona: Gedisa.
- Cortés, J. (Agosto de 2012). “Ni guerra que nos mate ni paz que nos oprima” Estructuras organizativas y representación. Estudio de los casos: ruta pacífica, Organización femenina popular e iniciativas de mujeres por la paz. *Tesis de maestría*. México: FLACSO México.
- Churruca, C., & Meertens, D. (2010). *Desplazamiento en Colombia. Prevenir, asistir, transformar, cooperación internacional e iniciativas locales*. Medellín: La Carreta editores.
- Estrada, A. (1997). Los estudios de género en Colombia. Entre los límites y las posibilidades. *Nomadas*, 6, 1-19.

- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Bogotá*. Bogotá: Siglo XXI.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Gómez, R., & Zuñiga, M. (2006). *Mujeres Paz-íficas: la paz escrita en cuerpo de mujer*. Cali: Universidad del Valle.
- González, A. (2012). Mujeres, conflicto y desplazamiento forzoso: acción, resistencia y lucha por el reconocimiento y la inclusión. *Dilemata*, 10, 119-149
- Gurza, A., & Isunza, E. (2010). *La innovación democrática en América Latina. Tramas y nudos de la representación, la participación y el control social*. México: Publicaciones de la casa chata.
- Ghiso, A. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. . . Retrieved from <http://www.alforja.or.cr/sistem/cgi-bin/bloxom.cgi/reflexion.teorica/>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación cualitativa*. México: McGraw Hill.
- Herrero, J. (2004). Redes sociales y apoyo social. En G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera, & M. Montenegro, *Introducción a la psicología comunitaria* (pp.116-139). Barcelona: UCO.
- Ibarra, M. (2007). *Transformaciones identitarias de las mujeres como resultado de su participación en política, en las guerrillas y en las acciones colectivas*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ibarra, M. (2008). Guerrilleras y activistas por la paz en Colombia: incursión polifónica y rupturas identitarias. *Pensamiento Psicológico*, 4(11), 65-84.
- Ibarra, M., & Victoria, M. (2010). Movilizaciones de mujeres en contra de la violencia de género en Colombia. *Perspectivas Internacionales*, 6(1), 247-273.
- Jara, O. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Ponencia en el Seminario ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña. Intercooperation. Cochabamba, Bolivia. Abril
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- León, M. (2007). Tensiones presentes en los estudios de género. En L. Arango, & Y. Puyana, *Género, mujeres y saberes en América Latina. Entre el movimiento social, la academia y el Estado* (pp. 23-46). Bogotá: UNAL.
- Linares, K., & Sierra, A. (2014). Mujeres transgresoras: formación política y organizativa frente a la violencia sexual contra las mujeres en los Montes de María. *Ciencia Política*, 9 (18), 157-180
- Martín Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología*, (22), 219-231.
- Martín-Baró, I. (1990). *Psicología social de la guerra*. San Salvador: UCA editores.
- Mateo, R. (2013). *De Madres de Soacha a sujetas políticas: capacidad de agencia ante la impunidad en Colombia Reconstrucción de un caso desde una mirada feminista para un litigio estratégico*. Barcelona: Institut Català Internacional per la Pau.
- Messina, G., & Osorio, J. (2016). Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: la fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas. *Revista e-Curriculum*, 14 (02), 602 - 624
- Montenegro, M. (2001). Conocimientos, agentes y articulaciones. Una mirada situada a la intervención social. *Athenea Digital*. . Retrieved from <http://antalya.uab.es/athenea/numero/tesis-marisela.htm>
- Montero, M (2006) *Hacer para transformar*. Buenos Aires: Paidós
- Montero, M. (2010). Fortalecimiento de la Ciudadanía y Transformación Social: Área de Encuentro entre la Psicología Política y la Psicología Comunitaria. *Psykhé*, 19(2), 51-63
- Montero, M. (2010). Para una psicología clínica comunitaria: antecedentes, objeto de estudio y acción. En A. Hincapié y otros. *Sujetos Políticos y acción comunitaria*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 197-219
- Montero, M., & Rodríguez, P. (2010). Hacia una clínica comunitaria. En A. Hincapié, *Sujetos políticos y acción comunitaria*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 73-90
- Morales, M., Hincapié, A., & Martínez, A. (2008). Teoría y praxis sobre los efectos psicosociales del desplazamiento forzado en Colombia: Un estado crítico del arte. *Memorias XII Jornadas de Investigación*, 22-29.
- Meertens, D. (1995). *Mujer y violencia en los conflictos rurales*. Bogotá: IEPRI.
- Meertens, D. (2000). El futuro nostálgico: desplazamiento, terror y género. *Revista Colombiana de Antropología*, 36, 112-134
- Naranjo, G; González, A; Restrepo, A; Giraldo, C; y Pineda, A. (2003). *Sistematización de experiencias de atención psicosocial en Antioquia*. Medellín: Organización Panamericana de la salud- servicio seccional de salud Antioquia.
- Ochoa, D., & Orjuela, M. (2013), El desplazamiento forzado y la pobreza de la mujer colombiana. *Entramado*, 9 (1), 66-83.
- Pareja, A. & lañez, A. (2014). Violencia contra la mujer y desplazamiento forzado. Análisis de las estrategias de vida de jefas de hogar en Medellín. *Acta sociológica*, 65, 151-171.
- Parra, L. (2014). Prácticas y experiencias colectivas ante la guerra y para la construcción de paz: iniciativas sociales de paz en Colombia. *El Ágora USB*, 14(2), 377-395.
- Pujol, J., & Montenegro, M. (2003). Conocimiento Situado: Un Forcejeo entre el Relativismo Construccionalista y la Necesidad de Fundamentar la Acción. *Revista Interamericana de Psicología*, 37 (2), 295-307.

- Rodríguez, G. & Gil, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, A., & Ibarra, M. (2013). Los estudios de género en Colombia. *Sociedad y Economía*, (24), 15-46.
- RUV (2016). Registro Único de Víctimas de la Republica de Colombia. . Retrieved from <http://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>
- Ruta pacífica de mujeres (2013). *La verdad de las mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Ruta pacífica de Mujeres
- Sánchez, E. (2013) Las disputas por la memoria. Las víctimas y su irrupción en la esfera pública. Medellín 2004-2010. *Estudios políticos*, 42, 61-84.
- Sandoval, C. (1996). *Enfoques y modalidades de investigación cualitativa: rasgos básicos. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ICFES.
- Wilches, I. (2010). Lo que hemos aprendido sobre la atención a mujeres víctimas de violencia sexual en el conflicto armado colombiano. *Revista de estudios sociales*, 36, 86-94.
- Wood, E. (2012). Variación en la violencia sexual en tiempos de guerra: la violación en la guerra no es inevitable. *Estudios Socio-Jurídicos*, 14(1), 19-57.
- Velásquez, E. (2011). Que cante la gallina no sólo el gallo: Memoria mujeres y tierra. *Revista Trabajo Social*, 13, 43-59.
- Villa, J. (2013). Horizontalidad, expresión y saberes compartidos enfoque psicosocial en procesos de acompañamiento a víctimas de la violencia sociopolítica en Colombia. *Agora*, 13 (1), 61-89
- Villa, J. (2013). The role of collective memory in emotional recovery of political violence in Colombia. *International Journal of psychological research*, 6(2): 37-49.
- Villa, J. (2014). Memoria, historias de vida y papel de la escucha en la transformación subjetiva de víctimas / sobrevivientes del conflicto armado colombiano. *El Ágora*, 14 (1), 37-60.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Martínez, A.M. (2018). Acción psicosocial con mujeres víctimas de violencia sociopolítica en Colombia, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 139-151. DOI: 10.7179/PSRI_2018.31.11

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Ángela María Martínez Chaparro. Correo electrónico: angela.martinez@campusucc.edu.co. Dirección de trabajo: Calle 50 A # 41 - 20, Bloque A, piso 4-Sala de docentes (Medellín-Colombia) Universidad Cooperativa de Colombia

PERFIL ACADÉMICO

Ángela María Martínez Chaparro. Magíster en psicología social, especialista en psicología social aplicada y psicóloga de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente de la Universidad Cooperativa de Colombia y líder del grupo de investigación educación y desarrollo. Acompaña los cursos en psicología social y el semillero en tendencias críticas de la psicología, actualmente es coordinadora del nodo académico de la red interuniversitaria Buen Comienzo. Experiencia y publicaciones en el área de formación en psicología social. Intervención comunitaria y acción psicosocial.

¿QUÉ IMPACTO PUEDEN TENER LOS PROGRAMAS DE MENTORÍA SOCIAL EN LA SOCIEDAD? UNA EXPLORACIÓN DE LAS EVALUACIONES EXISTENTES Y PROPUESTA DE MARCO ANALÍTICO

WHAT TYPE OF IMPACT COULD SOCIAL MENTORING PROGRAMS HAVE? AN EXPLORATION OF THE EXISTING ASSESSMENTS AND A PROPOSAL OF AN ANALYTICAL FRAMEWORK

QUE IMPACTO PODEM TER OS PROGRAMAS DE MENTORÍA SOCIAL NA SOCIEDADE? UMA EXPLORAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXISTENTES E PROPOSTA DO QUADRO ANALÍTICO

Òscar PRIETO-FLORES & Jordi FEU GELIS
Universitat de Girona

Fecha de recepción del artículo: 2.III.2017

Fecha de revisión del artículo: 2.V.2017

Fecha de aceptación final: 9.X.2017

PALABRAS CLAVE:

mentoría social
inclusión social
innovación social
cohesión

RESUMEN: Este trabajo realiza una revisión de la literatura científica existente sobre la mentoría social y sus efectos en jóvenes en riesgo de exclusión social y otros colectivos. Comenzamos presentando la variedad de programas que han sido evaluados y las diferentes perspectivas que abordan dicha evaluación. También se presenta un marco analítico para ahondar en el estudio de la orientación y el contexto socio-político de la mentoría social, así como una definición del concepto de acuerdo con las nuevas realidades sociales emergentes. Finalmente, destacamos la necesidad de contar con un abanico mayor de investigaciones y evaluaciones que puedan informar mejor acerca de la práctica de los programas de mentoría social que están emergiendo en España, Europa y Latinoamérica.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Òscar PRIETO-FLORES. oscar.prieto@udg.edu Facultat d'Educació i Psicologia, Universitat de Girona. Plaça Sant Domènec 9 (17071) Girona

KEY WORDS: social mentoring social inclusion social innovation cohesion	ABSTRACT: This study carries out a review of the existing scientific literature in the field of social mentoring and its effects on youth at risk of social exclusion as well as on other vulnerable groups. We start by presenting the range of programs evaluated and the different ways these evaluations have been approached. An analytical framework is also presented to delve into the study of the orientation and socio-political context of social mentoring, as well as a definition of the concept in accordance with emerging new social realities. To conclude, we emphasize the need for a wider range of research and evaluation that can better inform about the practice of social mentoring programs that are emerging in Spain, Europe and Latin America.
PALAVRAS-CHAVE: mentoria social inclusão social inovação social coesão	RESUMO: Este trabalho realiza uma revisão da literatura científica existente sobre a mentoria social e os seus efeitos em jovens em risco de exclusão social e outros grupos. Começamos apresentando a variedade dos programas que foram avaliados e as diferentes perspectivas que abordam dita avaliação. Também é preciso ter um quadro analítico maior para o estudo da mentoria social, assim como uma definição do conceito de conforme com as novas realidades sociais emergentes. Finalmente, realçamos a necessidade de ter diferentes tipos de investigações e avaliações que possam dar uma melhor informação dos programas de mentoria social que se estão realizando em Espanha, Europa e Latinoamérica.

1. Introducción

Cada vez son más frecuentes las investigaciones científicas que se han centrado en observar qué efectos tiene la mentoría en la inclusión social de los colectivos en riesgo de exclusión. Algunas han identificado los beneficios que tiene cuando surge de forma natural y espontánea (*mentoría informal*). Por ejemplo, en el contexto norteamericano, Erikson, McDonald y Elder Jr. (2009) observaron cómo los jóvenes de entornos desaventajados que contaban con un mentor tenían más probabilidades de llegar a la universidad. En esta línea, Robert Putnam (2015) destaca la necesidad de fomentar una mayor presencia de redes de apoyo y capital social ya que dos tercios de los adolescentes más vulnerables no cuentan con la compañía de un adulto que les acompañe en su transición a la vida adulta (Bruce y Bridgeland, 2014). Para dar respuesta a esta necesidad están surgiendo cada vez más, en diferentes contextos, programas de mentoría promovidos por organizaciones cívicas (*mentoría formal*) que tienen el objetivo de promover el desarrollo positivo de los jóvenes en riesgo de exclusión social. Este es el caso de Europa, por ejemplo, donde el número de programas de mentoría social ha crecido exponencialmente durante la última década 2007-2017 coincidiendo con las restricciones presupuestarias que la mayoría de los gobiernos europeos han promovido para gestionar la crisis económica. Esta situación ha provocado que organizaciones del tercer sector busquen nuevas estrategias para dar respuesta al reto social que supone la llegada de un número importante de adolescentes y jóvenes inmigrantes no acompañados y/o refugiados que han abandonado sus países de origen ya sea por los conflictos bélicos o por la inestabilidad económica, política y social que han experimentado muchos países de la riba sur y este del arco mediterráneo. En Estados Unidos, la emergencia de la mentoría

social fue diferente. Se extendió durante la década de los noventa como estrategia substitutiva de algunas políticas redistributivas. Estos programas fueron impulsados por varias organizaciones filantrópicas y avalados por los gobiernos de Bush y Clinton. El objetivo era involucrar, activamente, a ciudadanos de clase media que guiaran a jóvenes en riesgo de exclusión social en el sueño americano, responsabilizando individualmente a los jóvenes de su propio desarrollo y destino.

En este artículo, los autores proponen, en primer lugar, una definición amplia de lo que entendemos por mentoría social que vaya más allá del contexto norteamericano, utilizando un concepto que se adecue mejor a las diferentes realidades sociales emergentes y a las diferentes formas que la mentoría puede tener según el contexto sociopolítico y los actores que la impulsan. Si bien la mentoría social puede ser utilizada en un marco de política neoliberal como se ha destacado; también se puede llevar a cabo en otros contextos más redistributivos como una pieza más del puzzle de apoyo social a los jóvenes en riesgo de exclusión social. En segundo lugar, se presenta un meta-análisis crítico sobre los resultados de las principales investigaciones publicadas en los últimos veinte años que tienen como objetivo evaluar el impacto de los programas de mentoría social. Para finalizar, partiendo de dicho meta-análisis, se recomienda un marco analítico sobre qué diferentes orientaciones pueden tener dichos programas y las consecuencias sobre sus destinatarios finales.

1.1. Definición de mentoría social

Antes de entrar en el análisis, es preciso definir a qué nos referimos por mentoría social y por qué, en este artículo, utilizamos un concepto más amplio que el de mentoría para jóvenes, traducción literal de *youth mentoring*. El concepto de mentoría para jóvenes nos parece que acota la mentoría

solo a una etapa de la vida y excluye a otras. Si bien es verdad que la mayoría de programas de mentoría social que existen están dirigidos a adolescentes o jóvenes en riesgo de exclusión social, cada vez más, están emergiendo programas de mentoría dirigidos a la inclusión de la población extranjera o refugiada adulta, a combatir la soledad de las personas mayores de 65 años, a que mayores de 45 años puedan acceder a un empleo, a discapacitados, etc. En este sentido, preferimos utilizar el concepto de mentoría social porque es más inclusivo. También se diferencia de programas de mentoría *a secas* que no tienen una finalidad social ya que sus participantes suelen ser personas que se encuentran en una posición acomodada ya bien será en el ámbito educativo, laboral o en el conjunto de la estructura social (por ejemplo, profesores universitarios *senior* que mentoran a profesores universitarios *junior* o directivos que apoyan a trabajadores recién incorporados en la empresa). En definitiva, por programas de mentoría social nos referimos a aquellos programas que fomentan nuevas relaciones de pares o grupales con el objetivo de incidir en la inclusión social de personas que se encuentran en riesgo de exclusión social.

1.2. Orígenes y expansión de los programas de mentoría social

En las últimas décadas, los programas de mentoría que tienen por objetivo dar apoyo a colectivos en riesgo de exclusión social han ido creciendo exponencialmente no sólo en los países anglosajones sino también en otros contextos (Blakeslee & Keller, 2012). Uno de los programas existente con más recorrido y participantes es, *Big Brothers and Big Sisters of America* (BBBSA a partir de ahora), nació en 1904 y cuenta actualmente con unas 100.000 parejas en los Estados Unidos¹. Este programa fue impulsado por Ernest Coulter, un oficial de los juzgados de menores de Nueva York que veía con preocupación cómo el número de menores no acompañados que llegaba a los juzgados, muchos de origen extranjero, era cada vez mayor. Coulter creó un programa de voluntariado en el que adultos acompañan durante un período de tiempo a jóvenes en riesgo de exclusión social argumentando que muchas de las problemáticas que observaba se reducirían o desaparecerían con este tipo de mentoría. La mayoría de los programas de mentoría de esta tipología (*youth mentoring*) que existen en Estados Unidos han experimentado el mayor crecimiento de su historia en los últimos veinticinco años. Por ejemplo, a principios de los noventa se estimaba que 300.000 jóvenes en riesgo de exclusión

participaba de un programa de mentoría formal mientras que esta cifra asciende a 4,5 millones en la actualidad (MENTOR the National Mentoring Partnership, 2015). Otro dato indicativo a destacar es que solo el 18% de los programas de mentoría contaba con más de quince años de experiencia en el año 2000 (Rhodes, 2002). Este crecimiento en participantes y programas se dio por el apoyo institucional y económico del gobierno federal de los Estados Unidos en las décadas de los noventa y dos mil que apoyó el desarrollo de estos programas gestionados local o regionalmente como parte de su política social (DuBois, et al. 2011).

En Europa, los programas de mentoría social también están creciendo considerablemente y se estima que haya alrededor de un millar, la mayoría creados recientemente (Petrovic, 2015). De hecho, algunas investigaciones relevantes en Europa sobre la inclusión social de algunos colectivos vulnerables, como la población inmigrante, resaltan la necesidad de promover la mentoría social como parte complementaria o integral del sistema educativo (Crul & Schneider, 2014). En Cataluña, así como en el resto de España en los últimos veinte años se está trabajando en esta dirección desde diferentes sectores, promoviendo programas de mentoría que aporten redes de bienestar y lazos comunitarios para la inclusión de jóvenes de origen extranjero que no disfrutaban de ellos. Algunos de estos programas cuentan ya con una trayectoria consolidada y han demostrado buenos resultados en favorecer la inclusión social de estudiantes de origen inmigrante en el entorno escolar, como el proyecto *Rossinyol o Ruiseñor* (Prieto-Flores, Feu & Casademont, 2016; Feu, 2015) o en la transición a la vida adulta de jóvenes extranjeros que dejan atrás procesos de tutela como el proyecto *Referents* (Coordinadora de Mentoría social, 2014). Inclusive el propio gobierno de la Generalitat de Cataluña impulsó en enero de 2017 un programa de mentoría social en el que quinientos mentores fomentan la inclusión social de la población refugiada residente en Cataluña (*Pla Català de Refugiats*, 2017).

Existen críticas sobre como el modelo americano de mentoría se ha intentado extrapolar a otros contextos ya sea a través de las delegaciones de *Big Brothers and Big Sisters International* o bien a través de otros programas que intentan replicar el mismo modelo. Por ejemplo, Philip (2003) destaca como este modelo intenta dotar de herramientas a los jóvenes para que asuman los valores y prácticas dominantes con una visión poco crítica de las desigualdades sociales. En una línea parecida, Colley (2003) destaca que algunos programas pueden estar preconcebidos desde las necesidades de los grupos socialmente

dominantes. Ambas autoras coinciden en señalar que estos programas parten de una práctica altamente individualista sin tener en cuenta, por ejemplo, cómo las amistades de los jóvenes juegan un papel relevante en sus trayectorias vitales o la manera en que algunos elementos de la estructura social como el género, la etnia o la clase social pueden condicionar sus biografías. En el mismo contexto, recientemente, después de años de experiencia, otras autoras como Smith et al. (2016) argumentan que la mentoría puede ser una buena herramienta ya que se puede aplicar de muchas fórmulas posibles y genera una oportunidad de cambiar de paradigma en políticas sociales, pasando de relaciones jerárquicas entre el asistente social y los jóvenes u otros usuarios a relaciones de acompañamiento informal en el que la relación de mentoría puede propiciar que los jóvenes entren en un proceso emancipatorio propio. Estas autoras también destacan que la mentoría social por sí sola no es suficiente y que puede tener limitaciones a la hora de dar respuesta a las desigualdades estructurales que existen y que afectan a los jóvenes más vulnerables. En esta línea se desaconseja que las políticas sociales solo hagan énfasis en los programas de mentoría y traspasen toda responsabilidad de políticas sociales a la comunidad poniendo como excusa la política de austeridad de los gobiernos neoliberales.

2. Metodología

El objetivo de este trabajo no es el de revisar todos los estudios disponibles sobre mentoría social sino más bien llevar a cabo una selección de aquellos trabajos más representativos en diferentes ámbitos para poder tener una perspectiva general del campo. Se trata de realizar una exploración de la diversidad de investigaciones y enfoques evaluativos que existen además de señalar los muchos huecos de conocimiento que quedan por analizar en este campo. Es probable, pues, que algunos lectores identifiquen algunos modelos de mentoría o estudios específicos que no han sido mencionados en este análisis.

La selección de estos estudios corresponde a los últimos veinte años (desde 1997 hasta la actualidad) en los que la bibliografía científica ha crecido considerablemente. Para encontrar los artículos y libros más relevantes se llevaron a cabo varias búsquedas en el *Web of Science* y en *Google Scholar*. Las palabras utilizadas en este proceso fueron “*Mentoring*”, “*Youth mentoring*” por separado o combinándolas con otras palabras como “*Assessment*”, “*Meta-analysis*” y “*Evaluation*”. Los criterios de selección de los artículos y libros

hallados fueron los siguientes: 1) aquellos artículos científicos y libros que habían obtenido más citas teniendo en cuenta el año de publicación (diez o más citas por año en CrossRef), 2) las características de los programas de mentoría social evaluados (mentoría uno a uno, grupal o *youth-initiated mentoring*), 3) la población destinataria (adolescentes, jóvenes, tercera edad, inmigrantes y refugiados, mujeres,...) y 4) los métodos utilizados en la evaluación –a. si sólo utilizaban ensayos controlados aleatoriamente (*Randomized Control Trials*), b. otras técnicas cuantitativas, c. solo métodos cualitativos o bien d. si utilizaban métodos mixtos–. En general, no solo pretendíamos observar cual es el canon evaluativo de los programas de mentoría social, sino también la diversidad de tipos de programas evaluados y la pluralidad metodológica presente en las evaluaciones científicas.

En total, se identificaron y analizaron cincuenta y dos evaluaciones de programas de mentoría. Algunos de estos trabajos son meta-análisis que recoge otras ochenta y cinco evaluaciones no incluidas anteriormente. Por lo tanto, podemos destacar que el corpus analítico del que parte este trabajo es de, aproximadamente, unas ciento treinta y siete evaluaciones.

Como parámetros para llevar a cabo el análisis de estos trabajos y poder desarrollar el marco analítico posterior se tuvo en cuenta, por un lado, qué indicadores y dimensiones utilizaban los estudios seleccionados y, por el otro, la disciplina científica de la que provienen los autores que realizaron dichas evaluaciones. Creemos que es importante la mirada disciplinar utilizada en los trabajos analizados porque puede condicionar como el objeto o los sujetos de estudio son evaluados así como sus implicaciones políticas y sociales.

También cabe destacar que la elaboración del marco analítico propuesto es fruto de las conversaciones generadas en los últimos diez años en diferentes redes de investigación que forman parte los autores de este artículo como la *International Nightingale Mentoring Network*, la *UNESCO global youth mentoring network* o el *European Center for Evidence-Based Mentoring*.

Este trabajo tiene una serie de limitaciones ya que la selección de los trabajos está condicionada por la estrategia de selección mostrada anteriormente. En este sentido, puede haber trabajos muy interesantes y recientes que aún sean poco conocidos por la comunidad científica y no hayan sido identificados. Otra limitación a tener en cuenta es la lengua de trabajo utilizada ya que, principalmente, se exploraron estudios publicados en inglés. Muy probablemente existan evaluaciones realizadas en otros idiomas que no han sido tratadas en este análisis y que también puedan realizar

aportaciones interesantes al estudio de la mentoría social.

3. Resultados de las principales evaluaciones

El crecimiento de los programas de mentoría social ha ido acompañado de un aumento considerable del número de investigaciones que tienen como objetivo evaluar sus efectos (DuBois *et al.*, 2011). La mayoría de estos trabajos se han desarrollado desde la psicología clínica y del desarrollo y el 80% de estos han evaluado programas de mentoría uno-a-uno (Rhodes, 2002). La evaluación de la mentoría social necesita aún de una mayor interdisciplinariedad para abordar el estudio de sus efectos ya que parte de premisas que pueden condicionar su evaluación e identificación de aquello que es efectivo y de aquello que es inefectivo.

La mayoría de investigaciones analizadas (el 80%) en esta revisión de la literatura se basan en el concepto de resiliencia y cómo la mentoría puede acompañar a los jóvenes en proveerles un contexto donde ésta florezca y perdure. Uno de los marcos teóricos más citados en el campo es el modelo de relaciones de mentoría de Jean E. Rhodes (2002). Rhodes sostiene que las relaciones de mentoría pueden tener mayores efectos cuando más de confianza y cercanas son para sus participantes. En esta línea, es necesario explorar empíricamente cómo se pueden generar relaciones cercanas que perduren y sean positivas para el desarrollo de los participantes. La mayoría de los efectos que suelen tener las relaciones de mentoría en los mentorados (*protégés*) son una mejora en sus habilidades emocionales, cognitivas, un mejor desarrollo de su identidad y un mejor disfrute de bienestar (Rhodes *et al.*, 2006). Si bien Rhodes hace énfasis en la necesidad de explorar más los efectos que tiene la mentoría en el campo social, no entra en ello y es un hueco de conocimiento en el que se necesitan más investigaciones y marcos teóricos más amplios e interdisciplinarios que puedan orientar la actuación de las organizaciones que llevan a cabo programas de mentoría social. En este sentido, no contamos aún con mucha información sobre qué efectos tiene la mentoría en el fomento de una mayor justicia social, en la lucha contra la discriminación, en la participación en actividades del tejido social comunitario, o en promover actos de servicio a la comunidad entre otros.

Los resultados de los meta-análisis existentes hasta el momento son muy parecidos. Estos destacan que la mentoría, en general, suele mejorar en el desarrollo emocional, social, académico y

conductual de los mentorados. Por el contrario, aquellos jóvenes que no participan en los programas de mentoría suelen empeorar en los mismos indicadores (DuBois *et al.*, 2002, 2011; Rhodes, 2008; Eby *et al.*, 2008). Según estos autores, el impacto de los programas de mentoría suele ser, en general, moderado (0,2 de media en *net effects*). Estos estudios realizan una media de todos los efectos que tienen setenta y tres estudios que evalúan diferentes tipos de programas. Los resultados apuntan que mientras existen programas que tienen un elevado impacto existen otros que llegan a tener efectos negativos en los jóvenes. Por ejemplo, Wood y Mayo-Wilson (2012) concluyeron que no existen evidencias que demuestren el impacto que tienen los programas de mentoría en el rendimiento académico, el absentismo escolar o el comportamiento y actitudes de los jóvenes en la escuela. Ahora bien, también cabe destacar que estos autores solo analizaron doce investigaciones y por lo tanto los resultados no se pueden generalizar a la globalidad de programas de mentoría.

Una de las preocupaciones más importantes que existen en este ámbito de estudio es dar respuesta a la pregunta por qué algunos programas que tienen una clara intencionalidad de promover el desarrollo de los jóvenes pueden llegar a tener resultados negativos y otros positivos. Rhodes, Liang y Spencer (2009) observaron que esta situación se debe a que determinados programas no tienen claro un código deontológico o marco ético del que partir. Algunos de estos requisitos son, por ejemplo, que los mentores promuevan activamente el bienestar y la seguridad del mentorado, sean responsables y de confianza, actúen con integridad, promuevan la justicia y respeten los derechos y la dignidad de las personas. Las buenas intenciones de los mentores por sí solas no son suficientes. Los participantes suelen ser personas que han sufrido situaciones de vulnerabilidad y han vivido relaciones que se han caracterizado por la falta de confianza. Que un mentor o mentora les falle puede tener graves consecuencias y, por ello, es necesario que los programas de mentoría se diseñen con cautela, se basen en aquellas prácticas que la investigación ha demostrado tener más solidez y sigan unos claros principios éticos.

En el caso de los programas de mentoría grupal algunos resultados hallados destacan por su elevado impacto. Un ejemplo de ello es el programa *Becoming a Man* que tiene como objetivo reducir la criminalidad y aumentar la tasa de graduación de los jóvenes que residen en los barrios con mayor tasa de criminalidad de Chicago, Estados Unidos. Heller *et al.* (2017) observaron cómo los

arrestos que sufrían los participantes disminuyeron un 32% y su tasa de graduación creció en un 19% debido a la mejora substancial que experimentaron en el desarrollo de sus habilidades emocionales y sociales tras pasar por el programa. Estudios cualitativos de programas similares han destacado como se pueden generar a través de este tipo de programas formales lazos de amistad, confianza y apoyo entre los jóvenes participantes que les son de gran ayuda para su desarrollo emocional y social (Sánchez *et al.* 2016).

En los últimos años están emergiendo en Europa una serie de programas de mentoría en los que sus destinatarios no son ni adolescentes ni jóvenes. Un ejemplo de ello es el programa *Nightingale Senior* que se lleva a cabo en Malmö (Suecia) y que une personas mayores de más de setenta años con estudiantes universitarios. La idea es que las personas mayores tengan un mayor círculo social y se reconecten con la sociedad no solo a través de la relación con su mentor. También los estudiantes universitarios se benefician con nuevas formas de entender y pensar el mundo más allá de las estrictamente académicas y formales. La evaluación de programas de esta tipología demuestran como las relaciones de mentoría ayudan a las personas mayores a tener nuevas amistades y a participar en actividades sociales combatiendo así el sentimiento de soledad que muchas reportan (Andrews *et al.*, 2003).

Otro colectivo es el de las personas refugiadas e inmigrantes. En Dinamarca, el programa *Mentor netværket* de la organización KVININFO conecta unas dos mil mujeres de mediana edad inmigrantes o refugiadas con mujeres nativas con el objetivo de ayudarles a encontrar trabajo e incorporarse en nuevas redes de amistad en la sociedad danesa. Bloksgaard (2010) destaca que el programa afronta la integración de las mujeres extranjeras y refugiadas de diferentes ángulos, no solo mejora la dimensión más personal fomentando la mejora de habilidades comunicativas y lingüísticas sino también dimensiones más estructurales como la inserción laboral o sociales visibilizando la mujer mentorada como una persona activa y empoderada desacreditando los estereotipos racistas existentes en la sociedad danesa.

Desafortunadamente, son pocas aún las evaluaciones científicas que puedan aportar cuáles son los efectos en la sociedad que tienen dichos programas de mentoría social. Para poder tener una mayor información de los impactos que tienen la gran variedad de programas de mentoría social es necesario la existencia de más evaluaciones que puedan ir aportando un mayor conocimiento sobre estas nuevas experiencias.

3.1. Elementos efectivos

Algunas investigaciones han destacado que existe una serie de elementos que son de vital importancia en la efectividad de los programas de mentoría social independientemente de la población destinataria. Estos son los siguientes: a) *el objetivo y el enfoque de los programas* - cómo diferentes orientaciones del programa generan un tipo u otro de interacciones en las parejas (Karcher & Nakkula, 2010); b) *la formación de los mentores* - saber cómo a partir de los intereses del adolescente o joven, se puede hablar abiertamente de sus sueños y realizar actividades que estén conectadas con sus motivaciones (Miller, 2007); c) *la selección de los mentores* y el *emparejamiento* o *matching*, seleccionando, por ejemplo, a mentores que han tenido experiencia previa con menores (Raposa, Rhodes & Herrera, 2016) o emparejando a personas que tengan *hobbies* parecidos teniendo en cuenta la voz de ambos actores mentores y mentorados (Karcher, Nakkula & Harris, 2005); d) *conexión de las actividades con los objetivos* del programa fomentando conversaciones significativas que favorezcan el desarrollo de virtudes y actividades de servicio hacia los demás así como la mejora de competencias interculturales (Prieto-Flores, Feu & Casademont, 2016), y e) *el seguimiento y evaluación* de las parejas en los programas para obtener resultados consistentes con los objetivos inicialmente planteados (Herrera, DuBois & Grossman, 2013).

Además, un criterio transversal que hay que tener en cuenta en el establecimiento de relaciones de mentoría es el tiempo. Algunas investigaciones destacan que lo mínimo para que se pueda gestar una relación de confianza que deje huella es de seis meses (Grossman & Rhodes, 2002). También se ha demostrado que cuanto más larga y de más confianza sea la relación de mentoría mayores serán los efectos que tendrá en sus participantes (Rhodes *et al.*, 2014).

4. Métodos utilizados en las evaluaciones

Vivimos en una época en la que aún existe una cierta jerarquía metodológica de lo cuantitativo sobre lo cualitativo, especialmente, en relación a los estudios de inferencia causal. Los estudios que tienen un diseño metodológico experimental suelen ser los más comunes en la evaluación de los efectos de la mentoría social en sus participantes. Tradicionalmente, son estudios realizados desde la psicología clínica y del desarrollo, disciplinas que suelen utilizar recurrentemente el modelo contrafactual de causalidad que consiste en entrevistar a un grupo de tratamiento y otro

de control en dos o más momentos en el tiempo para observar los efectos que tienen los programas de mentoría social en sus participantes. Esta situación conlleva que los ensayos controlados aleatoriamente (*Randomized Control Trials*, RCT a partir de ahora) puedan parecer el único método válido para evaluar la mentoría social. Dicha prioridad metodológica también se encuentra en los discursos de algunos investigadores que destacan abiertamente que la rigurosidad académica pasa por tener más estudios que se rijan solo por dicha perspectiva. Por ejemplo, Rhodes y DuBois afirman la necesidad de evaluar las nuevas fórmulas de mentoría social que están surgiendo en diferentes contextos solo a través de “utilizar ensayos controlados aleatoriamente (RCT)” como herramienta metodológica (2006, p. 651). De hecho, este tipo de evaluaciones se han intentado replicar en Europa como en el caso de la evaluación realizada por Brady y O'Regan (2009) del programa *Foróige*, la versión irlandesa del BBBSA o el programa *Balu und du* desarrollado en Alemania (Drexler, Borrmann & Müller-Kohlenberg, 2012).

De hecho, el 70% de las ciento treinta investigaciones que se encuentran en esta revisión, teniendo en cuenta también los meta-análisis, utilizan dicho modelo de evaluación del impacto. Son pocos los estudios que lo hacen desde métodos mixtos o solo cualitativos aún. También cabe destacar que una de las limitaciones que tiene los RCT es que solo observa las diferencias que pueda haber entre dos grupos (uno participante y otro de control) en un corto periodo de tiempo (seis y quince meses dependiendo de la diferencia de tiempo con la que se pasen los *pre-tests* y los *post-tests*). La investigación que más tiempo dispone entre el pre y el posttest es la exploración que realizó Carla Herrera *et al.* (2007) del proyecto BBBSA –quince meses. En ésta se pudo observar como existen mejoras significativas pero modestas en reducir el absentismo escolar, las infracciones y las actitudes de sus participantes. Este estudio es útil también para observar como aquellas relaciones de mentoría más longevas fueron también aquellas que obtuvieron unos efectos mayores en los mentorados.

La utilización hegemónica del modelo causal inferencial puede no visibilizar nuevos conocimientos que se puedan recabar a través de otro tipo de métodos y que puede ser de gran ayuda a las organizaciones que lleven a cabo programas de mentoría social. Por ejemplo, en Ciencias Sociales cada vez más se destaca la necesidad de complementar el análisis de los procesos sociales con otras perspectivas de causalidad como el Análisis cualitativo comparativo (*Comparative Qualitative Analysis*) o la identificación de mecanismos

sociales (Small, 2013). La primera utiliza muestras no tan grandes y se centra más en las causas (por ejemplo, no se trataría de observar qué efectos tiene la mentoría sino cuáles podrían ser las causas que promueven que emerjan relaciones de mentoría de gran calidad y se mantengan en el tiempo). La segunda, en cambio, se centraría más en dar respuestas a qué mecanismos conectan causa y efecto (Elster, 1999), es decir si determinado tipo de relaciones de mentoría podrían inducir determinados cambios o no.

También sería necesario tener un corpus más extenso de investigaciones de métodos mixtos utilizando técnicas cuantitativas y cualitativas o investigaciones etnográficas sobre los efectos de la mentoría social. Un estudio reciente que refleja muy bien las aportaciones de la etnografía en el campo es el estudio de Amanda Barrett Cox (2017) en el que destaca la manera en que determinadas estructuras organizativas pueden favorecer que estudiantes afroamericanos en situación de riesgo de exclusión social se beneficien de redes de capital social que faciliten su acceso a la universidad.

A través de los métodos cualitativos es más fácil observar qué cambios substantivos que la mentoría social ha tenido en la vida de sus participantes, qué epifanías vivieron los participantes y qué sentido tiene la relación que se creó en el marco del programa con el paso del tiempo. Algunas investigaciones cualitativas interesantes permiten captar una riqueza que, de otra manera, no se recoge. Por ejemplo, teniendo en cuenta la aportación de la mentoría a la construcción biográfica de las personas o al desarrollo de los programas. En esta línea, algunos trabajos cualitativos han observado cómo afectan determinadas prácticas a sus participantes, por ejemplo, la identificación de diferentes cierres de las relaciones de mentoría cuando finaliza el programa y sus consecuencias (Spencer *et al.*, 2014), cómo afecta la mentoría a otros actores como los familiares (Spencer, Basualdo-Delmonico & Lewis, 2011) o bien cómo los programas de mentoría pueden estar conectados con el desarrollo comunitario aunque aparentemente sean programas de mentoría uno a uno (Brady & Dolan, 2009).

Otro de los huecos aún por cubrir en la evaluación de la mentoría social y de los debates más interesantes es si los efectos de los programas persisten con el paso de tiempo, si tienen consecuencias estructurales o bien desvanecen. Esta es una cuestión que no queda muy clara y hay muy pocos estudios longitudinales que puedan aportar evidencias en este sentido. Rhodes y DuBois (2008) examinaron a fondo los únicos seis estudios longitudinales que existen y destacan que los efectos

continúan más allá de la mentoría pero no se sabe cómo ni de qué manera. Existen muy pocos estudios longitudinales que hagan un seguimiento de los participantes a lo largo de la transición de la juventud a la vida adulta. De hecho, esta es una necesidad que los investigadores en el campo han resaltado y se podrían conocer cuáles son los efectos de la mentoría a medio o a largo plazo. Una de las principales dificultades para llevar a cabo este tipo de estudios es que son costosos y requieren tiempo para ver sus resultados. Aun así, estos son muy necesarios porque los resultados tienen implicaciones políticas y prácticas muy relevantes. Dos ejemplos que llegan a resultados diferentes son los estudios longitudinales de dos programas de mentoría en la escuela (*school-based mentoring*), el programa *Quantum Opportunity* (Rodríguez-Planas, 2012) y el programa *SMILE* (Karcher, 2008, 2016). En el primer caso, no se hallaron resultados significativos entre aquellos que participaron en el programa y aquellos que no. Los beneficios que podía ofrecer a corto plazo (a los dos años) se desvanecían cinco años más tarde. En el segundo caso, sucedió lo contrario.

Inicialmente, Karcher (2008) no observó resultados significativos en las notas y en las habilidades sociales de los mentorados. Diez años más tarde volvió a entrevistar a los mismos participantes y observó como los mentorados habían cometido menos delitos y tenían más estudios postobligatorios que los no mentorados (Karcher, 2016). Estos resultados hicieron reconocer a Karcher que tenía que retractarse en algunas afirmaciones que había hecho diez años atrás en no recomendar este tipo de programas orientados a jóvenes de minorías. Una lección que probablemente tenga que ver con que los resultados de los programas de mentoría social necesiten tiempo y paciencia para ver como la semilla que se depositó, germina y crece. También será necesario observar cuales son las características comunes que tienen los programas de mentoría social en los que esta semilla crece de forma más segura y estable.

La siguiente tabla recoge algunas tipologías de programas de mentoría social según el enfoque, la estructura, el colectivo al que va dirigido, o los resultados de las investigaciones que han analizado su impacto:

Tabla 1. Algunas evaluaciones de programas de mentoría social analizadas

Tipo de programa	Programa y principales resultados obtenidos	Referencias	Método utilizado en la evaluación	Población destinataria (Territorio)
Mentoría uno-a-uno	<i>Varios</i> . Los efectos netos medios de la evaluación de 73 programas de mentoría son de un 0.2. Estos estudios destacan sus efectos positivos pero también su variabilidad en los resultados dependiendo del programa.	DuBois <i>et al.</i> 2002, 2011	Meta-análisis	Jóvenes en riesgo de exclusión social (EEUU)
Mentoría uno-a-uno (CBM) ¹	<i>Big Brothers and Big Sisters of America</i> . Los jóvenes mejoran sus habilidades emocionales, cognitivas y forman mejor sus identidades. También tienen menos probabilidad de caer en el alcohol y drogas, reduce el absentismo y mejora su conducta en el centro escolar. Estos estudios destacan también la necesidad de crear relaciones de calidad, saber finalizar adecuadamente la relación y fomentar la participación de las familias en el proceso.	Grossman & Tierney 1998; Rhodes 2006; Rhodes <i>et al.</i> 2014; Raposa, Rhodes y Herrera 2016; Herrera <i>et al.</i> 2007; Spencer <i>et al.</i> 2011, 2014	RCT ³ ; entrevistas en profundidad	Jóvenes en riesgo de exclusión social (EEUU)
Mentoría uno-a-uno (SBM) ²	<i>SMILE</i> . Disminución en la tasa de criminalidad y aumento en la participación en estudios postobligatorios.	Karcher 2008, 2016	RCT	Jóvenes en riesgo de exclusión social (EEUU)
Mentoría uno-a-uno (SBM)	<i>Quantum Opportunity Program</i> . No existen cambios significativos entre participantes y no participantes.	Rodríguez-Planas 2012	RCT	Jóvenes en riesgo de exclusión social (EEUU)
Mentoría uno-a-uno (CBM)	<i>Nightingale - Ruiseñor</i> . Mejora las habilidades comunicativas, autoestima, conducta en el centro y expectativas educativas. También mejora las competencias interculturales de los mentores/as.	Prieto-Flores, Feu & Casademont 2016; Feu 2015; Autores año	RCT; métodos mixtos	Adolescentes de origen extranjero o gitano (España)

Tipo de programa	Programa y principales resultados obtenidos	Referencias	Método utilizado en la evaluación	Población destinataria (Territorio)
Mentoría uno-a-uno (CBM)	<i>Balu und du</i> . Mejora la calidad de bienestar físico y emocional de los niños y niñas que participan. También mejora su motivación escolar afectando positivamente a su rendimiento.	Drexler, Borrmann y Müller-Kohlenberg 2012	RCT	Niños y niñas de entornos desaventajados (Alemania)
Mentoría uno-a-uno (CBM)	<i>KVINFOs Mentornetværk</i> . Mejora en las habilidades comunicativas y lingüísticas, mayor acceso al mercado laboral e imagen social de empoderamiento.	Bloksgaard, 2010	Grupos de discusión	Mujeres extranjeras o refugiadas (Dinamarca)
Mentoría grupal (SBM)	<i>Becoming a Man</i> . Disminución de los arrestos y aumento de un 19% en la tasa de graduación de los participantes. Generación de lazos de amistad y de ayuda mutua entre participantes.	Heller et al. 2017; Sánchez et al. 2016	RCT; Entrevistas en profundidad	Jóvenes en riesgo de exclusión social (EEUU)
Mentoría grupal (SBM)	<i>Posse</i> . El programa genera redes sociales de apoyo verticales y horizontales que favorecen el acceso a la universidad de jóvenes de minorías étnicas.	Barrett Cox 2017	Etnografía	Jóvenes en riesgo de exclusión social (EEUU)
Mentoría uno-a-uno (CBM)	<i>Foróige</i> . Programas similares a BBBSA en otros contextos cuando se conectan con actividades cívicas y comunitarias favorecen también el desarrollo comunitario y la ciudadanía activa de sus participantes.	Brady & O'Regan 2009, Brady & Dolan 2009	Métodos mixtos	Jóvenes en riesgo de exclusión social (Irlanda)
Mentoría uno-a-uno (CBM)	<i>Age UK</i> . Disminuye el sentimiento de soledad de las personas mayores, se forjan nuevas amistades y aumenta su relación con el entorno.	Andrews et al. 2003	Métodos mixtos	Personas mayores de 65 años (Reino Unido)
Youth-Initiated Mentoring	<i>National Guard Youth Challenge Program</i> : Existe mejora educativa, ocupacional y de conducta en aquellos casos que se han construido relaciones más duraderas. Las relaciones más duraderas se dan porque los jóvenes escogen a sus mentores y cuando éstos son de su mismo origen étnico.	Schwartz, Rhodes, Spencer y Grossman 2013	Métodos mixtos	Jóvenes en riesgo de exclusión social (EEUU)
Youth-Initiated Mentoring	<i>Varias organizaciones que implementan esta modalidad en Holanda con jóvenes tutelados</i> : Ocho de cada diez jóvenes que participaron en el programa identificaron a un mentor informal entre sus redes sociales en cinco semanas.	Dam et al. 2017	Case-file Analysis	Jóvenes tutelados (Holanda)

Fuente: Elaboración propia.
Notas: (1) CBM = Community-Based Mentoring.
(2) SBM = School-Based Mentoring.
(3) RCT= Randomized Control Trial.

5. Marco analítico para identificar la orientación y el contexto de los programas de mentoría social

A continuación, presentamos un modesto marco analítico que nos puede ayudar a comprender el rumbo que pueden tomar los programas de mentoría social y las posibles consecuencias para sus participantes. Este marco se ha construido en

base a la revisión literaria realizada y a la identificación de algunas lagunas por cubrir partiendo de las particularidades de los nuevos programas que se están desarrollando en varios contextos, no sólo el norteamericano. En este sentido, el análisis de los programas de mentoría social ha de tener en cuenta como los programas pueden posicionarse en tres ejes de actuación según el contexto donde se desarrollen. Por ejemplo, no

podría generalizarse que todos los programas de mentoría tengan una orientación individualista y preventiva ya que existen cada vez más programas que tienen una clara orientación en generar lazos comunitarios y empoderar a los mentorados (eje *individualización* versus *comunidad*); tampoco pueden ser identificados exclusivamente como paternalistas ya que cada vez hay más programas que destacan los beneficios mutuos que aporta la mentoría, y menos los que recurren al paternalismo para “salvar a los desdichados y enseñarles el camino del sueño americano” (eje *Unidireccionalidad* versus *bidireccionalidad*). Finalmente, si bien, por un lado, los programas de mentoría pueden desarrollarse en un contexto neoliberal con una fuerte reducción de las políticas redistributivas del Estado del bienestar tal como sucedió en Estados Unidos durante la décadas de los noventa y de los dos mil. Por el otro, también pueden desarrollarse como actuaciones complementarias (no substitutivas) de las políticas de redistribución tradicionales ya que tienen la capacidad de generar nuevas relaciones sociales de solidaridad que la Administración no suele conseguir como en el caso danés (eje *modelo neoliberal* versus *modelo social*). Véase gráfico 1 para una mayor concreción gráfica:

a) *Individualización versus comunidad*. Algunos programas de mentoría parten de un enfoque más individualista haciendo especial énfasis en la resiliencia de la persona superando los obstáculos que se encontrará en su camino para poder tener éxito en la sociedad actual. Todo ello desconectado habitualmente del contexto de los jóvenes. La idea es sacarles de los barrios para que vean otra realidad. En este tipo de programas se hace énfasis en el desarrollo de aquellas habilidades que el joven o persona adulta debe tener para adaptarse a las normas que el mercado laboral o la sociedad impone. Por otro lado, otros programas de mentoría parten de una concepción más ciudadana de la mentoría social teniendo en cuenta el desarrollo de unas virtudes cívicas o cómo el mentor puede acompañar a los mentorados conscientemente en su empoderamiento ya sea participando en actos culturales o comunitarios, en actividades de servicio a la comunidad y mejora del barrio, etc. Para ahondar más en esta línea, es necesario como apunta Stanton-Salazar (2011) tener más programas que puedan servir como modelo, investigaciones y marcos teóricos más amplios sobre los procesos a través de los cuales las personas en riesgo de exclusión social puedan empoderarse en su relación con otros significativos.

Para ello, es necesario ir más allá de los marcos teóricos de la psicología del desarrollo y complementarlos con teorías sociales críticas sobre las redes sociales y socialización para comprender de qué forma los procesos de mentoría pueden estar conectados con la estructura social y cómo se pueden crear mecanismos de resistencia para combatir las desigualdades sociales. También es necesario que los mentores puedan ser conscientes de las fuerzas sociales que obstaculizan el desarrollo humano de los jóvenes, adultos y personas mayores en riesgo de exclusión social, dar apoyo activo y que puedan actuar como *agentes institucionales*². En los últimos años, encontramos algunos programas y enfoques que intentan promover dicha vía del empoderamiento. Por ejemplo, Schwartz y Rhodes (2016) destacan la necesidad de impulsar lo que llaman Mentoría inicial para jóvenes (*Youth-Initiated Mentoring*) una nueva modalidad de mentoría en la que los jóvenes aprenden a construir relaciones de mentoría informal en sus redes naturales de apoyo identificando adultos de su entorno que puedan convertirse en mentores (Schwartz, Rhodes, Spencer & Grossman, 2013). Esta tipología de mentoría no solo se encuentra en el contexto norteamericano sino también en Europa (Dam et al., 2016).

b) *Unidireccionalidad versus Bidireccionalidad*. Una opción que tienen los programas de mentoría social y sus evaluaciones es la de visibilizar sólo el beneficio que tienen sus programas en el usuario final ya sea en la prevención del consumo de drogas, del fracaso escolar o de la delincuencia. Por otro lado, también existen programas y evaluaciones que destacan el beneficio mutuo que genera la mentoría en sus participantes directos (mentorados y mentores) como también en otros agentes vinculados (familiares, comunidad, etc.). Esta situación es mucho más habitual en Europa que en Estados Unidos (Prieto-Flores, Preston & Rhodes, en prensa). Si bien esta situación puede deberse a que los programas europeos cuentan con mentores más jóvenes que generalmente llevan a cabo la mentoría enmarcados en programas de aprendizaje servicio; también las relaciones que se plantean suelen ser más igualitarias debido a que en los programas europeos hay menos distancia de edad entre los mentorados y los mentores. Para observar la bidireccionalidad o multilateralidad de los beneficios de la mentoría es necesario crear indicadores y nuevos sistemas de evaluación

que muestren ampliamente qué tipo de relaciones generan qué efectos. Esta información es clave para profundizar en la eficacia de programas que promuevan la inclusión social y la cohesión social. Por ejemplo, algunos estudios han demostrado que la mentoría social mejora también las competencias interculturales de los mentores (Sánchez et al., 2014; Prieto-Flores, Feu & Casademont, 2016) o que puede promover el desarrollo comunitario (Brady & Dolan, 2009) además de tener efectos positivos en la inclusión social de los destinatarios finales.

- c) *Modelo neoliberal versus modelo social.* La mentoría social puede estar impulsada como política social dentro del Estado del Bienestar desde ópticas diferenciadas. Por un lado, se puede fomentar desde un marco neoliberal en el que las organizaciones cívicas tengan como principal fuente de financiación aportaciones filantrópicas para llevar a cabo sus programas. Si bien el Estado también puede contribuir a su financiación (como es el caso de Estados Unidos), las organizaciones intentan llevar a cabo los programas de mentoría sin tener en cuenta las relaciones que los adolescentes o jóvenes en riesgo de exclusión social puedan tener con otros agentes socializadores como la escuela, los asistentes sociales u otros profesionales que trabajan con jóvenes o población

inmigrante. Desde esta óptica la responsabilidad de la inclusión social de los grupos más vulnerables recae en ellos mismos y en la capacidad que tenga la sociedad civil organizada para “enseñarles el camino del éxito”.

Por otro lado, se puede fomentar un marco social en el que la responsabilidad es compartida y el Estado conjuntamente con la sociedad civil organizada trabaja coordinadamente para llevar a cabo programas de mentoría que sean complementarios a las políticas públicas ya existentes. El objetivo es trabajar coordinadamente con otros actores para llegar donde la Administración no llega siendo la mentoría social un ingrediente más de un modelo de políticas públicas integral. La aplicación de este modelo podría correr el riesgo de acabar con una excesiva burocratización de los procesos de mentoría debido a una fuerte colonización de las relaciones de la vida cotidiana por parte del sistema, es decir que la Administración se apropie y pueda anquilosar prácticas frescas y flexibles. Pero tenemos ejemplos donde dicho equilibrio es posible como el caso de *KVINFO* en Dinamarca en el que los programas de mentoría para la inclusión de las mujeres extranjeras se han complementado en los últimos quince años (2002-2017) con políticas públicas redistributivas de género y de desigualdad social promovidas por la Administración danesa.

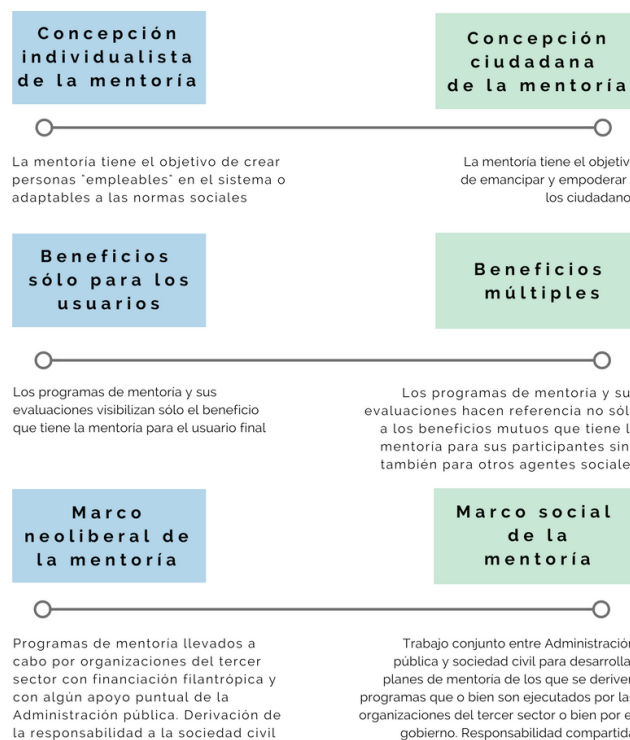


Gráfico 1. Marco analítico de los programas y evaluaciones de mentoría social

Fuente: Elaboración propia.

6. Conclusiones

Son muchos los estudios científicos que destacan el rol que tienen las personas adultas que no son familiares (vecinos, monitores, maestros u otros) en la inclusión social y el bienestar en los colectivos más vulnerables (DuBois & Silverthorn, 2005; Sánchez, Esparza & Colón, 2008, Portes, Aparicio & Haller, 2016). Para potenciar este tipo de relaciones han surgido con fuerza en los últimos años programas de mentoría social que intentan promover este tipo de lazos en la comunidad. Este crecimiento va acompañado de la necesidad que tienen las organizaciones del tercer sector y la Administración pública de articular más adecuadamente el voluntariado existente en nuestras sociedades. La presencia cada vez mayor de estos programas ha ido acompañada también de un aumento considerable del número de investigaciones que intentan explicar las relaciones de mentoría social y cómo estos programas pueden llegar a ser más eficaces. Pero la investigación existente

no es muy extensa y se ha llevado a cabo generalmente desde solo una disciplina de conocimiento y focalizada solo en el caso de los jóvenes. Son necesarios, pues, trabajos interdisciplinares que puedan dar respuesta a las muchas lagunas de conocimiento aún existentes en el campo, así como nuevos marcos analíticos que nos ayuden a comprender mejor los procesos de mentoría social y el contexto donde se desarrollan. Este trabajo intenta contribuir a este vacío aportando un marco analítico que pueda ayudar a identificar críticamente la orientación y el contexto socio-político donde se desarrollan. Este marco analítico nos permite identificar como los programas de mentoría social no solo son posibles en contextos neoliberales en los que nacieron, sino que también pueden ser desarrollados en contextos políticos socialdemócratas desde una óptica diferenciada, haciendo énfasis en el empoderamiento de los colectivos más vulnerables, no sólo jóvenes, siendo una fórmula culturalmente más cercana a algunos países europeos y latinoamericanos.

Referencias bibliográficas

- Andrews, G.J., Gavin, N., Begley, S., & Brodie, D. (2003). Assisting friendships, combating loneliness: users' views on a "befriending" scheme. *Ageing & Society*, 23(3), 349-362.
- Ahrens, K. R., DuBois, D. L., Richardson, L. P., Fan, M. Y., & Lozano, P. (2008). Youth in foster care with adult mentors during adolescence have improved adult outcomes. *Pediatrics*, 121(2), E246-E252.
- Alegre, M.A. (2015). ¿Son efectivos los programas de tutorización individual como herramienta de atención a la diversidad? ¿Qué funciona en educación? *Evidencias par la mejora educativa*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill / Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques. Disponible en: http://www.fbofill.cat/sites/default/files/Que_funciona%20en%20educacion_02_010116.pdf
- Barrett Cox, A. (2017). Cohorts, "Siblings" and Mentors. Organizational structures and the creation of social capital. *Sociology of Education*, 90(10), 47-63.
- Blakeslee, J.E., & Keller, T.E. (2012). Building the youth mentoring knowledge base: Publishing trends and coauthorship networks. *Journal of Community Psychology*, 40(7), 845-859.
- Bloksgaard, L. (2010). *Integration, mentoring and networking*. [Erfaringer fra KVINFO's mentornetværk for indvandrere og flygtningkvinder i Danmark]. Aalborg: Institut for Historie, Internationale Studier og Samfundsforhold, Aalborg Universitet.
- Brady, B., & O'Regan, C. (2009). Meeting the challenge of doing an RCT evaluation of youth mentoring in Ireland: A journey in mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(3), 265-280.
- Brady, B., & Dolan, P. (2009). Youth mentoring as a tool for community and civic engagement: Reflections on findings of an Irish research study. *Community Development*, 40(4), 359-366.
- Bruce, M., & Bridgeland, J. (2014). The Mentoring Effect: Young People's Perspectives on the Outcomes and Availability of Mentoring. A report for MENTOR: The national mentoring partnership. Disponible en: http://www.mentoring.org/images/uploads/The%20Mentoring%20Effect_Executive%20Summary.pdf
- Colley, H. (2003). Engagement mentoring for "disaffected" youth: A new model of mentoring for social inclusion. *British Educational Research Journal*, 29(4), 521-542.
- Coordinadora de Mentoría Social (2014). Resultats de l'estudi d'avaluació de l'impacte dels programes de mentoría social. Disponible en: <http://mentoriasocial.org/impacte>
- Crul, M., & Schneider, J. (2014). *Mentoring: What can support projects achieve that schools cannot?* Report of the Sirius education migration network. Brussels: European Commission. Consultado el 6 de junio de 2016 des de <http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2014/10/SIRIUS-Mentoring-FINAL.pdf>
- Dolan, P., & Brady, B. (2015). *Mentoría de menores y jóvenes: Guía práctica*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Drexler, S., Borrmann, B., & Müller-Kohlenberg, H. (2012). Learning life skills strengthening basic competencies and health-related quality of life of socially disadvantaged elementary school children through the mentoring program "Balú and Du". *Journal of Public Health, 20*(2), 141-149.
- Dubois, D.L., Portillo, N., Rhodes, J.E., Silverthorn, N., & Valentine, J.C. (2011). How Effective are Mentoring Programs for Youth? A Systematic Assessment of the Evidence. *Psychological Science in the Public Interest, 12*(2), 57-91.
- DuBois, D.L., & Rhodes, J.E. (2006). Introduction to the special issue: Youth mentoring: Bridging science with practice. *Journal of Community Psychology, 34*(6), 647-655.
- Dubois, D.L., & Silverthorn, N. (2005). Characteristics of natural mentoring relationships and adolescent adjustment: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health, 95*, 518-525.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology, 30*(2), 157-197.
- Eby, T.L., Allen, T.D., Evans, S.C., Ng, T., & DuBois, D.L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior, 72*(2), 254-267.
- Elster, J. (1999). *Alquimias de la mente: La racionalidad y las emociones*. Barcelona: Paidós/El Roure.
- Feu, J. (2015). How an intervention Project contributes to social inclusion of adolescents and young people of foreign origin. *Children and Youth Services Review, 52*, 144-149.
- Grossman, J. B., & Rhodes, J. E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology, 30*(2), 199-219.
- Grossman, J.B., & Tierney, J. P. (1998). Does Mentoring Work? An Impact Study of the Big Brothers Big Sisters Program. *Evaluation Review, 22*(3), 402-425.
- Karcher, M.J. (2016). What research says: Highlights from recent research and evaluations [Fichero de vídeo]. Consultado el 10 de febrero de 2017 en: https://www.youtube.com/watch?v=a1BpPNLx_Uo
- Karcher, M.J., & Nakkula, M.J. (2010). Youth mentoring with a balanced focus, shared purpose, and collaborative interactions. *New Directions for Youth Development, 126*, 13-32.
- Karcher, M.J. (2008). The Study of Mentoring in the Learning Environment (SMILE): A Randomized Evaluation of the Effectiveness of School-based Mentoring. *Preventive Science, 9*, 99-113.
- Karcher, M.J., Nakkula, M.J., & Harris, J. (2005). Developmental mentoring match characteristics: Correspondence between mentors' and mentee's assessments of relationship quality. *The Journal of Primary Prevention, 26*(2), 93-110.
- Heller, S.B., Shah, A.K., Guryan, J., Ludwig, J., Mullainathan, S., & Pollack, H.A. (2017). Thinking, fast and slow? Some field experiments to reduce crime and dropout in Chicago. *The Quarterly Journal of Economics, 132*(1), 1-54.
- Herrera, C., Dubois, D.L., & Grossman, J.B. (2013). *The Role of Risk. Mentoring Experiences and Outcomes for Youth with Varying Risk Profiles*. New York: Public/Private Ventures.
- Herrera, C., Grossman, J.B., Kauh, T.J., Feldman, A.F., & McMaken, J. (2007). *Making a difference in schools. The Big Brothers Big Sisters school-based mentoring impact study*. New York: Public/Private Ventures.
- Larose, S., Savoie, J., DeWit, D.J., Lipman, E.L., & DuBois, D.L. (2015). The role of relational, recreational, and tutoring activities in the perceptions of received support and quality of mentoring relationship during a community-based mentoring relationship. *Journal of Community Psychology, 43* (5), 527-544.
- MENTOR, the National Mentoring Partnership (2015). *Elements of effective practice for mentoring*. Disponible en: http://www.mentoring.org/images/uploads/Final_Elements_Publication_Fourth.pdf (Consultado el 13 de febrero de 2017).
- Miller, A. (2007). Best Practices for formal youth mentoring. En T.D. Allen y L.T. Eby (Eds.). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 307-324). Malden: Blackwell publishers.
- Petrovic, M. (2015). *Mentoring in Europe and North America: Strategies for improving immigrants' employment outcomes*. Brussels: Migration Policy Institute Europe.
- Philip, K. (2003). Youth mentoring: The American dream comes to the UK? *British Journal of Guidance & Counselling, 31*(1), 101-112.
- Portes, A., Aparicio, R., & Haller, W. (2016). *Spanish legacies. The Coming of Age of the Second Generation*. Oakland: University of California Press.
- Prieto-Flores, O, Feu, J., & Casademont, X. (2016). Assessing Intercultural Competence as a Result of Internationalization at Home Efforts: A Case Study from the Nightingale Mentoring Program. *Journal of Studies in International Education, 20*(5), 437-453.
- Putnam, R. D. (2015). *Our Kids. The American Dream in Crisis*. New York: Simon & Schuster.
- Raposa, E.B., Rhodes, J.E., & Herrera, C. (2016). The impact of youth risk on mentoring relationship quality: Do mentor characteristics matter? *American Journal of Community Psychology, 57*(3-4), 320-329.
- Rhodes, J.E., Schwartz, S.E.O., Willis, M.M., & Wu, M.B. (2014). Validating a mentoring relationship quality scale: Does match strength predict match length? *Youth & Society, 1-23*. *OnlineFirst publication*.

- Rhodes, J.E., Liang, B., & Spencer, R. (2009). First Do No Harm: Ethical Principles for Youth Mentoring Relationships. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 452-458.
- Rhodes, J.E., & DuBois, D.L. (2008). Mentoring relationships and programs for youth. *Current Directions in Psychological Science*, 17(4), 254-258.
- Rhodes, J.E. (2008). Improving youth mentoring interventions through research-based practice. *American Journal of Community Psychology*, 41, 35-42.
- Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T.E., Liang, B., & Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, 34, 691-707.
- Rhodes, J.E. (2002). *Stand By Me: The Risks and Rewards of Mentoring Today's Youth*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rodríguez-Planas, N. (2012). Longer-term impacts of mentoring, educational services, and learning initiatives: Evidence from a Randomized Trial in the United States. *American Economic Journal: Applied Economics*, 4(4), 121-139.
- Sánchez, B., Pinkston, K.D., Cooper, A.C., Luna, C., & Wyatt, S.T. (2016). One falls, we all fall: How boys of color develop close peer mentoring relationships. *Applied Developmental Science*, Publicado online el 28 de julio de 2016.
- Sanchez, B., Colon-Torres, Y., Feuer, R., Roundfield, K. E., & Berardi, L. (2014). Race, ethnicity, and culture in mentoring relationships. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (2nd ed., pp. 145-158). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Sánchez, B., Esparza, P., & Colón, Y. (2008). Natural mentoring under the microscope: An investigation of mentoring relationships and latino adolescents' academic performance. *Journal of Community Psychology*, 36(4), 468-482.
- Spencer, R., Basualdo-Delmonico, A. Walsh, J., & Drew, A.L. (2014). Breaking up is hard to do: A qualitative interview study of how and why youth mentoring relationships end. Publicado online el 25 de mayo. *Youth & Society*.
- Spencer, R., Basualdo-Delmonico, A., & Lewis, T.O. (2011). Working to make it work: the role of parents in the youth mentoring process. *Journal of Community Psychology*, 39(1), 51-59.
- Small, M. L. (2013). Causal thinking and ethnographic research. *American Journal of Sociology*, 119(3), 597-601.
- Smith, F., Blazek, M., Brown, D.M., & van Blerk, L. (2016) 'It's good but it's not enough': the relational geographies of social policy and youth mentoring interventions, *Social & Cultural Geography*, 17(7), 959-979.
- Stanton-Salazar, R. D. (2011). A Social capital framework for the institutional agents and their role in the empowerment of low-status students and youth. *Youth & Society*, 43(3), 1066-1109.
- Schwartz, S., & Rhodes, J. (2016). From treatment to empowerment: New approaches to youth mentoring. *American Journal of Community Psychology*, Vol 58(1-2), 150-157.
- Schwartz, S. E. O., Rhodes, J. E., Spencer, R., & Grossman, J. B. (2013). Youth Initiated Mentoring: Investigating a new approach to working with vulnerable adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 52(1-2), 155-169.
- Wood, S., & Mayo-Wilson, E. (2012). School-Based Mentoring for Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Research on Social Work Practice*, 22(3), 257-269.

Nota

¹ Big Brothers & Big Sisters of America. <http://www.bbbs.org> (Web consultada el 8 de febrero de 2017).

² Los mentores pueden ayudar a los mentorados a aprender a navegar de manera segura a través de los sistemas de opresión para poder defender sus intereses. Les dan apoyo directo y les pueden dotar de acceso a espacios y escenarios que antes les eran denegados.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Prieto-Flores, O., Feu, J. (2018). ¿Qué impacto pueden tener los programas de mentoría social en la sociedad? Una exploración de las evaluaciones existentes y propuesta de marco analítico. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 153-167. DOI: 10.7179/PSRI_2018.31.12

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Òscar Prieto-Flores. oscar.prieto@udg.edu Facultat d'Educació i Psicologia, Universitat de Girona. Plaça Sant Domènec 9 (17071) Girona

Jordi Feu Gelis. jordi.feu@udg.edu Facultat d'Educació i Psicologia, Universitat de Girona. Plaça Sant Domènec 9 (17071) Girona

PERFIL ACADÉMICO

Òscar Prieto-Flores. Es profesor agregado (contratado doctor) del departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona. Su campo de investigación se centra en la inclusión educativa y social de las minorías étnicas en general y en el rol de la mentoría en particular. Ha participado en investigación básica española y europea y ha publicado artículos en revistas científicas internacionales. También ha sido recientemente visiting scholar en las universidades de Stanford y UMASS - Boston (Estados Unidos).

Jordi Feu Gelis. Es profesor titular del departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona. Cuenta con una extensa carrera investigadora con más de un centenar de artículos y contribuciones a congresos nacionales e internacionales. Su investigación más reciente se centra en las relaciones de poder i el fomento de la democracia en espacios educativos, la mentoría social y la renovación pedagógica. Ha impartido docencia en universidades latinoamericanas y tiene reconocidos por la CNAI dos tramos de investigación.

LA OPINIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LOS CENTROS PENITENCIARIOS DE ANDALUCÍA SOBRE LOS MÓDULOS DE RESPETO

THE OPINION OF PRISON-SERVICE PROFESSIONALS IN ANDALUCIA REGARDING "RESPECT DEPARTMENTS"

A OPINIÃO DOS PROFISSIONAIS DOS ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS DA ANDALUZIA SOBRE OS MÓDULOS DE RESPEITO

Francisco FERNÁNDEZ MILLÁN* & Purificación PÉREZ-GARCÍA**

* Centro Penitenciario de Albolote (Granada, España), **Universidad de Granada

Fecha de recepción del artículo: 25.IV.2017

Fecha de revisión del artículo: 6.VI.2017

Fecha de aceptación final: 10.VII.2017

<p>PALABRAS CLAVE: funcionario de prisiones equipo técnico mando directivo prisión tratamiento penitenciario</p>	<p>RESUMEN: El grupo de profesionales que trabajan en los Módulos de Respeto está poco estudiado. Son un sistema de organización interna de la prisión. Nuestro objetivo era conocer su posicionamiento sobre estos módulos; y de forma específica, averiguar si había alguna relación entre el concepto de estos y el grupo profesional al que se pertenecía: funcionario, equipo técnico y mando directivo. Nos apoyamos en el método descriptivo y aplicamos un cuestionario de elaboración propia "Cuestionario para Profesionales sobre los Módulos de Respeto", al que sometimos al alpha de Cronbach para la fiabilidad (.766) y al análisis de componentes principales para su validez de contenido que explicó el 61.102% de la varianza. Participó una muestra de 315 sujetos de las ocho provincias andaluzas de los tres sectores. Se aplicó el análisis de contingencias y los resultados mostraron que los Módulos de Respeto, como herramienta formativa y lo que se entendía por este concepto, se relacionaban de forma distinta en función del sector profesional.</p>
<p>KEY WORDS: prison officer technical team managerial team prison penitentiary treatment</p>	<p>ABSTRACT: Relatively few studies have focused on the group of professionals who work in the Respect Departments, which are internal units within the prison. Our aim was to understand the opinion of prison professionals in relation to these modules, and, in particular, to identify if there was any relationship between these opinions and the professional group to which they belonged, including prison officers, professionals such as psychologists, psychiatrists, educators, and other members of the technical and management teams. This study used the descriptive method, developing our own questionnaire titled "Questionnaire for Professionals on the Respect Departments", which was tested for reliability using Cronbach's</p>

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Purificación PÉREZ-GARCÍA. Campus Universitario de Cartuja. Facultad de Ciencias de la Educación s/n 18071 Granada. mpperez@ugr.es

	alpha (.766) whilst validity of its main components was analyzed, which explained 61.102% of the variance. A sample of 315 subjects from the eight Andalusian provinces of the three sectors participated in the study. Contingency analysis was applied and the results revealed that the Respect Departments were viewed differently both as an educative tool and in general, depending on the group to which the prison staff belonged.
PALAVRAS-CHAVE: funcionário de prisões equipa técnica coordenação diretiva risão tratamento prisional	RESUMO: O grupo de profissionais que trabalham nos Módulos de Respeito encontra-se pouco estudado. São um sistema de organização interna da prisão. O nosso objetivo era conhecer o seu posicionamento sobre estes módulos; e de forma específica, averiguar se existia alguma relação entre o conceito destes eo grupo profissional ao qual pertenciam: funcionário, equipa técnico ecoordenaçãodiretiva. Apoiámo-nosno método descritivo e aplicámos um questionário de elaboração própria “Questionário para Profissionais sobre os Módulos de Respeito”, ao qual submetemos o alpha de Cronbach para a fiabilidade (.766) ea análise das componentes principais para a sua validade de conteúdo, que explicou os 61.102% da variação. A participação contou com uma amostra de 315 sujeitos das oito províncias andaluzas, dos três sectores. Foi aplicada a análise das contingências e os resultados demonstraram que os Módulos de Respeito, como ferramenta formativa eo que se entendia por este conceito, se relacionavam de forma distinta na função do sector profissional.

1. Introducción

El mundo penitenciario es un ámbito muy estudiado en nuestro país desde diversas perspectivas (psicológica, sociológica, criminológica y educativa) de las que Martín, Vila y De Oña (2013) han hecho una magnífica revisión, dejando al descubierto cuál es el estado de la investigación educativa en este medio, en nuestro país.

Los estudios se centran principalmente sobre la población penitenciaria (efecto de la prisionalización, droga, género, mayores, problemas mentales,...) (Añaños, 2017; García-Legaz & Crespo, 2014; Martín, 2008), muy pocos sobre los Módulos de Respeto (en adelante MdR) y menos aún sobre los profesionales que trabajan en estos módulos, a saber, los funcionarios de vigilancia y los equipos técnicos.

La investigación que presentamos es el primer estudio en la comunidad autónoma andaluza, que se preocupa de explorar la opinión sobre los MdR que poseen los profesionales de los centros penitenciarios, sabiendo que se necesita la máxima implicación para su éxito.

En el ámbito nacional, escasea la investigación sobre los profesionales que desarrollan su labor en estos módulos. Hemos encontrado sobre el ámbito penitenciario el número 22 de 2016 de la “Revista de Educación Social. (RES)”;

el monográfico de 2013 de la “Revista de Educación”;

el número 22 de 2013 de la Revista de “Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria” y el número 59 de 2014 de la “Revista Galega de Educación”. Las únicas referencias específicas sobre profesionales en cárceles en general, pero no en los MdR, son los estudios de Antón (1998) y Valderrama (2010).

En el ámbito internacional no se encuentran referencias a los MdR, porque es un sistema específicamente español (Belinchón, 2009), surgido en 2001, que ahora se está exportando a algunos

países europeos como Francia e Inglaterra. Existen experiencias, ya desde los años setenta, que comparten la finalidad socializadora de los MdR, aunque no siguen ni su estructura ni su organización. En la última década, algunas de estas prácticas se caracterizan por conformar programas de mentorización (Cook, McClure, Koutsenok & Lord, 2008; Marlow, Grajeda, Lee, Young, Williams & Hill, 2015), programas de terapia social (Suhling & Guéridon, 2016), reintegración social a través del trabajo (Novo-Corti & Barreiro-Gen, 2015) o la apuesta por una aplicación sociológica (Guy, 2011).

2. Módulos de respeto: profesionales y sentido

La jurisprudencia aboga por la reinserción, pero ¿y la reeducación? En la actualidad, la Ley fundamental que da cuerpo a toda la regulación en materia penitenciaria es la Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria (en adelante LOGP)(BOE nº 239, de 5 de octubre). Establece como finalidad fundamental de las penas privativas de libertad la reeducación y reinserción social de los condenados.

Así también se recoge en el art.25.2 de la Constitución española, que establece que las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social (Añaños, Fernández-Sánchez & Llopis, 2013; Cervelló, 2016). De ambas expresiones,

la primera recibe mayor rechazo por implicar interiorización de valores, lo que hace que tenga más aceptación la segunda como reincorporación social alejada del delito, entendiéndola no tanto como actuaciones directas sobre el sujeto, sino como creación de las condiciones sociales necesarias para producir un menor índice de delincuencia. (Cervelló, 2016, p. 41)

Las respuestas que se adopten, en cualquiera de los casos, serán actividades “metodológicamente plurales y abiertas a un quehacer pedagógico de amplias miras” (Caride & Gradañlle, 2013, p. 36). Tales respuestas se concretan, de forma operativa, en el tratamiento penitenciario. Pueden ser de tipo médico, psiquiátrico, psicológico, pedagógico, laboral o social. Aunque no está sistematizado por la LOGP, se alude a la psicoterapia de grupo, asesoramiento pedagógico y terapia de comportamiento, actividades como el trabajo, el deporte, la educación, la cultura o el ocio.

Los MdR, entendemos, son el germen que ha propiciado el planteamiento de programas que reeducan y resocializan, superando enfoques terapéuticos y clínicos (Añaños & Yagüe, 2013). El nuevo rumbo ha de orientarse más hacia un sentido educativo y moral de la actuación (Gil, 2010, 2016). Esto implica compromiso con los internos por parte de todos los profesionales. Es decir, han de comprenderse, ambos, sin enjuiciarse, con el único objetivo de mejorar como personas y querer vivir conforme a la ley. Por tanto, los MdR son una metodología que ofrece futuro dentro del centro penitenciario.

Se definen como “un programa de intervención con instrumentos, dinámicas, estructuras y pautas de actuación y evaluación definidas y sistematizadas” (Belinchón & García, 2014, p. 162). Para Valderrama (2016, p. 31) son estructuras organizativas internas que “partiendo de la voluntariedad y del compromiso en la participación, tanto en actividades como en el funcionamiento del propio módulo, tienen como fin generar espacios flexibles, favorecedores de un adecuado clima de convivencia y posibilitadores de programas de intervención”.

Las experiencias resocializadoras y reeducadoras en el ámbito penitenciario español son escasas, pero variadas. Del Pozo y Añaños (2013) apuestan por programas de convivencia (habilidades sociales y personales, autonomía y liderazgo), de interculturalidad y de valores. Valderrama (2016) lidera un proyecto basado en un enfoque dialógico-comunicativo, generando mecanismos de gestión compartida. Lorenzo, Aroca y Alba (2013) se detienen en el Programa de Pensamiento Prosocial que, en el contexto español, se ha aplicado con población variada. La experiencia del Programa *Good Lives* (Gil, 2013) es otra vía posible de reeducación cuyo fundamento se arraiga en un marco legislativo, ético y antropológico de los derechos humanos. Es decir, se trata de pensar en la potencialidad de los derechos humanos desde una perspectiva jurídica, que favorezca las reformas legislativas penitenciarias y la gestión de las prisiones; y de las posibilidades educativas de

los derechos humanos y del derecho a la educación en los contextos penitenciarios.

Para la resocialización y reeducación hemos de contar con la administración penitenciaria. Esta se organiza en torno a órganos unipersonales y órganos colegiados con funciones perfectamente delimitadas. Los primeros están compuestos por el director, subdirector, administrador, jefe de servicio; y en los segundos, el consejo de dirección, la junta de tratamiento, el equipo técnico, la comisión disciplinaria y la junta económico-administrativa. Sin estar clasificado dentro de ninguno de estos órganos, desarrolla su labor dentro del centro penitenciario, el cuerpo de funcionarios de vigilancia.

En nuestro estudio, nos interesa comprender la labor de los distintos profesionales para interpretar el ámbito penitenciario y el sentido con el que es analizado. El director es la máxima figura. Sus funciones consisten en dirigir, coordinar y supervisar las directrices relativas a la vida de la prisión, como tratamiento, régimen, sanidad, personal, de gestión económico-administrativa, de representación y de orden disciplinario (Cervelló, 2016).

El equipo técnico se encarga de atender la vida del recluso en la cárcel. Lo que se materializa con la ejecución de los programas de tratamiento o modelos individuales de intervención. Podrán estar compuestos por jurista, psicólogo, pedagogo, sociólogo, médico, ayudante técnico sanitario/diplomado universitario en enfermería, maestro o encargado de taller, educador, trabajador social, monitor sociocultural o deportivo y encargado de departamento. Aunque, como expone Valderrama (2016, p. 34), “los perfiles profesionales que actualmente configuran el cuerpo de técnicos penitenciarios son básicamente el de juristas y psicólogos/as, existiendo una ausencia generalizada de pedagogos/as”. Se reivindica la figura del educador social que, en su actuación, supera enfoques terapéuticos, legalistas y criminológicos, “centrándose en diseñar actividades de ocupación exigentes favorecedoras del cambio personal y social, tanto en actitudes como en valores” (Gil, 2016, p. 61).

La Dirección General de Instituciones Penitenciarias (DGIP, 2007) indica que, en los MdR, las funciones del equipo técnico se concretan en: a) reuniones semanales en sesiones informales; b) evaluación de los internos y la marcha del programa; y c) establecimiento de normas y organización; recomendando coordinación entre el equipo, los funcionarios y los internos. Por otro lado, estos equipos también tienen la misión de fomentar, motivar y ubicar al preso en el interior del módulo, en base al perfil individualizado de cada interno (Cendón, Belinchón & García, 2011).

Los funcionarios de interior o vigilancia se aseguran de mantener la seguridad y el orden dentro de la prisión. La DGIP (2007) entiende que deben ser voluntarios y formados en la dinámica de funcionamiento del MdR. Sus funciones son: a) responsable de la realización de las actividades por parte de los internos; b) conocedor de su programación; c) evaluación diaria de cada interno; y d) participación en las reuniones semanales del Equipo Técnico.

Pero la propia DGIP manifiesta cierto temor, ya que, a pesar de estar estipuladas sus funciones, de haber menor conflictividad, de tener un rol más positivo y cambiar el tipo de relación interpersonal, - pues aquí ya no es el enemigo del preso que “le limita la poca libertad de la que dispone” (Galán, 2015, p. 366), sino que al contrario, supone un acercamiento-, y de dignificar su función, es posible encontrar resistencia o al menos no todo el apoyo incondicional hacia los MdR. El origen proviene de la confusión del rol que ellos han de jugar y por ideas equivocadas sobre el concepto de los MdR.

Por parte de Instituciones Penitenciarias, por tanto, es necesario transmitir a aquellos profesionales que van a desarrollar su trabajo en MdR, la filosofía del sistema, sus ventajas, tanto desde el punto de vista de la finalidad de la Institución Penitenciaria, como para su satisfacción profesional, así como el importante papel que juegan como profesionales en el funcionamiento del mismo (Cendón, Belinchón & García, 2011).

Después de todo lo expuesto, los profesionales implicados más directamente en los MdR, a saber, los educadores y los funcionarios de vigilancia, centrarán su atención en dos asuntos: el primero, en la situación como problema social de un colectivo y no en el sujeto como problema en sí (Valderrama, 2013), internos como personas con potencialidad para modificar valores y actitudes (Gil, 2016, 2010); y el segundo, en la formación (Añaños & Yagüe, 2013). Defendemos que ambos han de preocuparse por conocer instrumentos y técnicas que desarrollen su trabajo de forma adecuada, pero sobre todo, “comprometida”.

También reconocemos que, la profesionalización en los procesos de diagnóstico, ejecución y evaluación que se han de llevar a cabo en la reeducación y resocialización, no están claramente asignados a los distintos profesionales (Valderrama, 2016). La intervención especializada permite la coherencia y efectividad de esta y es la apuesta a seguir (Del Pozo, 2013).

En cualquier caso, si por algo han de destacar los mandos, los equipos técnicos y los funcionarios de vigilancia es por “la responsabilidad de comprender para intervenir mejor” (Scarfó,

Breglia & López, 2016, p. 85). Independientemente del conocimiento profesional que posean, al final, el sentido de la actuación “dependerá de su ética, de sus valores y de sus principios” (Expósito & Llopis, 2016, p. 81) en el quehacer diario dentro de los MdR.

En este sentido, como objetivo de investigación, pretendemos explorar la opinión de los distintos profesionales que trabajan en el ámbito penitenciario (funcionarios de vigilancia, equipo técnico y mando directivo) sobre los MdR.

3. Metodología

Los criterios de inclusión para participar en el estudio eran pertenecer al sector de los funcionarios (funcionarios de interior o vigilancia), a los equipos técnicos (juristas, psicólogos, pedagogos, educadores y trabajadores sociales) y a los mandos directivos (directores, subdirectores y jefes de servicio). Según los datos de la Relación de Puesto de Trabajo de los centros penitenciarios de Andalucía, esta población era de 2327 sujetos.

La muestra, que fue representativa con un nivel de confianza del 95%, estuvo conformada por 315 profesionales de los centros penitenciarios andaluces. Fue calculada aplicando el muestreo aleatorio simple, considerando la población finita, de Tagliacarne (1968).

De Almería participaron el 9,5% del total de la muestra, de Cádiz el 11,1%, de Córdoba el 8,3%, de Granada el 11,7%, de Huelva el 18,1%, del Jaén el 11,4%, de Málaga el 19,7% y de Sevilla el 10,2%. El 76,2% eran hombres y un 23,8 % mujeres. Por sectores, el 66,6% eran funcionarios de vigilancia, el 31,2% equipo técnico y el 2,2% mando directivo. En cuanto a la experiencia profesional, el 35,5% contaba con más de 25 años de servicio, el 27,1% entre 15 y 25 años y únicamente el 3,2% presentaba menos de 5 años de antigüedad. Centrándonos en los años que llevaban desarrollando su labor profesional en los MdR, el 52,4% acumulaba de 1 a 3 años, el 25,4% entre 3 y 5 años y más de 5 años el 13,3%. El 54,9% prefería los MdR frente al 31,7% los módulos ordinarios.

En nuestra investigación recurrimos al método descriptivo (Cohen & Manion, 1990) y para la recogida de datos, siendo coherentes con el método, un cuestionario (McMillan & Schumacher, 2005) de diseño propio que titulamos “Cuestionario para Profesionales sobre los Módulos de Respeto”. Se estructuraba en tres partes. La primera referida a los datos de identificación: sexo, grupo profesional, sección donde desarrollaba la actividad laboral, experiencia como profesional penitenciario y en MdR, así como dónde preferiría desarrollar su quehacer diario. La segunda

comprendía el grueso del cuestionario y se dividía en cuatro bloques a los cuales se les aplicó una escala Likert que respondía a las categorías nada 1, poco 2, suficiente 3, bastante 4 y mucho 5: a) posicionamiento general ante los MdR (ítems 1, 2, 8); b) herramienta formativa (ítems 3 al 7); c) utilidad de los MdR (ítems 9 al 12); y d) viabilidad (ítems 13 al 16). La tercera parte se definía con un grupo de seis preguntas abiertas: ¿Qué es lo mejor de los MdR en relación al resto de departamentos del Centro? ¿Qué es lo peor de los MdR en relación al resto de departamentos del Centro? ¿Qué modificarías de los actuales MdR? ¿Qué eliminarías de los actuales MdR?, y las dos últimas: añade cualquier propuesta de mejora en relación a los MdR que creas importante y necesaria; y añade cualquier propuesta de mejora en relación a la Institución Penitenciaria que creas importante y necesaria.

El cuestionario, de elaboración propia, fue construido tras una revisión de la literatura, académica y legislativa, sobre los MdR. El procedimiento seguido para la recogida de la información fue el cuestionario entregado en mano a los profesionales, ya que contábamos con el permiso del Ministerio del Interior. Fue la Subdirección General de Relaciones Institucionales y Coordinación Territorial con su circular dirigida a los directores de los centros penitenciarios en Andalucía, la que nos abrió paso. Siguiendo los criterios éticos, también se les entregó el consentimiento informado.

Para determinar la validez del cuestionario, recurrimos a la validación estadística mediante el análisis de componentes principales, que clarificó la validez de contenido. A través de este análisis, averiguamos cómo interrelacionaban los ítems (Rodríguez, Olmos & Martínez, 2012) considerando a partir de .04 el corte (Cea, 2001) para ubicar los ítems en un factor. El valor KMO de adecuación muestral fue de .830 y la esfericidad de Bartlett fue significativa con una $p=.000$, teniendo la muestra una adecuada distribución. Obtuvimos 4 factores que explicaban el 61,102 % de la varianza lo cual nos indicaba el grado de homogeneidad de los datos (Quispe, 2014) en cada uno de los factores, que se ajustaban prácticamente a la estructura del cuestionario presentada. Es decir, el factor “posicionamiento general” mantenía dos de las tres variables (2, 8); “herramienta formativa” se reproducía íntegramente con los ítems 3 al 7; el factor “utilidad” conformaba todos los ítems y añadía dos más (1, 15); y el factor “viabilidad” recogía tres de los cuatro ítems.

Para calcular la fiabilidad, siguiendo a Bisquerra (1987), aplicamos el α de Cronbach. Obtuvimos un coeficiente de .766, indicando una fiabilidad moderada (McMillan & Schumacher, 2005) y

un aceptable grado de consistencia interna, por encima de .600, en palabras de Thorndike (1997).

4. Resultados

Abordamos nuestro objetivo, explorando las posibles asociaciones significativas, a través del análisis de contingencia, manejando el paquete estadístico SPSS 20 (Statistical Package for Social Sciences). Para los datos de las preguntas abiertas, practicamos el análisis de contenido (Kelchtermans, 1993), cuya categorización arrojó seis categorías: lo mejor (aspectos positivos de los MdR en relación a otros módulos), lo peor (aspectos negativos de los MdR comparados con otros), a modificar (puntos que habría que cambiar dentro de los MdR), a eliminar (aspectos para suprimir), a mejorar (aspectos que se podrían dejar, pero mejorándolos) y evolución (sentido hacia el que reconducir la filosofía de los MdR).

Para los datos estadísticos (Tabla 1), descubrimos relaciones significativas del sector al que se pertenecía con el posicionamiento ante el concepto de MdR que tenían y con la consideración de los MdR como *herramienta formativa*. Pero no apareció asociación ninguna sobre la utilidad de los módulos o su viabilidad.

En cuanto al concepto de MdR, tanto los funcionarios de vigilancia como los equipos técnicos valoraron muy positivamente la inclusión y evolución de los MdR en la institución penitenciaria; en esta misma línea, los mandos directivos (57,1%) valoraron bastante la inclusión y evolución. El mismo patrón encontramos sobre el perjuicio de la creación de MdR sobre el resto de Módulos, donde funcionarios (58%) y equipo técnico (45,3%) opinaron que no perjudicaba nada. En cambio, en mandos directivos había desencuentro, pues un 28,6% no creía que perjudicara nada y un 28,6% poco.

Profundizando en los MdR como *herramienta formativa* averiguamos que los funcionarios creían suficientes (30,5%) las actividades de educación o formación académica reglada que se celebraban en el interior de los MdR. Por el contrario, para los equipos técnicos eran muchas (34,7%). En cambio, no había criterio unánime entre los mandos directivos, pues sus opiniones se repartían, con el mismo porcentaje, en pocas y bastantes.

Los funcionarios de vigilancia (un 40%) pensaban que en el interior de los MdR no se desarrollaban talleres de trabajo productivo, regulados por el RD 782/2001, por el que los internos estaban asegurados a la Seguridad Social y con nómina mensual. En este sentido, los equipos técnicos (28,5%) y los mandos directivos (42%) sí

reconocían que existían, pero mantenían que había pocos.

Las actividades deportivas que se programaban en los MdR, para los tres sectores, eran suficientes, en funcionarios (32,9%), en equipos técnicos (38,9%) y en mandos directivos (42,8%).

Que en el interior de los MdR se desarrollaran cursos formativos o de inserción laboral era una afirmación que compartían los funcionarios (24,7%) y los equipos técnicos (28,5%) para los cuales eran suficientes, frente a los mandos directivos que destacaron que existían pocos (42,9%).

Tabla 1. Asociaciones según el sector de pertenencia

1. ¿Valora positivamente la inclusión y evolución de los MdR en la institución penitenciaria?									
		%					χ^2	<i>p</i>	
		1	2	3	4	5	Total	29,753	.040
Sector	Funcionario	9	5,3	19	32,9	33,8	100		
	Eq. Técnico	5,3	8,4	15,6	36,9	33,8	100		
	Directivo	0	0	0	57,1	42,9	100		
3. En el interior de los MdR se desarrollan actividades de educación o formación académica reglada									
		%					χ^2	<i>p</i>	
		1	2	3	4	5	Total	36,603	.006
Sector	Funcionario	14,8	9	30,5	26,7	19	100		
	Eq. Técnico	6,3	7,4	20	31,6	34,7	100		
	Directivo	14,3	28,6	14,3	28,6	14,2	100		
4. En el interior de los MdR se desarrollan talleres de trabajo productivo regulado por el RD 782/2001 (asegurados Seguridad Social y con nómina mensual para los internos)									
		%					χ^2	<i>p</i>	
		1	2	3	4	5	Total	43,689	.000
Sector	Funcionario	40	17,5	14,8	17,1	10,6	100		
	Eq. Técnico	17,9	28,5	17,9	16,8	18,9	100		
	Directivo	28,6	42	0	28,6	0	100		
6. En el interior de los MdR se desarrollan actividades deportivas									
		%					χ^2	<i>p</i>	
		1	2	3	4	5	Total	42,564	.001
Sector	Funcionario	2,9	13,2	31	32,9	20	100		
	Eq. Técnico	2,1	9,5	15,8	38,9	33,7	100		
	Directivo	0	28,6	14,3	42,8	14,3	100		

7. En el interior de los MdR se desarrollan cursos formativos o de inserción laboral									
		%					χ^2	p	
		1	2	3	4	5	Total	34,693	.009
Sector	Funcionario	17,2	21	24,7	23,8	13,3	100		
	Eq. Técnico	7,4	14,7	28,5	27,4	22	100		
	Directivo	14,3	42,9	14,3	28,5	0	100		
8. ¿Perjudica la creación de MdR al resto de Módulos?									
		%					χ^2	p	
		1	2	3	4	5	Total	32,469	.006
Sector	Funcionario	58	11	9,5	10,5	11	100		
	Eq. Técnico	45,3	22,1	10,5	7,4	14,7	100		
	Directivo	28,6	28,6	14,2	28,6	0	100		

Leyenda: 1 nada, 2 poco, 3 suficiente, 4 bastante, 5 mucho

La información obtenida, a través de las preguntas abiertas, la presentamos en función de las 6 categorías extraídas.

En relación a la primera categoría, los tres sectores destacaron como *lo mejor* de los MdR: la limpieza, inexistencia de conflictos, se acataba la autoridad por parte de los internos, se mejoraba el comportamiento de estos, el clima era silencioso y tranquilo, se proporcionaba más ocupaciones y actividades, se asemejaba más a la vida en libertad, reinaba el orden y la disciplina, predominaba el respeto y la educación, el módulo estaba libre de droga y aumentaba la participación, autonomía y salubridad.

Sobre la segunda, *lo peor* de los MdR, en opinión de los tres grupos de profesionales era: la burocracia, se relajaba la seguridad, se fomentaba la delación, poco mando de los funcionarios y reducción de sus competencias frente a la mayor autoridad de los equipos técnicos, no se incluían todos los perfiles de presos, no se cumplía el programa tal y como estaba pensado, parecía un “lavado de cara de los centros penitenciarios”, los presos se creían con más derechos y menos obligaciones, incluso un interno podía sancionar a otro compañero, el sistema de selección de los internos, se usaba los MdR como “escombrera” para separar presos incompatibles en otros módulos. Era un “paripé y un teatro” de cara a la sociedad, las normas no se adaptaban a la realidad social, la hipocresía y la artificialidad eran evidentes pues se simulaban las conductas.

En la tercera, los puntos a modificar eran: la selección de los presos y su clasificación, así como el acceso y la salida del módulo. También valoraban las relaciones de poder entre el funcionario, la junta de tratamiento y los consejos de dirección. Los funcionarios querían más peso y los equipos técnicos más poder frente al consejo de dirección. Se solicitaba aumentar el número de MdR, más recursos, más personal y más actividades intelectuales y menos deportivas, se cuestionaba la sobre-autoridad de los internos y la organización interna.

La cuarta, referida a *lo que eliminarían*, decían: el sentido de los MdR pues eran “pura fachada”, además prescindirían de los confidentes, de los internos no comprometidos, de las normas estúpidas, de que los internos se puntuaran entre ellos y, en el deporte, de la musculación y del boxeo.

Las mejoras se centraban en que todos tuvieran la misma oportunidad de estar, incluso los internos complicados o los funcionarios que lo desearan -no los “enchufados”-, más personal y medios, más formación profesional y educación y más trabajo productivo, compromiso con la formación y el trabajo, más talleres productivos, más cursos, reconocer el trabajo del funcionario, colaboración entre el equipo técnico y funcionario, más seguimiento del interno en su actitud y aptitud, quitar poder a los internos, menos paternalismo, selección más exhaustiva, más salidas programadas y mayor control de las ONGs.

Y por último, la evolución de los MdR conformaba otro aspecto clave. La opinión de los tres sectores era que estos módulos debían reorientarse a la formación profesional, a la formación en valores, a un ambiente de estudios regulado y a un trabajo regulado y productivo. Consolidación de hábitos laborales, educativos, formativos y superación de conflictividad al respeto mutuo. No limitar los MdR a pautas de convivencia, ir hacia la reinserción y reintegración, es decir, -y en palabras de los profesionales- que haya una “necesaria evolución, pues actualmente solo importan las normas de urbanidad”. Exigencia de coordinación, porque los MdR se estaban convirtiendo en “fábricas de simulación de conducta”. Era necesaria la concienciación del interno sobre la problemática que le ha llevado a prisión.

5. Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio es explorar la opinión de los distintos profesionales que trabajan en el ámbito penitenciario (funcionarios de vigilancia, equipo técnico y mando directivo) sobre los MdR.

Tras el análisis de los datos numéricos, apreciamos relaciones significativas sobre la consideración de los MdR como *herramienta formativa* y sobre su concepto, pero no sobre la utilidad ni su viabilidad.

No nos sorprenden estos dos últimos resultados, pues la utilidad, tal y como se recoge también tras el análisis cualitativo de la información con las preguntas abiertas, no se cuestiona, ya que los MdR (ver anexo) suponen una

concepción menos punitiva de la prisión y más educativa, basada en el compromiso voluntario de los internos de cumplir las normas y pautas de conductas propias de la convivencia, no tanto en el sentido de disciplina sino de relaciones sociales con los demás internos y de hábitos personales de higiene o no consumo de drogas (Cervelló, 2016, p. 271),

de cuidado del entorno y de relación interpersonal (Casado, 2013). El “propio funcionamiento del MdR, favorece la reinserción social” (Galán, 2015, p. 325). Tampoco la viabilidad se pone en entredicho, no en vano ya están en marcha 257 módulos distribuidos en 68 centros a nivel nacional, ubicando a 19289 internos (SGIP, 2016).

En cambio, el concepto sobre los MdR es muy valorado por los funcionarios y por los equipos técnicos. El hecho de que estas figuras profesionales crean en los MdR es fundamental para su buen desarrollo y éxito. Como sugieren Lerman y Page (2016), las perspectivas de los funcionarios penitenciarios afectan su comportamiento en el

lugar de trabajo, con consecuencias en las relaciones entre el personal y los presos, la aplicación de las políticas y las operaciones rutinarias de los centros penitenciarios. Galán (2015, p. 321) argumenta que

los profesionales que forman parte de un módulo de respeto, son parte indispensable del programa, ya que se encargan de supervisar el correcto funcionamiento del módulo. Además, es necesario un mayor grado de implicación por parte de este colectivo para conseguir que el módulo de respeto sea una alternativa viable para aquellos reclusos que quieren convivir bajo unas condiciones más adecuadas dentro de prisión.

Belinchón (2009) recoge expresamente, en su Manual sobre los MdR, que es imprescindible la implicación directa y permanente del Director del centro como impulsor del proyecto; así como también del Equipo Técnico, responsable de la gestión diaria.

Como *herramienta formativa*, son los funcionarios y el equipo técnico los que ven suficientes y muchas, respectivamente, las actividades académicas frente al mando directivo que no tiene claro si hay bastantes o pocas. Este resultado es coherente con la reivindicación de que los MdR deben reorientarse, superando -que no abandonando- el sesgo académico, a favor de una línea más profesionalizadora, diseñar talleres ocupacionales y más trabajo productivo, así como evolucionar hacia la formación en valores (Del Pozo & Añaños, 2013; Gil, 2010). Se trataría de “diseñar actividades de ocupación exigentes, favorecedoras del cambio personal y social, tanto en actitudes como en valores” (Gil, 2016, p. 61)

La idea de que existen pocos o ningún taller de trabajo productivo en los que los internos estén dados de alta en la Seguridad Social y sean remunerados, es una consideración en la que coinciden todos. Y realmente, los tres reivindican su puesta en marcha por los beneficios que implican para el interno. El carácter socioeconómico es uno de ellos, pues supondrá una remuneración económica (Viedma & Frutos, 2012); el penitenciario es otro beneficio que (Galán, 2015, p. 155) le permitirá “dignificarse como persona, preparar su futura salida en libertad, evitar la desocupación y, ante todo, canalizar el grado de ansiedad y estrés que genera el encierro, llegando a concebir la relación laboral, como elemento esencial en su vida diaria”; y otro es la función educativa y terapéutica que se presuponen tienen estos talleres (Esteban, Alós, Jódar & Miguélez, 2014). Según los anteriores autores los beneficios son múltiples, pues “los internos interiorizan actitudes asociadas al

trabajo” (p.192) como la puntualidad, responsabilidad o quehacer y porque mitiga la cultura carcelaria. La función educativa del trabajo es una idea asociada a la necesidad de potenciar la formación general, profesional y ocupacional por el proceso de socialización a través de la educación y porque el trabajo en la cárcel es la primera experiencia laboral consistente de algunos presos (Alós, Martín, Miguélez & Gibert, 2009). Parece que se denota falta de una correcta gestión a la hora de organizar estos talleres, como apunta Salamanca (2016) quien pone de manifiesto que se contabilizan 12.500 presos trabajadores, pero hay instalaciones para 20.000, es decir, se cuenta con talleres equipados y vacíos porque no hay empresas que lleven allí su trabajo.

Las actividades deportivas que se programan en los MdR, para los tres sectores, son suficientes. Sin duda las consideran beneficiosas. Este hecho lo corroboran los estudios que hay sobre el deporte en los centros penitenciarios, cuyos resultados demuestran los beneficios para la convivencia y el autocontrol en los internos (Castillo, 2005). Aunque estos estudios no diferencian entre deportes, los funcionarios prefieren eliminar las salas de musculación y boxeo y apostar por otro tipo que no suponga la cultura al cuerpo.

Que se desarrollen cursos formativos o de inserción laboral son reconocidos como suficientes por funcionarios y equipo técnico y como escasos por los mandos directivos. Como defienden Del Pozo y Añaños (2013) la educación es un reto, un derecho y un principio deontológico. Martín (2008, p. 23) está a favor de las “intervenciones pedagógicas que conduzcan hacia la reeducación”, es decir, según sus palabras, el componente pedagógico y educativo deben presidir las actuaciones de los centros penitenciarios.

¿Discrepamos de nuestros resultados cuantitativos? En absoluto. Esta es la situación que muestra la realidad andaluza vista por los distintos sectores. Pero también merece la pena discutir la visión obtenida a raíz de las categorías definidas a partir de las preguntas abiertas.

Lo mejor de los MdR es que logra todos y cada uno de los objetivos para los que fue creado y así lo reconocen los tres sectores: participación, autonomía, salubridad, respeto y entorno libre de droga. Son los ejes sobre los que se vertebran estos módulos y así se reconoce (Belinchón, 2009; Belinchón & García, 2014; Cendón, Belinchón & García, 2011).

Lo peor es la opinión, por parte de los funcionarios y equipos técnicos, de la simulación de las conductas de los internos. Por tanto, habría que revisar el sistema de premios y quién administra los premios que logran los internos (Valderrama,

2016). Los funcionarios cuestionan que estos puedan sancionarse entre ellos, considerando que habría que retirarles este poder y revisar su sobre-autoridad.

También piensan que hay que *cambiar* el sistema de acceso al módulo, porque entienden que, realmente, no se incluye a todos los perfiles de internos. Esta idea es muy importante. Si los que trabajan dentro del módulo tienen reservas sobre el tipo de acceso, habría que reflexionar, pues como apunta Galán (2015, p. 365), las personas ajenas a estos módulos, funcionarios e internos, conviven con la premisa de que el “programa aloja a chivatos, violadores y protegidos dentro de prisión” y será una variable que perturbe su desarrollo.

Lo que modificarían son las relaciones de poder entre funcionarios y equipos técnicos. Se reconoce la existencia de falta de concienciación del personal penitenciario y descoordinación de los distintos estamentos (Añaños & Yagüe, 2013). La formación específica y la delimitación clara de funciones y responsabilidades allanan el terreno. Galán (2015) defiende que, tanto funcionarios como equipo técnico, han de encargarse de que el MdR funcione, además de evaluar el comportamiento del interno y tomar las decisiones pertinentes. Según Valderrama (2016) queda bien definido el campo de actuación de cada profesional, pues en los tres niveles que establece, el primero lo ocuparía el funcionario de vigilancia quien diariamente rellena una hoja de registro sobre la evolución del interno. El segundo, lo realiza el responsable de la actividad específica diaria; y el tercero, supone una evaluación semanal por parte del Equipo Técnico en la que participan los funcionarios de vigilancia.

Lo que *mejorarían*, especialmente los equipos técnicos, serían las salidas programadas y el mayor control de las ONGs. Y es que compartimos la idea de que es difícil acometer procesos de reinserción, segregando a la población a la que se pretende reinsertar y aislándola del contacto con la sociedad (Martín, 2008). Por otro lado, se hace una llamada de atención a la desprofesionalización educativa en el ámbito penitenciario (Gil, 2010), a la que podría contribuir el hecho de que muchas de las actividades dentro de las prisiones las ejecutan las ONGs. Nuestra reivindicación es, por tanto, la necesaria profesionalización de las actuaciones llevadas a cabo en prisión.

Por último, destacamos la unanimidad de los tres sectores al considerar que los MdR han de *evolucionar* hacia otros derroteros. Hay que superar la idea de “aprender normas de urbanidad” -que ya está conseguido- y de que funcionan de maravilla por la ausencia de conflictos, pues de fondo subyace que es una “fábrica de simulación de conducta”.

Realmente se trata de encarar un nuevo concepto de MdR que se base en alcanzar valores morales y éticos (Martín, 2008). Se trata de reorientar los módulos hacia una nueva “ética de la responsabilización” (Martín, Vila & De Oña, 2013, p. 29). Es decir, implicaría una metodología educativa que pasara de la culpabilización a la responsabilidad y que trabajara con cada persona, para que se hiciera responsable de sus hechos y experiencias y vivir de forma “más comprometida” con la sociedad. En esta misma línea se pronuncia Caride y Gradaille (2013, p. 44) sobre poner “un énfasis especial en los compromisos éticos de y hacia quienes están en las prisiones”. Se trata de superar una moralina machacona y ejemplar, y como acertadamente refiere Savater (2012, p. 16), la ética “no va de aprenderse diez ni quince mandamientos, ni uno o dos códigos de buena conducta. La ética es la práctica de reflexionar sobre lo que vamos a hacer y los motivos por los que vamos a hacerlo”. Sin duda todo el diseño de futuras acciones formativo-educativo-profesionales-ocupacionales debería considerar este nuevo fin “el porqué”.

El posicionamiento frente a los MdR es favorable. Concluimos, a la luz de los resultados, que no existen asociaciones significativas entre ser funcionario de vigilancia, pertenecer al equipo técnico o formar parte de la dirección con la visión que tienen de la viabilidad y la utilidad de los MdR. Es decir, la opinión sobre la viabilidad y utilidad no se relaciona con pertenecer a un sector u otro. En cambio, sí se asocia con entender el MdR como herramienta formativa en el que se celebran actividades académicas, talleres de trabajo productivo, actividades deportivas y cursos formativos, donde sí discrepan los tres sectores; y también existe asociación significativa con el concepto general, su inclusión y su creación, donde se reconoce que no hay unanimidad entre los sectores.

La mayor contribución de esta investigación es que analiza, a nivel autonómico, los MdR desde la perspectiva de los agentes que intervienen en

su desarrollo: dirección, equipo técnico y funcionario de vigilancia. Pero sobre todo, una importante implicación del estudio es que recoge el llamamiento que los sectores estudiados hacen sobre los MdR y la necesidad de que estos evolucionen. Es necesaria una reformulación de los módulos con mayor tinte educativo y productivo, orientados hacia el compromiso con la sociedad y centrados en trabajar la “actitud” de los presos y de los profesionales por querer cambiar. Los MdR no pueden ser contenedores sociales de buenas formas, sino el lugar que prepare para la sociedad en un sentido ético y de corresponsabilidad social. Esto nos lleva irremediablemente a repensar tanto el sentido de los MdR como el perfil de los profesionales implicados en su funcionamiento, sensible este al necesario replanteamiento educativo y social del ámbito penitenciario.

Hemos de resaltar algunas limitaciones del estudio. A pesar de contar con el beneplácito de la Subdirección General de Relaciones Institucionales y Coordinación Territorial, la participación de los mandos directivos no ha sido todo lo intensa que hubiésemos deseado. Otra limitación posible es que esta investigación está circunscrita únicamente a la comunidad autónoma de Andalucía, y además, no se ha tenido en cuenta la idiosincrasia específica de los diferentes centros penitenciarios en las distintas provincias. En este sentido, hemos sido cautelosos en la discusión de los resultados y las conclusiones a la hora de referirnos a las restricciones comentadas. Quedaría abierta la posibilidad de ampliar el estudio recogiendo la voz de los internos, acercándonos a través de la investigación biográfico-narrativa, a la comprensión de los MdR desde todos los sectores.

El futuro de este trabajo pasa por comunicar sus resultados a la Subdirección de Instituciones Penitenciarias con el deseo de que “oiga la voz de las opiniones” de los distintos sectores, que tanto de forma cuantitativa como cualitativa nos han hecho llegar y hemos podido analizar.

Referencias bibliográficas

- Alós, R., Martín, A., Miguélez, F., & Gibert, F. (2009). ¿Sirve el trabajo penitenciario para la reinserción?: un estudio a partir de las opiniones de los presos de las cárceles de Cataluña. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 127, 11-32.
- Antón, P. (1998). *Actitudes del personal de prisiones hacia su trabajo y hacia los reclusos*. (Tesis doctoral). Universidad de Deusto.
- Añaños, F. (2017). *En Prisión. Realidades e intervención socioeducativa y drogodependencias en mujeres*. Madrid: Narcea.
- Añaños, F., Fernández, P., & Llopis, J. (2013). Aproximación a los contextos en prisión: una perspectiva socioeducativa. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 22, 13-28. doi: 10.7179/PSRI
- Añaños, F., & Yagüe, C. (2013). Educación social en prisiones: planteamientos iniciales y políticas encaminadas hacia la reinserción desde la perspectiva de género. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 22, 7-12. doi: 10.7179/PSRI
- Belinchón, E. (2009). *Módulos de Respeto. Manual*. Madrid: Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. Retrieved from <https://goo.gl/cvs2x3>
- Belinchón, E., & García, H. (2014). Módulos de respeto. Fundamentos metodológicos. Definición y objetivos. En A. De Juanas (Coord.), *Educación social en los centros penitenciarios* (153-176). Madrid: UNED.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS*. Barcelona: PPU.
- Caride, J., & Gradañlle, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de educación*, 360, 36-47. doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Casado, J. (2013). Visión del sistema penitenciario español. *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds*, 6, 41-54.
- Castillo, J. (2005). Deporte y reeducación de conductas antisociales en prisión: principales experiencias. En J. Aquesolo (Eds.), *Actas del Congreso Internacional de Historia del Deporte*. Sevilla: Aquesolo Vegas. Retrieved from <https://goo.gl/EyK6sZ>
- Cea, A. (2004). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- Cendón, J., Belinchón, E., & García, H. (2011). *Módulos de Respeto. Manual de aplicación*. Madrid: Ministerio del Interior. Secretaría General Técnica. Retrieved from <https://goo.gl/qj6Uwz>
- Cervelló, V. (2016). *Derecho Penitenciario*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado 311, 29 de diciembre de 1978.
- Cook, J., McClure, S., Koutsenok, I., & Lord, S. (2008). The Implementation of Inmate Mentor Programs in the Correctional Treatment System as an Innovative Approach. *Journal of Teaching in the Addictions*, 7(2), 123-32. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15332700802418758>
- Del Pozo, F. (2013). Las políticas públicas para las prisiones: una aproximación a la acción social desde el modelo socioeducativo. *Revista de humanidades*, 20, 63-82. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/rdh.20.2013>
- Del Pozo, F., & Añaños, F. (2013). La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista complutense de educación*, 24(1), 47-68.
- Dirección General de Instituciones Penitenciarias (2007). *Módulos de Respeto. Módulos penitenciarios para la mejora de la convivencia*. Madrid: Ministerio del Interior. Secretaría General Técnica. Retrieved from <https://goo.gl/jQMqnR>
- Esteban, F., Alós, R., Jódar, P., & Miguélez, F. (2014). La inserción laboral de ex reclusos. Una aproximación cualitativa. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 145, 181-204. doi: <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.145.181>
- Expósito, E., & Llopis, N. (2016). El tránsito del educador social en prisiones: entre el control y la transgresión. *RES: Revista de Educación Social*, 22, 69-84.
- Galán, D. (2015). *Los Módulos de Respeto: una alternativa al tratamiento penitenciario*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Retrieved from <https://goo.gl/NWYGSD>
- García-Legaz, M., & Crespo, Álvaro (2014). *Cuestionario calidad de vida en los centros penitenciarios*. Madrid: Comisión de Calidad de Vida del Consejo Social Penitenciarios. Retrieved from <https://goo.gl/J8CVNv>
- Gil, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones: posibilidades y límites. *Revista española de pedagogía*, 245, 49-66.
- Gil, F. (2013). Derechos humanos y reeducación en las prisiones. El derecho a la educación en el modelo good lives. *Revista de educación*, 360, 48-68. doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Gil, F. (2016). Decálogo pedagógico de la educación social en prisión. *RES. Revista de Educación Social*, 50-69.
- Guy, R. (2011). Applied sociology and prisoner reentry a primer for more successful reintegration. *Journal of Applied Social Science*, 5 (2), 40-52. doi: 0.1177/193672441100500204

- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5), 443-56. doi: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90029-G](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G)
- Lerman, A., & Page, J. (2016). Does the Front Line Reflect the Party Line? The Politicization of Punishment and Prison Officers' Perspectives Towards Incarceration. *The British Journal of Criminology*, 56(3), 578-601. doi: <https://doi.org/10.1093/bjc/azv061>
- Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria. Boletín Oficial de Estado 239, 5 de octubre de 1979.
- Lorenzo, M., Aroca, C., & Alba, J. (2013). La pedagogía penitenciaria en España: luces y sombras. *Revista de educación*, 360, 119-39. doi: [10.4438/1988-592X-0034-8082-RE](https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE)
- Marlow, E., Grajeda, W., Lee, Y., Young, E., Williams, M., & Hill, K. (2015). Peer Mentoring for Male Parolees: A CBPR Pilot Study. *Progress in Community Health Partnerships: Research, Education, and Action*, 9(1), 91-100. doi: <https://doi.org/10.1353/cpr.2015.0013>
- Martín, V. (2008). Estudio socioeducativo de los jóvenes internados en las prisiones andaluzas. *Revista Española de Investigación Criminológica: REIC*, 6, 1-25.
- Martín, V., Vila, E., & De Oña, J. (2013). La investigación educativa en el ámbito de las instituciones penitenciarias: panorámica, desafíos y propuestas. *Revista de educación*, 360, 16-35. doi: [10.4438/1988-592X-0034-8082-RE](https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE)
- Mcmillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Novo-Corti, I., & Barreiro-Gen, M. (2015). Walking From Imprisonment Towards True Social Integration: Getting a Job as a Key Factor. *Journal of Offender Rehabilitation*, 54 (6), 445-464. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10509674.2015.1055036>
- Quispe, A. (2014). Procesamiento, análisis e interpretación de datos sociales. En A. Díaz, & A. Luna (eds.), *Metodología de la investigación educativa: Aproximaciones para comprender sus estrategias* (141-158). México: Díaz de Santos.
- Rodríguez, M., Olmos, S., & Martínez, F. (2012). Propiedades métricas y estructura dimensional de la adaptación española de una escala de evaluación de competencia informacional autopercibida. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 347-366. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.30.2.120231>
- Salamanca, L. (2016). Intervención educativa en prisión: memoria y deseo. *RES, Revista de Educación Social*, 22, 159-73.
- Savater, F. (2012). *Ética de urgencia*. Madrid: Ariel.
- Scarfó, F., Breglia, F., & López, C. (2016). El aporte de la Pedagogía Social en la formación de los/as funcionarios/as penitenciarios. *RES, Revista de Educación Social*, 22, 85-98.
- SGIP (2016). *Informe General 2015*. Madrid: Ministerio del Interior. Retrieved from <https://goo.gl/ugoaYf>
- Suhling, S. & Guéridon, M. (2016). Comparisons between social therapeutic institutions. *Forens Psychiatr Psychol Kriminol*, 10 (32). doi: [10.1007/s11757-015-0355-y](https://doi.org/10.1007/s11757-015-0355-y)
- Tagliacarne, G. (1968). *Técnica y práctica de la investigación de mercado*. Barcelona: Ariel.
- Thorndike, R. (1997). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. New York: Macmillan.
- Valderrama, P. (2010). *Cárcel: poder, conflicto y ciudadanía. La micropolítica de la función reeducadora: La micropolítica de la función reeducadora*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Valderrama, P. (2013). La micropolítica de la función reeducadora en prisión. *Revista de educación*, 360, 69-90. doi: [10.4438/1988-592X-0034-8082-RE](https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE)
- Valderrama, P. (2016). Los módulos de respeto en las cárceles, una revisión desde la Educación Social. *RES, Revista de Educación Social*, 22, 29-49.
- Viedma, A., & Frutos, D. (2012). El trabajo en prisiones: Observando las desigualdades de género. En C. Del Val, & A. Viedma (Coords.), *Condenadas a la desigualdad: sistema de indicadores de discriminación penitenciaria* (87-108). Barcelona: Icaria.

Anexo

Módulo de respeto, cultura, educación y deporte. Centro Penitenciario de Albolote (Granada)

Normas de convivencia en el módulo 13

- 1ª Debes cuidar tu aspecto utilizando el vestuario adecuado para cada ocasión, siendo obligatorio la ducha diaria y el cambio de ropa interior.
- 2ª Queda terminantemente prohibido el consumo de toda clase de drogas.
- 3ª Sólo se permite fumar en las dependencias autorizadas (patio y celda).
- 4ª La celda estará en perfecto estado de limpieza y ordenada, teniendo el vestuario debidamente colocado en su lugar habilitado.
Diariamente se pasará revista a la celda. En caso de incumplimiento de la normativa, los internos que se alojen en la misma obtendrán una valoración negativa que se reflejará en la "hoja de valoración" y se tendrá en cuenta para la evaluación semanal.
- 5ª Queda prohibido cualquier almacenamiento de alimentos en las celdas con la excepción de dos piezas de fruta y dos botella de agua por interno.
Se autoriza a lavar la ropa en la celda.
- 6ª No arrojar nada al suelo, ni escupir, utilizando las papeleras y ceniceros. Quedando terminantemente prohibido arrojar basura y objetos por la ventana de la celda.
- 7ª No se permite el acceso a la celda de otro interno sin estar el titular de la misma presente.
- 8ª Al toque de diana se levantará el interno, se aseará y pondrá en orden su celda. Durante los recuentos, el interno estará de forma respetuosa.
- 9ª La asistencia y puntualidad a todo tipo de actividades, asambleas o reuniones es muy importante.
- 10ª El interno respetará los turnos establecidos (comida, teléfono, economato, consultorios, etc.). En el comedor no hay sitio propiedad del nadie, no se puede entrar con ropa deportiva ni chanclas de goma, tampoco con camiseta de tirantes o cortadas.
- 11ª En horario de actividades, no se puede subir a las celdas sin autorización de los funcionarios y por algún motivo serio.
- 12ª El interno tendrá muy presente el espíritu de fomentar el objetivo del módulo, basado en el RESPETO, LA CULTURA Y EL DEPORTE.

El incumplimiento de las presentes normas de convivencia será motivo de estudio por los miembros del EQUIPO TÉCNICO, y en su caso, la expulsión.

En Albolote, a ___ de _____ de 20__

Fdo. El interno: _____

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Fernández, F., Pérez-García, P. (2018). La opinión de los profesionales de los centros penitenciarios de Andalucía sobre los Módulos de Respeto. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 169-182. DOI: 10.7179/PSRI_2018.31.13

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Francisco Fernández Millán. C/ Fátima 22. Las Gabias 18110 (Granada. España). - Email: francisco-fmillan@hotmail.com

Purificación Pérez-García. Campus Universitario de Cartuja. Facultad de Ciencias de la Educación s/n 18071 Granada mpperez@ugr.es

PERFIL ACADÉMICO

Francisco Fernández Millán. Doctor en Ciencias de la Educación y Licenciado en Derecho, ambas titulaciones por la Universidad de Granada. Título de Máster Universitario en Dirección de Centros Penitenciarios por la UNED. Funcionario de Prisiones desde el año 1989, actualmente desempeña el puesto de Educador.

Purificación Pérez-García. Profesora Titular de Universidad desde 2007 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Sus intereses de investigación están relacionados con la formación del docente, formación inicial, practicum, enseñanza universitaria y ética profesional. Ha publicado libros y artículos sobre estas líneas temáticas.

APOIO SOCIAL E DIVERSIDADE GERACIONAL: O POTENCIAL DA LSNS-6

SOCIAL SUPPORT AND GENERATIONAL DIVERSITY: THE POTENTIAL OF THE LSNS-6

APOYO SOCIAL Y DIVERSIDAD GENERACIONAL: EL POTENCIAL DE LA LSNS-6

Susana VILLAS-BOAS*, Albertina LIMA DE OLIVEIRA*, Natália RAMOS**
& Inmaculada MONTERO**

*Universidade de Coimbra, **Universidade Aberta de Lisboa,

***Universidad de Granada

Fecha de recepción del artículo: 16.V.2017

Fecha de revisión del artículo: 5.VIII.2017

Fecha de aceptación final: 6.XI.2017

PALAVRAS-CHAVE:

apoio social
rede social
programas
intergeracionais
LSNS-6

RESUMO: Neste artigo, procurámos aprofundar o conhecimento do apoio social da população de uma comunidade local através de um estudo quantitativo em que se procurou saber de que forma o apoio social varia em função de subgrupos etários e como se encontra relacionado com variáveis sociodemográficas chave. A amostra envolveu 385 pessoas da freguesia do Bonfim, da cidade do Porto, distribuídos por três grupos etários: jovens e adultos jovens (n=165), adultos de meia-idade (n=110) e idosos (n=110). O teste de hipóteses permitiu-nos concluir que a idade é, por si, um fator de risco social, mas também que o mesmo se encontra associado às seguintes características: ser mulher, ter baixos níveis de escolaridade, baixos rendimentos, estar desempregado/a ou reformado/a. A informação e conhecimento emergentes deste estudo permite organizar estratégias de intervenção social, nomeadamente através da planificação de Programas Intergeneracionais, enquanto ferramenta para alargar e solidificar redes sociais vinculantes, contribuindo para o bem-estar, a qualidade de vida e a integração social não só dos adultos idosos mas também das diferentes gerações e dos grupos de risco potencial. O aspeto inovador deste estudo consistiu na validação e utilização da Escala Breve de Redes Sociais de Lubben (LSNS-6) – originalmente construída para o grupo dos adultos idosos – a todos os grupos etários.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Susana VILLAS-BOAS. FPCE-UC, Rua do Colégio Novo, 3000-115 Coimbra, Portugal. Tel.: +351 239 851 450 Email: suvboas@gmail.com.

<p>KEY WORDS: social support social network intergenerational programs LSNS-6</p>	<p>ABSTRACT: This article aims to deepen the knowledge of the social support of a local community population through a quantitative study in which the authors sought to know how social support varies depending on age subgroups, and how it is related to key socio-demographic variables. The sample comprised 385 subjects from the parish of Bonfim in the city of Porto, divided into three age groups: youth and young adults (n=165), middle-aged adults (n=110) and elderly adults (n=110). The statistical analyses allowed us to conclude that age is in itself a risk factor, but it is also significantly associated with the following characteristics: being a woman, having low levels of education, low income, living alone or institutionalized, being a widow, being divorced/separated, being unemployed or retired. The knowledge and information resulting from this study is an important contribution to the organization of social intervention strategies, namely through Intergenerational Programs that could be seen as a planning tool to expand and strengthen binding social networks, contributing to the well-being, quality of life and social integration not only of the elderly, but also of different generations and groups identified as being potentially at risk. The innovative aspect of this study was the validation of the abbreviated version of the Lubben Social Network Saclae (LSNS-6) - originally developed for the elderly group - for all age groups.</p>
<p>PALABRAS CLAVE: apoyo social red social programas intergeneracionales LSNS-6</p>	<p>RESUMEN: Este artículo tiene por objetivo profundizar en el conocimiento del apoyo social de una comunidad local a través de un estudio cuantitativo en el que los autores buscan conocer cómo el apoyo social varía dependiendo de subgrupos de edad, y cómo se relaciona con variables socio-demográficas clave. La muestra comprendía 385 individuos pertenecientes a la freguesía de Bonfim de la ciudad de Oporto, divididos en tres grupos de edad: jóvenes y adultos jóvenes (n=165), adultos de mediana edad (n=110) y mayores (n=110). El análisis estadístico nos permitió concluir que la edad es en sí misma un factor de riesgo, pero también se asocia de manera significativa con las siguientes características: con el hecho de ser mujer, de tener un nivel educativo bajo, bajos ingresos, vivir solo, ser viuda, estar separado o divorciado, estar desempleado o jubilado. El conocimiento y la información resultantes de este estudio suponen una importante contribución a la organización de las estrategias de intervención social, especialmente a través de Programas Intergeneracionales que pueden verse como instrumento de planificación para ampliar y fortalecer las relaciones en las redes sociales, contribuyendo al bienestar, calidad de vida e integración social no sólo de los mayores, sino también de diferentes generaciones y grupos identificados como potencialmente en riesgo. El aspecto innovador de este estudio consistió en la validación de la Escala Breve de Redes Sociales de Lubben (LSNS-6) - desarrollada en su origen para el grupo de mayores - para todos los grupos de edad.</p>

1. Introdução

O envelhecimento demográfico é uma realidade social do mundo atual. Embora verificando-se a ritmos diferentes é um fenómeno universal e irreversível que exige, por um lado, mudanças de políticas públicas (na capacidade de resposta dos sistemas saúde e segurança social e da disponibilidade de recursos) e novas formas de ação socioeducativa (Lóngas, 2016), e, por outro lado, ter em consideração outros fatores que possam prolongar as competências funcionais, a autonomia, a independência e a qualidade de vida na fase mais tardia do ciclo vital de todos os indivíduos (Oliveira, Lima & Silva, 2016), tais como as redes sociais e o apoio social.

Os termos rede social e apoio social são constructos multidimensionais que aludem às relações sociais e de suporte e às suas complexas características e dimensões, não sendo simples a sua definição (Ramos, 2004; Berkman & Glass, 2000). Guzmán, Huenchuan e Montes de Oca (2003) ao estudarem as correntes anglo-saxónicas e latino americanas subjacentes ao conceito de redes sociais, definem a rede social “como uma prática simbólico-cultural que inclui um conjunto de

relações interpessoais que integram um indivíduo no seu ambiente cultural e lhe permite manter ou melhorar o seu bem-estar material, físico e emocional, ao mesmo tempo que contribuem para evitar danos reais ou imaginados resultantes de dificuldades, crises ou conflitos que afetem o sujeito” (p. 43). Esta definição vai ao encontro do novo paradigma sociológico, que Martins (2010) refere ser urgente estabelecer nas sociedades complexas contemporâneas - um paradigma que reconheça “a presença inquestionável de pequenos sistemas dinâmicos, denominados *redes sociais*, que funcionam como novos aparelhos reguladores dos conflitos, tensões e acordos entre indivíduos e grupos minoritários” (p. 402). Não é do nosso interesse neste artigo entrar na discussão sobre as perspetivas paradigmáticas das redes sociais, embora reconheçamos o seu grande valor, mas sim focarmo-nos no apoio social que estas redes proporcionam.

Entendemos o *apoio social* como transações interpessoais e sociais que implicam ajuda, afeto, confiança, encorajamento, empatia, solidariedade e afirmação (Khan & Antonucci, 1980; Ramos, 2004, 2005a,b) e que é através das redes sociais que o fluxo de recursos, ações, solidariedades,

apoios e informação são trocados e circulam entre os indivíduos, grupos e gerações (Jong, Mooienaar, Osagie & Phielix, 2016; Ramos, 2008, 2013; Santos, 2009).

A rede social é construída pelo indivíduo, ao longo da vida, sendo que a sua extensão vai depender de fatores sociodemográficos, fatores culturais e fatores de personalidade. Vários estudos demonstraram que, com o avançar da idade, ocorre um decréscimo no tamanho da rede (Antonucci & Akiyama, 1987; Cukrowicz, Franzese, Thorp, Cheavens & Lynch, 2008; Portero & Oliva, 2007; Rosa, Benício, Alves & Lebrão, 2007), devido à perda de familiares e amigos, ao surgimento de doenças e à entrada na reforma. A literatura tem vindo a evidenciar, os efeitos positivos que proporcionam os apoios sociais em todas as etapas da vida, sobretudo nas fases mais tardias do ciclo vital. Guzman et al. (2003) reuniram vários estudos que demonstraram que as pessoas com mais apoios sociais apresentam melhores condições de saúde (física e psicológica) e melhor qualidade de vida. Por outro lado, a literatura também tem mostrado que baixas taxas de apoio social estão relacionados com o surgimento de doenças, o isolamento, a solidão, a exclusão, a deterioração do estado de saúde e maiores riscos sociais (Antonucci, 1990; Ramos, 2004; Esgalhado, Reis, Pereira & Afonso, 2010; Mohamad, Alavi, Mohamad, M., Mohamad, N.S. & Sallem, 2016), assim como com a mortalidade infantil e de idosos (Ramos, 2005a; Mazzella et al., 2010). Outros estudos comprovam, ainda, que altos níveis de apoio social estão relacionados com o bem-estar da população em geral, nomeadamente da geração mais velha (Rubinstein, Lubben & Mintzer, 1994; Mohamad et al., 2016) e com o aumento da satisfação com a vida nos idosos (Bishop, Martin & Poon, 2006). E que a falta de apoio social é um indicador negativo da qualidade de vida e bem-estar (Ramos, 2004, 2008, 2013; White, Philogene, Fine & Shina, 2009) e que aumenta o risco de exclusão e institucionalização (Bowling, Farquhar & Browne, 1991; Cummings, 2002; Esgalhado et al., 2010). As diversas investigações referidas tornam, assim, incontestável a suma importância do apoio social para todos os indivíduos.

Sabemos que a forma mais comum de apoio social é proporcionada pela rede familiar (Pérez & Montero, 2016), mas embora a família continue a ter um papel fundamental e a ser a fonte primária desse apoio, este poderá estar em risco ou dificultado. Efetivamente, as mudanças nas estruturas familiares dos últimos cem anos têm dificultado a capacidade e o desejo da família em dar o apoio social necessário aos seus membros, sobretudo aos mais velhos e aos mais jovens (Ramos, 2005b,

2008, 2013). Por conseguinte, compreende-se a importância de construir, alargar e solidificar redes sociais vinculantes que complementem o apoio social dado pela rede familiar, contribuindo para o bem-estar, a qualidade de vida e a integração social não só dos adultos idosos mas também dos de diferentes gerações.

Um meio profícuo para atingir este objetivo são os programas intergeracionais (que passaremos a designar por PI) que reúnem pessoas de distintas gerações em atividades que lhes permitem interagir, estimular-se, educar-se, apoiar-se e, em geral, cuidar-se mutuamente, e que Hatton-Yeo e Ohsako definem como “veículos para a troca intencional e contínua de recursos e aprendizagem entre as gerações mais velhas e mais jovens com benefícios individuais e sociais” (2000, p. 3). É através destes programas que se coloca em prática a educação intergeracional, entendida como

um processo pedagógico que coloca pessoas de diferentes gerações a executarem atividades e tarefas que respondem às suas necessidades e interesses, numa dinâmica de participação, cooperação, interação, intercâmbio e de diálogo intergeracional, desenvolvido numa relação igualitária, de tolerância e respeito mútuo. E que tem como principal finalidade facilitar e garantir que as pessoas de diferentes gerações aprendam, desenvolvam e compartilhem conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores e se transformem na relação umas com as outras. (Villas-Boas, Oliveira, Ramos & Montero, 2016, p. 133).

A literatura tem vindo a assinalar vários benefícios dos PI e, citando apenas alguns exemplos relacionados com o apoio social e as redes sociais, podemos referir o desenvolvimento de relações de apoio mútuo entre os participantes que lhes permitem proporcionar e receber cuidados em diferentes momentos das suas vidas (MacCallum et al., 2006, 2010; Ramos, 2005b, 2008), a reintegração na família e na vida comunitária (MacCallum et al., 2006, 2010; Bressler, Henkin & Adler, 2005), a redução do isolamento e exclusão social (Power & Maluccio, 1999; Ramos, 2004, 2005a), a reconstrução e construção de redes sociais, a integração social e efeitos positivos sobre o capital social¹ das pessoas envolvidas (Granville, 2002; Souza & Grundy, 2007; Souza, 2011), entre outros.

Assim, nestes programas constroem-se redes de apoio social, ou seja, redes relacionais vantajosas para os indivíduos e as suas comunidades. Neles transacionam-se sobretudo apoios emocionais (transmissão de afeto, empatia, estima, preocupação pelos outros, etc.) e cognitivos (transmissão de informação, conhecimentos, conselhos,

sugestões). Mas também se transacionam apoios instrumentais (na procura de trabalho, realização de tarefas, tempo, transporte, etc.) e materiais (dinheiro, alimentos, comida, roupa, etc.). Porém, para garantir a transação destes apoios entre as pessoas envolvidas no PI é fundamental uma planificação e implementação atempadas, conhecimento e muito cuidado (Villas-Boas, Oliveira, Ramos & Montero, 2015).

Neste artigo, procura-se aprofundar o conhecimento do apoio social de pessoas de diferentes gerações da comunidade da freguesia do Bonfim da cidade do Porto, Portugal. Começamos por testar a *Escala breve de Redes Sociais de Lubben* (LSNS-6), como instrumento capaz de avaliar a perceção de apoio social e o risco de isolamento social de todas as gerações e não apenas das pessoas de idade avançada. Esta escala foi construída especificamente para ser utilizada com o grupo dos adultos idosos e, embora se encontrem estudos em que se utilizam a LSNS ou a LSNS-6 com pessoas de outras gerações (e.g., Emler, 2006; Fernández-Ballesteros, Moya, Iñiguez, Zamarrón, 2004; Guerrete & Smedema, 2011; Honeycutt, Nasser, Banner, Mapp & Dupont, 2008), não identificámos nenhum estudo de validação do instrumento para a sua utilização com outros grupos etários. De seguida, aprofundamos o conhecimento do apoio social através do teste de algumas hipóteses, relativas ao apoio social em função do grupo etário e de diferentes variáveis - informação e conhecimento que consideramos fundamental para a planificação de PI, enquanto estratégia de intervenção social.

2. Metodologia

2.1. Participantes

Nesta investigação participaram 385 residentes da freguesia do Bonfim da cidade do Porto, com 15 e mais anos de idade, distribuídos por três grupos etários: jovens e adultos jovens (42,9%), adultos de meia-idade (28,6%) e adultos idosos (28,6%). Cerca de 96,1% da amostra é de nacionalidade portuguesa², 57,1% de pessoas pertencem ao sexo feminino e 42,9% ao sexo masculino. O nível de escolaridade mais representado é o 1º ciclo completo (27,3%), seguido do ensino secundário (19,2%), do 3º ciclo (17,1%), dos níveis pós-secundário/licenciatura (15,4%), do 2º ciclo (10,4%), de menos de 4 anos de escolaridade (6,2%) e, finalmente, do mestrado/doutoramento (4,2%). No que respeita ao nível socioeconómico³, mais de metade da amostra (54,5%) tem um rendimento mensal inferior ao rendimento médio nacional, 26,8% tem um rendimento médio e 5,5%

um rendimento alto. Note-se que 13,2% da amostra em estudo não respondeu a esta pergunta. No que concerne à situação face ao emprego, 37,4% encontram-se empregados, 33,8% reformados, 19% estão desempregados e 9% são estudantes.

2.2. Instrumentos

No presente trabalho utilizámos dois dos cinco blocos de perguntas do Questionário Necessidades, Interesses e Potencialidades para Desenvolvimento de Programas Intergeracionais (QNIP-DPI). Do bloco I - Informações Sociodemográficas, recorreremos às perguntas relativas à idade, sexo, nível de escolaridade, nível socioeconómico e situação face ao emprego. E do bloco IV - Qualidade de vida, Saúde e Apoio social usámos a Escala breve de Redes Sociais de Lubben (LSNS-6).

LSNS-6 é a versão breve do instrumento *A Escala de Redes Sociais de Lubben* (LSNS), desenvolvida no fim dos anos 80 por Lubben (1988), especificamente para o grupo dos adultos idosos. Este instrumento determina o isolamento social das pessoas, e permite obter informações sobre o tipo de relações sociais, o tamanho da rede e a intimidade com os elementos da rede de suporte. A LSNS-6 é constituída por 6 itens que estão distribuídos por duas subescalas, três dos quais correspondem à subescala *Família* (que avalia as relações familiares) e os restantes três integram a subescala *Amigos* (que avalia as relações de amizade). A resposta a cada item é dada numa escala de Likert que varia entre “nenhuma pessoa” e “9 a mais pessoas”. A pontuação global do instrumento obtém-se através do somatório dos 6 itens, tendo uma amplitude de 0 a 30 pontos (Lubben, Blozik, Gilmann, Liffe & Kruse, 2006), sendo a escala de Likert pontuada de 0 a 5. Lubben et al. (2006) consideram como ponto de corte do somatório da LSNS-6 o valor 12 e para as subescalas *Família* e *Amigos* o valor 6, sendo que valores inferiores ao ponto de corte da LSNS-6 e das suas subescalas indicam risco de isolamento social. Esta escala na aplicação a adultos idosos revelou boas características psicométricas, quer no estudo original, sendo a consistência interna de 0,83 (Lubben et al., 2006) quer no estudo da validação da versão portuguesa que apresentou uma consistência interna de 0,80 (Ribeiro et al., 2012).

2.3. Procedimento

Recolha de dados: A colheita dos dados decorreu entre Março e Maio de 2015, em escolas, instituições e organizações localizadas na freguesia do Bonfim, e foi realizada apenas com residentes da freguesia. A administração dos questionários foi

feita individualmente em três diferentes modalidades, autoadministrado, assistido pelo entrevistador ou administrado pelo entrevistador, sendo esta última forma de administração aplicada sobretudo aos adultos idosos e pessoas com baixos níveis de literacia. A taxa de resposta foi de 98%.

Ética: No contacto pessoal e na folha inicial, os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, a confidencialidade dos dados, a voluntariedade da participação e apelou-se à honestidade das respostas. Foi solicitada a autorização ao Dr. James Lubben para a aplicação do instrumento⁴.

Tratamento de dados: De acordo com os objetivos do nosso estudo, nesta secção apresentamos os resultados das análises estatísticas que incidiram sobre a amostra total (n=385), e três subamostras etárias, a saber: *jovens* e *adultos jovens* com idades compreendidas entre 15 e 44 anos (n=165), *adultos de meia-idade*, entre 45 e 64 anos (n=110), e *adultos idosos* com 65 e mais anos (n=110). Testam-se hipóteses relativas ao apoio social, em função do grupo etário, e de diferentes variáveis, tais como o sexo, o nível socioeconómico e a situação face ao emprego, recorrendo-se para o efeito ao teste *t* e à ANOVA, de acordo com o número de grupos envolvidos. Procura-se ainda obter o padrão de correlações entre a LSNS-6 e as subescalas *Família* e *Amigos* com a escolaridade. As análises estatísticas foram realizadas recorrendo ao software SPSS, versão 22. Em todas as análises foi considerado o nível de significância de 0,05.

3. Resultados

3.1. Validação da Escala LSNS-6 e das subescalas *Família* e *Amigos* para várias gerações

3.1.1. Análise da estrutura dimensional da escala

Após a verificação dos requisitos para realizar este tipo de teste (KMO = 0,73; teste de Bartlett: $p < 0,001$; MSA > 0,5), e de acordo com o critério de Kaiser, a ACP resultou na obtenção de dois fatores, que explicam 75,2% da variância total - resultados idênticos aos encontrados no estudo de Lubben et al. (2006) e na versão portuguesa de Ribeiro et al. (2012). A primeira componente, correspondente à subescala *Família*, explica 53,9% da variância total e a segunda, abrangendo a subescala *Amigos*, explica 21,2% da variância total. Em todas as amostras etárias verificou-se a

adequação do uso da ACP que resultou sempre numa estrutura em dois fatores, sendo que em todas elas a primeira componente -*Família*- é a que explica uma percentagem mais elevada da variância total, com percentagens entre 51% e 56%, e a segunda componente -*Amigos*- revelou um potencial explicativo na ordem de 25,5% na amostra dos adultos idosos, muito superior às restantes amostras, cuja variância total explicada variou entre os 19% e 20% (Tabela 1).

Tabela 1: Matriz de componentes rodada da LSNS-6 para a amostra total e subgrupos etários

Item LSNS-6	COMPONENTES	
	Família	Amigos
AMOSTRA Total (n=379)		
1. Família: tamanho	0,786	0,168
2. Família: ligar a pedir ajuda	0,896	0,186
3. Família: discutir assuntos pessoais	0,874	0,185
4. Amigos: tamanho	0,022	0,799
5. Amigos: ligar a pedir ajuda	0,287	0,865
6. Amigos: discutir assuntos pessoais	0,306	0,818
Valores próprios	3,23	1,27
% de Variância	53,9	21,2
AMOSTRA 15-44 anos (n=160)		
1. Família: tamanho	0,707	0,115
2. Família: ligar a pedir ajuda	0,886	0,211
3. Família: discutir assuntos pessoais	0,848	0,25
4. Amigos: tamanho	0,027	0,820
5. Amigos: ligar a pedir ajuda	0,301	0,868
6. Amigos: discutir assuntos pessoais	0,366	0,802
Valores próprios	3,26	1,15
% de Variância	54,4	19,1

Item LSNS-6	COMPONENTES	
	Família	Amigos
AMOSTRA 45-64 anos (n=109)		
1. Família: tamanho	0,834	0,143
2. Família: ligar a pedir ajuda	0,876	0,195
3. Família: discutir assuntos pessoais	0,850	0,323
4. Amigos: tamanho	0,163	0,755
5. Amigos: ligar a pedir ajuda	0,220	0,881
6. Amigos: discutir assuntos pessoais	0,229	0,852
Valores próprios	3,35	1,19
% de Variância	55,8	19,9
AMOSTRA 65 e + anos (n=110)		
1. Família: tamanho	0,828	0,217
2. Família: ligar a pedir ajuda	0,921	0,154
3. Família: discutir assuntos pessoais	0,897	0,044
4. Amigos: tamanho	-0,069	0,790
5. Amigos: ligar a pedir ajuda	0,270	0,877
6. Amigos: discutir assuntos pessoais	0,270	0,822
Valores próprios	3,1	1,53
% de Variância	51,6	25,6

3.1.2. Análise da fidelidade

Como se vê na tabela 2, para a LSNS-6 o valor do *alpha* de Cronbach foi de 0,824, sendo o da subescala *Família* de 0,845 e o da subescala *Amigos* de 0,807, muito próximos dos valores encontrados na investigação de Lubben et al. (0,83) e na investigação de Ribeiro et al. (0,80). Considerando os diferentes subgrupos etários, os valores

encontrados igualmente se aproximam dos obtidos para a amostra total, apresentando a escala total uma boa consistência interna bem como as suas subescalas em todos os subgrupos analisados (sobretudo tendo em consideração que contém um número muito reduzido de itens), o que constitui um bom indicador da adequação do instrumento para todas as faixas etárias.

Tabela 2: Consistência interna da escala LSNS-6 para a amostra total e subgrupos etários

AMOSTRAS	ALPHA CRONBACH		
	LSNS-6	LSNS-3 Família	LSNS-3 Amigos
Amostra Total	0,824	0,845	0,807
Jovens e adultos (15-44 anos)	0,825	0,795	0,812
Adultos de meia-idade (45-64 anos)	0,839	0,856	0,816
Adultos idosos (65 e + anos)	0,799	0,879	0,796

Na tabela 3 apresentam-se as estatísticas descritivas dos itens da escala LSNS-6 para a amostra total, sendo os itens com médias mais elevadas aqueles que se referem ao tamanho, quer da *Família* ($M=3,42$) quer dos *Amigos* ($M=3,6$). E as médias mais baixas encontram-se no número de pessoas com quem os respondentes discutem problemas pessoais, quer da *Família* ($M=2,35$), quer dos *Amigos* ($M=2,1$). Quanto aos desvios-padrão dos itens, eles são todos maiores que 1, indicando uma boa variabilidade das respostas aos itens da escala. Os índices de assimetria situam-se entre 0,3 e -0,84 e os de curtose entre -0,67 e -0,19, e a análise de correlação item-total da amostra total (obtida com recurso ao coeficiente de correlação corrigido) assume valores entre 0,420 e 0,684, indicando que todos contribuem para avaliar o constructo em análise.

Tabela 3: Estatísticas descritivas dos itens da escala LSNS-6

Item LSNS-6	Média (DP)	Assimetria (EP)	Curtose (EP)	Correlação item-total	Alpha Cronbach sem o próprio item
1. Família: tamanho	3,41 (1,36)	-0,56 (0,12)	-0,36 (0,25)	0,55	0,80
2. Família: ligar a pedir ajuda	2,73 (1,38)	-0,11 (0,12)	-0,67 (0,25)	0,64	0,78
3. Família: discutir assuntos pessoais	2,35 (1,32)	0,17 (0,12)	-0,44 (0,25)	0,62	0,79
4. Amigos: tamanho	3,6 (1,49)	-0,84 (0,12)	-0,19 (0,25)	0,42	0,83
5. Amigos: ligar a pedir ajuda	2,43 (1,42)	-0,08 (0,12)	-0,64 (0,25)	0,68	0,77
6. Amigos: discutir assuntos pessoais	2,1 (1,41)	0,29 (0,12)	-0,58 (0,25)	0,65	0,78

3.2. Resultados do apoio social da população

Os autores originais da escala LSNS-6, de modo a classificar os adultos idosos em relação às suas redes sociais, designadamente o risco de isolamento social, determinaram como ponto de corte o valor 12, sendo que abaixo deste valor se considera existir isolamento social (Lubben et al., 2006). No presente estudo, verifica-se, que se encontram nessa situação 22% (n=85) da amostra total, 14% (n=23) da amostra dos *jovens e adultos jovens*, 26% (n=29) da amostra de *adultos de meia-idade* e 30% (n=33) da amostra dos *adultos idosos*.

Analisando as pontuações da LSNS-6 e das subescalas de acordo com o grupo etário (Tabela 1), verifica-se que os *jovens e adultos jovens* apresentam uma média de apoio social mais elevada com 17,6 (DP=5,41), seguido pelo grupo dos *adultos de meia-idade* com uma média de 15,9

(DP= 6,36) e pelo grupo dos *adultos idosos* que apresenta a média de apoio social mais baixa, 15,5 (DP=6,63). Essas diferenças são estatisticamente significativas ($F_{(2)}=4,61$; $p=0,01$). Nas subescalas *Família* e *Amigos* os resultados são muito idênticos em ambas as escalas: os *jovens e adultos jovens* apresentam uma média de apoio social mais elevada 8,9 (DP=3,15) e 8,6 (DP=3,14), respetivamente. Seguem-se os *adultos de meia-idade* com uma média de apoio social familiar de 8,2 (DP=3,65) e amigos de 7,7 (DP=3,75) e, de forma correspondente, são os *adultos idosos* quem apresentam a média de apoio social mais baixa, 7,8 (DP=3,93) e 7,6 (DP=4,20). Considerando a *Família* e os *Amigos*, a diferença entre os grupos etários é estatisticamente significativa [$F_{(2)}=3,50$; $p=0,031$ e $F_{(2)}=3,12$; $p=0,045$], respetivamente. Estes dados permitem concluir que à medida que a idade avança o apoio social decresce. (Tabela 4).

Tabela 4: Resultados relativos ao apoio social em função dos diferentes grupos etários

	N	M	DP	Df	F (sig.)
LSNS-6					
Jovens e adultos jovens (15-44 anos)	165	17,6	5,41	2	4,61 (p=0,010)
Adultos de meia-idade (45-64 anos)	110	15,9	6,36		
Adultos idosos (65 e + anos)	110	15,5	6,63		
Subescala LSNS-3 Família					
Jovens e adultos jovens (15-44 anos)	165	8,9	3,15	2	3,5 (p=0,031)
Adultos de meia-idade (45-64 anos)	110	8,2	3,65		
Adultos idosos (65 e + anos)	110	7,8	3,93		
Subescala LSNS-3 Amigos					
Jovens e adultos jovens (15-44 anos)	165	8,6	3,14	2	3,12 (p=0,045)
Adultos de meia-idade (45-64 anos)	110	7,7	3,75		
Adultos idosos (65 e + anos)	110	7,6	4,2		

Os resultados da comparação do apoio social em função do sexo dos participantes, indicam que os indivíduos do sexo masculino apresentam um nível de apoio social superior ($M=17,2$; $DP=6,07$) comparativamente aos indivíduos do sexo feminino ($M=16,0$; $DP=6,10$), mas a diferença não chega a ser estatisticamente significativa ($t_{(383)}=1,92$; $p=0,056$). Relativamente às subescalas, a nível da *Família* não há diferenças estatisticamente significativas entre os sexos ($t_{(383)}=0,28$; $p=0,78$), já a nível da subescala *Amigos*, essas diferenças são altamente significativas ($t_{(383)}=2,94$; $p=0,003$) em favor das pessoas do sexo masculino. Da comparação do apoio social em função do sexo com as três amostras etárias consideradas, verifica-se que não existem diferenças significativas entre os sexos na escala total para nenhuma das amostras. A única exceção em que as mulheres apresentam um nível de apoio social superior ($M=8,6$; $DP=3,0$) aos homens ($M=7,8$; $DP=4,1$) é na subescala *Família*, embora não chegue a ser significativa ($t_{(108)}=-1,14$; $p=0,25$).

Considerando o nível de escolaridade e tendo em conta que a amostra apresenta uma variabilidade considerável nesta variável e os tamanhos

das subamostras eram bastante variáveis, calculamos o ρ de Spearman tendo-se verificado, para a amostra total, que quanto mais elevado é o nível de escolaridade maior é o apoio social, quer considerando os 6 itens ($\rho=0,274$, $p<0,001$), quer analisando as subescalas da *Família* ($\rho=0,201$, $p<0,001$) e *Amigos* ($\rho=0,260$, $p<0,001$). Nos três subgrupos etários, verifica-se que a relação entre estas variáveis é altamente significativa no grupo dos *jovens e adultos jovens* ($\rho_{(164)}=0,233$, $p=0,003$), no grupo das *peessoas adultas de meia-idade* ($\rho_{(110)}=0,293$; $p=0,002$) e significativa no grupo dos *adultos idosos* ($\rho_{(110)}=0,183$, $p=0,05$). Na subescala *Amigos*, no grupo dos *jovens e adultos jovens* o apoio social e a escolaridade estão relacionados significativamente ($\rho_{(164)}=0,298$, $p=0,001$), assim como no grupo das *peessoas adultas de meia-idade* ($\rho_{(110)}=0,199$; $p=0,037$) e no grupo dos *adultos idosos* ($\rho_{(110)}=0,212$; $p=0,026$). Na subescala *Família* a correlação entre o apoio social e a escolaridade não é significativa no grupo dos *jovens e adultos jovens* ($\rho_{(164)}=0,103$, $p=0,191$) e no grupo dos *adultos idosos* ($\rho_{(110)}=0,090$, $p=0,352$), mas é-o no grupo das *peessoas de meia-idade* ($\rho_{(110)}=0,276$, $p=0,004$) (Tabela 5).

Tabela 5: Correlações entre o apoio social e o nível de escolaridade da amostra total e dos três subgrupos etários

	LSNS-6 Escala Total	LSNS-3 Subescala Família	LSNS-3 Subescala Amigos
Amostra total (n=384)			
rho de Spearman	,274**	,201**	,260**
Sig.	,000	,000	,000
Amostra jovens e adultos jovens (n=164)			
rho de Spearman	,233**	,103	,298**
Sig.	,003	,191	,000
Amostra adultos de meia-idade (n=110)			
rho de Spearman	,293**	,276**	,199*
Sig.	,002	,004	,037
Amostra de adultos idosos (n=110)			
rho de Spearman	,183	,090	,212*
Sig.	,055	,352	,026
**A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).			
*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).			

No que diz respeito à variável nível socioeconómico, verifica-se que na amostra total são as pessoas com um rendimento alto que apresentam um índice médio de apoio social mais elevado, 19,0 ($DP=4,35$), seguidas pelas pessoas com um rendimento médio de 17,6 ($DP=6,03$) e quem apresenta o valor médio mais baixo de apoio social são as pessoas com um rendimento baixo, 15,3 ($DP=6,36$). Estes resultados apresentam-se estatisticamente significativos ($F_{(2)}=7,14$; $p<0,001$). Na subescala *Família* e na subescala *Amigos* os resultados são idênticos, sendo as pessoas que têm rendimentos mais altos as que apresentam maior apoio social e as pessoas com rendimentos mais baixos quem tem menos apoio social, sendo estas diferenças igualmente significativas para a subescala *Família* ($F_{(2)}=5,59$; $p<0,004$) e para a subescala *Amigos* ($F_{(2)}=5,04$; $p<0,007$). Da análise efetuada aos diferentes grupos etários verifica-se que em todos os grupos as pessoas com rendimentos mais altos têm maior apoio social. Porém, quer no grupo dos *jovens e adultos jovens* quer no grupo dos *adultos de meia-idade* as diferenças entre os indivíduos de diferentes níveis socioeconómicos não são estatisticamente significativas, nem na Escala LSNS-6 nem nas suas subescalas. Porém, no grupo dos *adultos idosos* encontram-se diferenças estatisticamente significativas entre as pessoas que têm um rendimento alto e as que têm um rendimento

baixo ($F_{(2)}=4,50$; $p<0,013$), verificando-se que na subescala *Família* essas diferenças não são significativas ($F_{(2)}=1,48$; $p<0,231$) e na subescala dos *Amigos* o são ($F_{(2)}=4,82$; $p<0,010$).

Relativamente à situação face ao emprego, para a amostra total, as pessoas que apresentam um valor médio mais elevado de apoio social são os estudantes 19,1 ($DP=4,85$), seguidas pelas empregadas ($M=18,8$; $DP=5,86$), as pessoas reformadas ($M=15,2$; $DP=6,34$) e as pessoas desempregadas ($M=15,0$; $DP=5,87$), sendo as diferenças estatisticamente significativas ($F_{(3)}=8,46$; $p<0,001$). Na subescala *Família* e na subescala *Amigos* os resultados são semelhantes, sendo os estudantes o grupo que obtém valores mais elevados de apoio social e os desempregados os que mostram valores mais baixos, verificando-se diferenças significativas em ambas as subescalas, da *Família* ($F_{(3)}=5,66$; $p<0,001$) e dos *Amigos* ($F_{(3)}=6,24$; $p<0,001$). No grupo de *jovens e adultos jovens* são os estudantes quem apresentam uma média mais elevada de apoio social ($M=19,1$; $DP=4,85$), seguidos pelas pessoas empregadas ($M=18,1$; $DP=5,41$), e as diferenças são estatisticamente significativas ($F_{(3)}=4,38$; $p<0,005$), verificando-se resultados semelhantes nas duas subescalas. Já no grupo de *adultos de meia-idade* são as pessoas empregadas que apresentam uma média de apoio social mais elevada ($M=17,2$; $DP=6,49$), seguidos dos desempregados ($M=15,3$;

$DP=6,12$) e, por último, dos reformados ($M=13,5$; $DP=5,77$). As diferenças nestes grupo etários não são estatisticamente significativas quer para a LSNS-6 ($F_{(3)}=2,87$, $p<0,061$), quer para as duas subescalas. No grupo dos *adultos idosos* consideraram-se apenas as pessoas reformadas, visto o número de pessoas respondentes empregadas (2) e desempregadas (3) ser menor do que 5. Assim os reformados idosos apresentam uma média de apoio social de 15,5 ($DP=6,42$) na LSNS-6, 7,8 ($DP=3,92$) na subescala *Família* e 7,6 ($DP=4,05$) na subescala *Amigos*.

4. Discussão

Uma vez que a LSNS-6 foi desenhada especificamente para ser utilizada na população idosa, a validação da escala para a utilização com outras gerações era necessária. A LSNS6 e as suas subescalas LSNS-3 *Família* e LSNS-3 *Amigos* demonstraram boas qualidades psicométricas, não só para a amostra total, constituída por 385 indivíduos, mas igualmente para as três subamostras etárias, comprovando-se ser um instrumento válido e apto a ser usado em estudos comparativos entre diferentes gerações, assim como no âmbito das práticas intergeracionais.

Sabendo que o indivíduo constrói a sua rede social, ao longo da vida, e que a sua extensão vai depender de fatores sociodemográficos, fatores culturais, fatores económicos e fatores da personalidade, colocámos algumas hipóteses entre a variação dos resultados da LSNS-6 e subescalas relativamente a algumas variáveis sociodemográficas, por grupo etário. No que concerne à idade verificou-se que se encontram indivíduos de todas as idades em risco de isolamento social, o que comprova a necessidade de criar estratégias que aumentem as redes sociais e o apoio social de indivíduos de todas as gerações. No que concerne ao sexo, verificámos que as mulheres apresentam maior risco de isolamento social do que os homens. No nosso estudo, os homens de todos os grupos etários apresentam uma média de apoio social superior a das mulheres, resultados idênticos aos encontrados por Pinto, Gracia, Bocchi e Carvalhaes (2006), Stringhini et al. (2012) e Ribeiro et al. (2012), apesar destes autores terem investigado apenas amostras de pessoas idosas. Apurámos, ainda, que os homens são mais apoiados do que as mulheres, sobretudo por parte dos amigos, resultado semelhante ao encontrado por Ribeiro et al. (2012), sendo que a única exceção em que as mulheres apresentam uma média superior de apoio social é na amostra das mulheres adultas de meia-idade, no apoio social familiar. Estes dados parecem reforçar a hipótese de que as mulheres,

ao assumirem um papel predominante no âmbito familiar, ou seja, no apoio, na organização, na preservação da saúde dos familiares próximos e na educação dos filhos, etc., por um lado aumentam o apoio social familiar e, por outro lado, se tornam mais reclusas em relação ao contato social extra-familiar comparativamente aos homens (Pinto et al. 2006). No que diz respeito ao nível de escolaridade, verificámos que as pessoas com mais estudos têm uma média de apoio social mais elevada, resultados idênticos aos encontrados por Pinto et al. (2006).

Diversos estudos realizados com a população idosa confirmam que as condições económicas e o *status* económico contribuem para o tamanho da rede social (Rosa et al., 2007; Honeycutt et al., 2008). No mesmo sentido apontou a nossa investigação, verificando-se ainda que as pessoas com maiores rendimentos evidenciam uma média de apoio social mais elevada em todas as gerações, o que significa que os baixos rendimentos são um fator que potencializa o risco de isolamento social.

Por último, constatámos que o facto de não existir uma ocupação “obrigatória”, como trabalhar ou estudar, é um fator que potencia o isolamento social. A nossa análise evidenciou que as pessoas estudantes e empregadas têm maior apoio social do que as pessoas desempregadas e reformadas em todas as amostras etárias, na LSNS-6 e nas subescalas *Família* e *Amigos*.

5. Conclusão

Se por um lado observamos que a idade é um fator de risco social por si só, constatamos igualmente da análise por grupo etário que independentemente da idade existem características que influenciam o apoio social das pessoas, tais como: ser mulher, ter baixos níveis de escolaridade, baixos rendimentos, e estar desempregado ou reformado. Consideramos que estas características devem ser contempladas na hora da planificação e na seleção de participantes dos PI, sabendo-se de antemão que um grupo heterogéneo – que inclua pessoas com um forte apoio social e pessoas em risco social – será uma mais-valia para alargar e solidificar redes sociais vinculantes contribuindo para o bem-estar, a qualidade de vida e a integração social, não só dos adultos idosos mas também dos de diferentes gerações.

O aspeto inovador deste artigo foi o de comprovar que LSNS-6 pode ser utilizada na planificação e desenvolvimento de Programas Intergeracionais. Assim, devido à sua fácil e rápida utilização, sugerimos que a escala seja aplicada em três momentos distintos dos Programas Intergeracionais.

Num primeiro momento, a LSNS-6 deve ser aplicada na seleção dos participantes ou no caso de os participantes já estarem estabelecidos no início do PI. Esta primeira aplicação serve de pré-teste relativamente a uma comparação posterior, a nível de pós-teste, ou seja, na fase de avaliação final do programa (segundo momento) e mesmo em casos de *follow-up*. E porque estamos de acordo que a avaliação é uma condição *sine qua non* de um bom Programa Intergeracional e que por isso se devem avaliar resultados a curto, médio e longo prazo (Sánchez, 2007), sugerimos a aplicação da LSNS-6, num terceiro momento, após alguns meses do término do programa, servindo, deste modo, o propósito de medir o impacto que o Programa Intergeracional teve na rede social e no apoio social dos seus participantes, a médio e longo prazo.

Neste estudo não foi possível demonstrar todas as potencialidades da LSNS-6, por constrangimentos de espaço, ficando por efetuar análises mais específicas sobre os três itens que constituem LSNS-3 *Família* e a LSNS-3 *Amigos*. Esta análise permitiria explorar, por exemplo, se o tamanho da rede prognostica mais relações de intimidade e de ajuda? Se a ajuda é solicitada a pessoas com quem se tem contacto e intimidade ou apenas às pessoas com quem se tem intimidade? Comparar as relações de intimidade entre as diferentes gerações? E compreender as diferenças relativamente a estas perguntas em relação às subescalas *Família* e *Amigos*? Estas e outras questões que no fecho deste artigo levantamos, certamente inspirarão investigações futuras.

Referências bibliográficas

- Antonucci, T., & Akiyama, H. (1987). An examination of sex differences in social support among older men and women, *Sex Roles*, 17, 737-749.
- Antonucci, T. (1990). Social supports and social relationships. In R.H. Binstock & L.K. George (Eds.), *Handbook of aging and the social sciences* (pp.205-266). San Diego: Academic Press.
- Berkman, L., & Glass, T. (2000). *Social integration, social networks, social support, and health*. In L.F. Berkman & I. Kawachi (Eds.), *Social epidemiology* (pp.137-173). New York: Oxford University Press.
- Bishop, A., Martin, P., & Poon, L. (2006). Happiness and congruence in older adulthood: A structural model of life satisfaction. *Aging & Mental Health*, 10(5), 445-453. DOI: 10.1080/13607860600638388.
- Bowling, A., Farquhar, M., & Browne, P. (1991). Life satisfaction and associations with social network and support variables in three samples of elderly people. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 6, 549-566.
- Bressler, J., Henkin, N., & Adler M. (2005). *Connecting generations, strengthening communities: A toolkit for intergenerational program planners*. Philadelphia, Center for Intergenerational Learning: Temple University.
- Cukrowicz, K., Franzese, A., Thorp, S., Cheavens, J., & Lynch T. (2008). Personality traits and perceived social support among depressed older adults. *Aging & Mental Health*, 12(5), 662-669. DOI: 10.1080/13607860802343258.
- Cummings, S. (2002). Predictors of psychological well-being among assisted-living residents. *Health & Social Work*, 27(4), 293-302.
- Emler, C. (2006). An examination of the social networks and social isolation in older and younger adults living with HIV/AIDS. *Health & Social Work*, 31(4); 299-308.
- Esgalhado, M.G, Reis, M., Pereira, H., & Afonso, R. (2010). Influence of social support on the psychological well-being and mental health of older adults living in assisted-living residences. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 267-278.
- Fernández-Ballesteros, R., Moya, R., Iñiguez, J., & Zamarrón, M.D. (1999). *Qué es la psicología de la vejez*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Granville, G. (2002). *A Review of intergenerational practice in the UK*. Stoke-on-Trent: The Beth Johnson Foundation.
- Guerette, A., & Smeda, S. (2011). The relationship of perceived social support with well-being in adults with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(7), 425-439.
- Guzmán, J.M., Huenchuan, S., & Montes de Oca, V. (2003). *Redes de apoyo social de las personas mayores: Marco conceptual*. In *Notas de Población* (pp.35-70). Santiago, Chile: CEPAL/CELADE.
- Hatton-Yeo, A., & Ohsako, T. (Eds.)(2000). *Intergenerational programmes: Public policy and research implications: An international perspective*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Education.
- Honeycutt, J., Nasser, K., Banner, J., Mapp, C., & Dupont, B. (2008). Individual differences in catharsis, emotional valence, trauma anxiety, and social networks among hurricane Katrina and Rita victims, Southern. *Communication Journal*, 73(3), 229-242. DOI: 10.1080/10417940802219728.
- Jong, K., Mooienaar, N., Osagie, E., & Phielix, C. (2016). Valuable connections: A social capital perspective on teachers' social networks, commitment and self-efficacy. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 71-84.

- Khan, R., & Antonucci, T. (1980). Convoys over the life course: Attachment, roles and social support. In P.B. Baltes & O. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior* (pp. 254-283). Boston: Lexington.
- Longás, J. (2016). Redes territoriales de acción socioeducativa, una apuesta por la innovación social colaborativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 13-15. DOI: 10.7179/PSRI_2016.28.01.
- Lubben, J. (1988). Assessing social networks among elderly populations. *Family and Community Health*, 11(3), 42-52.
- Lubben, J., Blozik, E., Gillmann, G., Liffe, S., & Kruse, W.R. (2006). Performance of an abbreviated version of the Lubben Social Network Scale among three European community-dwelling older adult populations. *The Gerontologist*, 46(4), 503-513.
- MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Northcote, J., Booker, M., & Tero, C. (2006). *Community building through intergenerational exchange programs*. Australia: National Youth Affairs Research Scheme.
- MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Brooker, M., & Tero, C. (2010). Australian Perspectives: Community building through intergenerational exchange programs. *Journal of Intergenerational Relationships*, 8(2), 113-127.
- Martins, P. (2010). Redes sociais como novo marco interpretativo das mobilizações coletivas contemporâneas. *Cadernos CRH*, 23(59), 401-418. DOI: 10.1590/S0103-49792010000200013.
- Mazzella, F., Cacciatori, F., Galizia, G., Della-Morte, D., Rossetti, M., ... Pasquale, A. (2010). Social support and long-term mortality in the elderly: Role of comorbidity. *Archives Of Gerontology and Geriatrics*, 51(3), 323-328. DOI: 10.1016/j.archger.2010.01.011.
- Mohamad, N., Alavi, K., Mohamad, M., Mohamad N.S., & Sallem, M. (2016). Effect of intergenerational social support and loneliness on subjective wellbeing of institutionalized Malaysian elders. *International Journal of Management and Applied Science*, 2, 128-133.
- Oliveira, A.L., Lima, M.P., & Silva, J.T. (2016). Envelhecimento e saúde: Escala de Autoeficácia para a Autodireção na Saúde. *Revista de Saúde Pública*, 50(40), 1-9. DOI: 10.1590/S1518-8787.2016050006312.
- Perez A., & Montero, I. (2016). De sustentados a sustentadores: El rol de las personas mayores en la familia durante la crisis económica. *ReiDoCrea*, 5, 40-55.
- Pinto, J., Garcia A., Bocchi, S., & Carvalhaes, M.A. (2006). Características do apoio social oferecido a idosos de área rural assistida pelo PSF. *Ciência e Saúde Coletiva*, 11(3), 753-764. DOI: 10.1590/S1413-81232006000300023.
- Portero, C. & Oliva, A. (2007). Social support, psychological well-being and health among the elderly. *Educational Gerontology*, 33, 1053-1068. DOI: 10.1080/03601270701700458.
- Power, M., & Maluccio, A. (1999). Intergenerational approaches to helping families at risk. *Generations*, 22(24), 37-42.
- Ramos, N. (2004). *Psicologia clínica e da saúde*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ramos N. (2005a). Famílias e crianças em contexto de pobreza e exclusão - Do desenvolvimento à saúde e à educação. *Psychologica*, 38, 241- 263.
- Ramos, N. (2005b). Relações e solidariedades intergeracionais na família- Dos avós aos netos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(1), 195-216.
- Ramos, N. (2008). Família, cultura e relações intergeracionais. In: *Actas do congresso solidariedade intergeracional* (pp.315-329). Lisboa: CEMRI Universidade Aberta.
- Ramos, N. (2013). Relationships and intergenerational solidarities - Social, educational and health challenges. In A. Oliveira (Coord.), *Promoting conscious and active learning and aging: How to face current and future challenges?* (pp.129-145). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI: 10.14195/978-989-26-0732-0.
- Ribeiro, O., Teixeira, L., Duarte, N., Azevedo, M.J., Araújo, L., Barbosa & S. Paúl, C. (2012). Versão portuguesa da Escala Breve de Redes Sociais de Lubben (LSNS-6). *Revista Temática Kairós Gerontologia*, 15(1), 217-234.
- Rosa, T., Benício M., Alves, M., & Lebrão, M. (2007). Aspectos estruturais e funcionais do apoio social de idosos do Município de São Paulo, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 23(12), 2982-2992. DOI: 10.1590/S0102-311X2007001200019.
- Rubbinstein, R., Lubben, J., & Mintzer, J. (1994). Social isolation and social support: An applied perspective. *The Journal of Applied Gerontology*, 13(1), 58-72.
- Sánchez, M. (2007). (Dir.). *La evaluación de los programas intergeracionales*. IMSERSO: Madrid.
- Santos, Z. (2009). Older adult, social networks and social integration. *Trabajo Social*, 11, 159-174.
- Souza, E., & Grundy, E. (2007). Intergenerational interaction, social capital and health: results from a randomized controlled trial in Brazil. *Social Science and Medicine*, 65(7), 1397-1409. DOI: 10.1016/j.socscimed.2007.05.022.
- Souza, E. (2011). Integração intergeracional, capital social e saúde: arcabouço teórico e resultados de um estudo qualitativo. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(3), 1733-1744. DOI: 10.1590/S1413-81232011000300010.
- Stringhini, S., Berkman, L., Dugravot, A., Ferrie, J., Mamot, M., Kivimaki, M., & Singh-Manoux, A. (2012). Socioeconomic status, structural and functional measures of social support, and mortality - The british whitehall II cohort study, 1985-2009. *American Journal of Epidemiology*, 175(12), 1275-1283. 10.1093/aje/kwr461.

- Villas-Boas, S., Oliveira, A., Ramos, N., & Montero I. (2015). Elaboração de programas intergeracionais: O desenho do perfil comunitário. *Educação, Sociedade & Culturas*, 44, 31-47. Retrieved from http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC44_VillasBoas.pdf.
- Villas-Boas, S., Oliveira, A., Ramos, N., & Montero I. (2016). A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida - Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos. *Investigar em Educação*, 11(5), 117-141. Retrieved from <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/114>.
- White, A., Philogene, G.S., Fine, L. & Shina, S. et al. (2009). Social support and self-reported health status of older adults in the United States. *American Journal of Public Health*, 99(10), 1872-1878. DOI: 10.2105/AJPH.2008.146894.

Notas

- ¹ Este conceito associa-se ao sentimento de pertença a uma comunidade, de preocupação com as pessoas que fazem parte dela e da convicção de que essas pessoas, por sua vez, se preocupam com os outros. Confiança mútua, partilha de valores e normas, cooperação e redes são indicadores de capital social de uma comunidade.
- ² De nacionalidade espanhola registou-se 1,3%; 0,5 de nacionalidade francesa; 0,5 belga e 0,3 de nacionalidade moçambicana, angolana, guineense, italiana, brasileira, respetivamente, num total de 14 pessoas.
- ³ Salário médio em Portugal, em 2013, rondava os 963€ - GEE/MEE (2013) - Boletim estatístico de dezembro de 2013. Disponível em <http://www.gee.min-economia.pt> [16/01/2016].
- ⁴ Através do Website Boston College: <http://www.bc.edu/bc-web/about.html>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Villa-Boas, S., Oliveira, A.L., Ramos, N., & Montero, I. (2018). Apoio social e diversidade geracional: o potencial da LSNS-6. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 183-196. DOI: 10.7179/PSRI_2018.31.14

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Susana Villas-Boas. Universidade de Coimbra. FPCE-UC, Rua do Colégio Novo, 3000-115 Coimbra, Portugal. Tel.: +351 239 851 450 Email: suvboas@gmail.com.

Albertina Lima de Oliveira. Universidade de Coimbra FPCE-UC, Rua do Colégio Novo, 3000-115 Coimbra, Portugal. Tel.: +351 239 851 450 Email: aolima@fpce.uc.pt.

Natália Ramos. Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica 141-147, 1269-001 Lisboa, Portugal. Tel.: +351 21 391 6300. Email: natalia@uab.pt

Inmaculada Montero. Departamento de Pedagogia da Universidade de Granada. FCE-UG, Campus Universitario Cartuja, s/n, 18011 Granada, Espanha. Telephone: + 34 958 249633. E-mail: imontero@ugr.es

PERFIL ACADÉMICO

Susana Villas-Boas. Bolseira de doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia, professora convidada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, desde 2014. Investigadora do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI) da Universidade Aberta de Lisboa e do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra.

Albertina Lima de Oliveira. Ph.D em Ciências da Educação especialidade em Educação Permanente e formação de adultos pela Universidade de Coimbra, professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e investigadora do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da mesma Universidade (CEIS20).

Natália Ramos. Ph.D em Psicologia pela Universidade René Descartes, Paris, professora associada da Universidade Aberta de Lisboa, Diretora do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais da Universidade Aberta - CEMRI-UAb e investigadora e coordenadora do grupo Saúde, Cultura e Desenvolvimento do mesmo centro.

Inmaculada Montero. Ph.D em Pedagogia pela Universidade de Granada, Espanha, e professora doutora contratada colaboradora da Faculdade de Ciências da Educação, do Departamento de Pedagogia da Universidade de Granada.

INFORMACIONES

RESEÑA DE LIBROS

EDUCAR CON AMOR Y FIRMEZA

Tiani, S. (2017). Madrid: Narcea. 112 pp. ISBN: 9788427723580

Educación en el Siglo XXI consiste, no solo en mostrar y compartir conocimientos, es un proceso de acompañamiento del cual todo educador debe ser consciente y responsable. Esta obra viene a mostrar cómo se puede educar desde las emociones positivas, acompañando al joven en su proceso de vida desde el amor, sin aplicar estímulos dolorosos, pero con disciplina.

El libro comienza con una breve introducción donde explica la base en la que se construyen los siguientes capítulos. Expresa así su autora la idea de que educar con amor y firmeza persigue el objetivo de que el niño aprenda a partir de una experiencia constructiva y positiva. Habla sobre esta idea no como técnica si no como habilidad que se desarrolla según nuestro propio proceso de vida. Esta obra ofrece instrumentos para aumentar las habilidades personales de educadores y familias con el fin último de ofrecer nuevas oportunidades de crecimiento a niños y jóvenes.

El manual se divide en diez capítulos que distribuye la autora de la siguiente manera. El primero de ellos se basa en el valor de la educación como responsable y determinante en la personalidad que adquirimos a lo largo de la vida. Habla del castigo como elemento perpetuador a lo largo de la historia y como se ha pasado de una rigidez en el modelo educativo de mediados del siglo pasado a una permisividad excesiva a finales del siglo XX y principios del XXI para llegar a la conclusión de que cuando el educador es rígido, el niño aprende, pero no suele sentir amor y cuando el educador

es débil el niño está contento, pero aprende, más bien, poco. Por eso Tiani Brunelli propone reflexionar entre educación amorosa y firme.

Este capítulo introductorio genera en los cuatro capítulos siguientes una profundización de la educación basándose en la gestión de habilidades sociales y de comunicación a partir de la experiencia del límite. Por lo que desde el capítulo dos al cinco se tratan temas tan importantes como educar desde la amabilidad, afrontar las relaciones, y la vivencia del límite. Cuando este se vive de manera correcta, explicando al menor cuál es la razón del límite y cuál es el punto exacto donde debe detenerse, el joven se siente maduro y capaz para hacer uso de sus habilidades y vivir el límite correctamente.

Los capítulos, sexto y séptimo, tratan sobre la prevención de las dificultades, las diferentes etapas del aprendizaje (Explicación por parte del educador, experimentación por parte del niño y comprobación del aprendizaje adquirido) y su acompañamiento hasta la adquisición de la competencia a adquirir. El capítulo octavo trata sobre la disciplina y da el motivo de porque es importante emplear este término a partir de que es la habilidad de ordenar los pensamientos, sentimientos palabras y acciones en base a un fin. La disciplina se produce gracias a una elección libre y consciente.

Para finalizar la autora a través de los dos últimos capítulos trata de explicar que todo proceso es mejorable y que para desarrollar una determinada habilidad siempre debemos seguir una serie de pasos. Como son firmeza para cumplir el objetivo y mantenerse en el esfuerzo hasta conseguirlo. Concluye el libro invitando al lector a descubrir la belleza de cada persona. Esto ha sido hilo conductor durante toda la obra. Iniciando cada

capítulo con la pregunta ¿Algo bonito de mí? A la cual contesta un niño o un joven y la respuesta sirve de vínculo introductorio para el capítulo.

Es una obra práctica, pero con profunda reflexión, es un trabajo elaborado a lo largo de una experiencia educativa de años lo que genera dos procesos en el libro. Por un lado, compartir unas ideas a partir del trabajo realizado por la autora y por otro lado profundizar en un tipo de educación que no se suele dar ni tratar en instancias educativas. Como es

la educación emocional, tratada en este manual de manera positiva. Con vocabulario y términos del ámbito educativo, pero de asequible lectura para cualquier persona interesada en mejorar la educación de los menores. Por lo que convierte a este libro de lectura obligada para educadores y familias que tengan niños y jóvenes a cargo.

David Caballero Franco
Caballero@usal.es

SISTEMAS Y POLÍTICAS DE BIENESTAR. UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

Pastor, E. (ed.) (2017). Madrid: Dykinson, 211 pp. ISBN.: 978-84-9148-407-3

El Trabajo Social se encuentra en una importante encrucijada debido a que debe enfrentar nuevos desafíos en un contexto de crisis que le exige al profesional desarrollar nuevas maneras de enfrentarse a situaciones que reclaman nuevas soluciones que no pueden partir desde la individualidad, sino que deben construirse desde una perspectiva internacional. En el caso de los sistemas y políticas de bienestar, esta perspectiva internacional es primordial para superar retos de una manera global y aprender de las diferentes experiencias de diferentes países que contribuyan a una necesaria discusión y análisis sobre asuntos de interés e impacto sociopolítico. El libro se encuentra estructurado en torno a doce capítulos donde se recogen resultados de investigaciones inéditas a través de contribuciones y transferencias de investigadores/as, académicos/as y profesionales internacionales procedentes de diferentes universidades centros de investigación, instituciones públicas y organizaciones sociales: Universidad de Milano Bicocca (Italia), Presses de l'EHESP de Rennes (Francia), Universidad Pablo de Olavide (España), Universidad de Murcia (España), University Michigan (Estados Unidos), Instituto Universitario de Lisboa (Portugal), Universidad de Educación a Distancia (España); The Max Stern Academic College of Emek Yezreel (Israel), Universidad de Vigo (España), Consejo General de Trabajo Social (España), Universidad de Buenos Aires (Argentina), Universidad de Salamanca (España) y Universidad Pública de Navarra (España). Los 21 autores y autoras de los distintos capítulos son académicos/as, investigadores/as y profesionales del Trabajo Social de ocho países: Francia, Italia, España, Estados Unidos, Portugal, Israel, Argentina, México, todos/as ellos/as con

gran experiencia en investigación y con profundos conocimientos relacionados con los sistemas y políticas de bienestar social desde una perspectiva internacional.

En el manual se analizan de manera comparada los diferentes sistemas y políticas de bienestar social que a nivel internacional se están desarrollando en la actualidad. En los diferentes capítulos se tratan los siguientes ejemplos de gran interés: la protección social y las políticas sociales de activación en Francia (capítulo 1); la práctica política en Italia y la incidencia de los trabajadores sociales (capítulo 2); las políticas de bienestar en el ámbito local en España (capítulo 3); el Estado de Bienestar en Estados Unidos (capítulo 4); las políticas públicas de vivienda y la situación de la pobreza y exclusión en Portugal (capítulo 5); las políticas públicas y sociales en Israel (capítulo 6); el sistema de servicios sociales y dependencia en España (capítulo 7); las políticas sociales en Argentina (capítulo 8); las políticas de protección a la infancia en España y Argentina (capítulo 9); el sistema y programas sanitarios en el sistema penitenciario en España (capítulo 10), la ética aplicada a las políticas de bienestar social (capítulo 11) y la pobreza y la exclusión desde el Trabajo Social (capítulo 12).

El libro está coordinado por Enrique Pastor Seller, profesor titular de la Universidad de Murcia en el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, especialista en participación social y comunitaria y mediación.

En suma, se trata de un libro de transferencia de investigaciones de carácter internacional de alto interés estratégico que pretende contribuir al análisis de sistemas y políticas de bienestar social actuales y que será de gran utilidad para profesionales, docentes y alumnos de Trabajo Social de diferentes países gracias a su perspectiva internacional.

Hernando Carlos Gomez Prada
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN DE TESIS

ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA Y LOCURA. TRAMAS, NARRATIVAS Y EXPERIENCIAS EN EL ÁMBITO DE LA SALUD MENTAL EN GALICIA

Autor: Miguel Salas Soneira.

Directoras: Dra. Asunción Pié Balaguer y Dra. M. Carmen Morán de Castro.

Tutor: Dr. Conrad Vilanou Torrano.

Departamento/Instituto: Universitat de Barcelona. Departament de Teoria i Història de l'Educació.

Fecha de defensa: 09/06/17.

Localización web: <http://hdl.handle.net/10803/405844>.

La investigación aborda los mundos locales de experiencia donde las dinámicas interpersonales conectan lo corpóreo a lo colectivo, determinando la realidad de la locura. En escenarios variados y desde distintos puntos de vista, busca discernir las condiciones de posibilidad para una actuación socioeducativa basada en la experiencia y en el acontecimiento. Se centra muy especialmente en las tramas de significado, en las narrativas biográficas y en las experiencias de las personas diagnosticadas (contando también con testimonios de familiares y profesionales) a efectos de entender los mecanismos por los cuales los sujetos llegan a identificarse con, o a contestar, las representaciones hegemónicas que indican el modo en que debe vivirse la locura como enfermedad. En estos universos intersubjetivos se generan juegos de poder y contra poder a partir de los que se constituyen identidades diversas, al tiempo que se producen, reproducen o impugnan los marcos de referencia dominantes para el sufrimiento psíquico.

La conceptualización de la acción socioeducativa gira en torno a las formas interpretativas

de aquello que las coordenadas del régimen de normalidad establece como patológico, disfuncional, desviado o deficitario. A partir de un distanciamiento crítico de dichas nociones, se propone la articulación de un enfoque con el que abordar la pluralidad y complejidad de las expresiones del malestar humano. En esta perspectiva, el constructo esquizofrenia-psicosis-locura se examina más que atendiendo a sus variadas definiciones, admitiendo los controvertidos sentidos y significados que se ponen en juego mediante su uso.

La tarea político-educativa se inscribe en el empeño de crear una serie de condiciones para la actuación, facilitando nuevas identificaciones y tránsitos a los sujetos -entendidos tanto individual, como colectivamente-, desde la construcción de sus propias biografías, historia social y de sus propios sentidos. En este contexto, se realiza el trazado de cómo y en relación a qué marcos de referencia, identidades y escenarios, se desarrollan estrategias para la construcción de la autonomía y la gestión del sufrimiento. La problematización de estos elementos se destaca como piedra de toque de una actuación educativa en materia de salud mental, cuya razón de ser radica en acoger y/o en dar inicio a lo diferente, más allá de categorías diagnósticas estancas.

En contraposición al Modelo Médico Hegemónico que expulsa la voz narrativa de las personas de la comprensión de aquello que les sucede, individualizando y privatizando el sufrimiento, se propone una aproximación que reconoce la evidencia social del mismo, así como a los sujetos de la aflicción la condición de agentes de sus realizaciones vitales. Desde ahí, se recuperan temas fundamentales vinculados a la educación, los cuales se vinculan con las formas en que el malestar no

solamente es comprendido, sino también examinado, pautado, controlado o transformado.

Con un enfoque metodológico cualitativo (relatos biográficos y grupos de discusión), los principales resultados ponen de relieve la necesidad de tomar en consideración los procesos de producción de subjetividades disidentes dentro de contextos lábiles, no impositivos o jerárquicos, donde

la semántica y las formas relacionales puedan disentir de las predominantes en los dispositivos asistenciales. Se reconoce el potencial de estos niveles de actuación, alejados de cualquier lógica individualizadora y tutelar que impida la emergencia de sujetos críticos, en orden a transformar las condiciones de producción de la opresión y/o el malestar.

EL CAPITAL SOCIAL COMO FUNDAMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA SOSTENIBILIDAD PARA LOS TELECENTROS DE CATALUÑA: LA CONSTRUCCIÓN DEL REFERENTE DE BUENA PRÁCTICA

Autor: Paloma Valdivia Vizarreta.

Director: Xavier Úcar.

Departamento/Instituto: Departamento y/o Universidad de presentación y defensa: Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat d'educació. Departament de pedagogia Sistemàtica i socialde l'Educació.

Fecha de defensa: 2017.

Los telecentros no solo representan una gran oportunidad para ampliar el acceso de las TIC a las comunidades de una manera flexible, sino que son lugares de encuentro, de generación de ideas, oportunidades de cambio y, en algunos casos, son una parte vital e integral de la infraestructura social de la comunidad. Esta investigación tiene por objetivo general plantear el capital social como fundamento para generar acciones sostenibles en la red de telecentros de Cataluña (XPT).

Los objetivos específicos de este estudio son:

- (1) Proponer una batería de indicadores de sostenibilidad de telecentros.
- (2) Diseñar y validar un instrumento para medir el capital social de los telecentros
- (3) Describir y evaluar las acciones desarrolladas para lograr la sostenibilidad en los Telecentros de Cataluña.
- (4) Elaborar un modelo de buenas prácticas de sostenibilidad de la XPT.

El fundamento teórico desarrolla una visión actual y global de los telecentros, sus objetivos,

modelos, servicios, necesidades y desafíos. Se propone un análisis detallado de las dimensiones de sostenibilidad y se proponen seis dimensiones y los factores que influyen en ella. Se estudia el desarrollo, potencial y medición del capital social desde una perspectiva socioeducativa y su aporte dentro de los telecentros. Al final de esta fase, convergen las posibilidades que brinda el capital social a la sostenibilidad de los telecentros.

A continuación, se creó un instrumento para obtener un perfil del capital social de los telecentros y conocer qué acciones fortalecen o incrementan su sostenibilidad. Ambos resultados nos han permitido construir un modelo de buenas prácticas de sostenibilidad basados en las experiencias de los cinco telecentros de la XPT.

Consideramos que la sostenibilidad de los telecentros es posible gracias a la apropiación del telecentro por parte de la comunidad beneficiaria, así como a la relación existente entre los agentes políticos, los líderes y las entidades de dicha comunidad. La sostenibilidad se debe, en definitiva, a las redes de confianza, cooperación y reciprocidad que allí se generan. El concepto de capital social permite el análisis en profundidad de aquellas redes.

El capital social se genera a través de la conectividad en estructuras participativas e integradas, como por ejemplo las redes de proximidad y horizontalidad. Nace de la capacidad de las personas para conectarse con otras personas. Por ello, esos telecentros se han convertido en una parte vital e integral de la infraestructura de su comunidad.

POTENCIALIDADES E PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO DAS DIMENSÕES SOCIOCULTURAL E BIOFÍSICA EM EQUIPAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ESTUDOS DE CASO NO EIXO ATLÂNTICO (NORTE DE PORTUGAL E GALIZA)

Autor: Sara Costa Carvalho.

Directores/as: Meira Cartea, Pablo Ángel (Universidade de Santiago de Compostela, Galicia), Miranda Azeiteiro, Ulisses (Universidade de Aveiro, Portugal).

Departamento/Instituto: Departamento de História de Educación, Teoría da Educación e Pedagogía Social, da Facultade de Ciências da Educación, Universidade de Santiago de Compostela, Galicia.

Fecha de defensa: 2015.

A presente investigação centra-se em recursos de educação ambiental (EA) denominados de *equipamentos para a educação ambiental* (EqEA), situados no território da Euroregião Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular - Norte de Portugal e Galiza. Considerando potencialidades destes recursos, como a de desenvolvimento comunitário, o estudo pretendeu analisar práticas de integração das dimensões biofísica e sociocultural dos projectos educativos de um conjunto de equipamentos daquela região. Como objectivos específicos, o estudo procurou identificar os factores que favorecem e os que dificultam a referida integração. Procurou-se também analisar estratégias pedagógicas, níveis de envolvimento da população, características e visões dos educadores desses EqEA.

A delimitação geográfica justifica-se pela carência de investigação e informação comparada sobre a EA em dois territórios similares geográfica e culturalmente. Ainda, constata-se que os EqEA de Portugal e Galiza estão, em geral, centrados na preservação do património natural, com reduzida articulação entre as dimensões do meio biofísico e do meio sociocultural.

No presente estudo, a denominação *Equipamentos para a Educação Ambiental* (EqEA) ou vulgarmente *Centros de Educação Ambiental*, designa um conjunto de iniciativas heterogéneas de educação non formal que incluem os seguintes elementos: 1) *instalações* com objectivos próprios da EA; 2) *projecto educativo* com actividades definidas; 3) *equipa educativa*, estável e profissionalizada; 4) *recursos materiais, humanos e metodológicos*; 5) modelo de *gestão sustentável ambientalmente*; 6) com sistema *avaliação* do projecto; 7) sendo este adaptado a cada tipo de *usuários*. O estudo baseou-se também no conceito de "impacto social" dos EqEA e critérios associados:

nível de participação dos usuários; contacto com a realidade local; duração das acções.

Em termos metodológicos, o estudo segue unha estrutura qualitativa - estudo em profundidade de casos múltiplos, tendo sido realizadas entrevistas semiestruturadas a responsáveis e educadores de EqEA, e especialistas em EA. A amostra foi seleccionada com base em vários critérios/categorias relacionadas com o conceito de integração de aspectos socioculturais, numa amostra significativa num total 29 EqEA do litoral e interior do Eixo Atlântico.

De acordo com as categorias *a priori* e as emergentes da análise, chegou-se a uma estrutura-base enquadrada em quatro grandes temáticas: a caracterização geral e política dos EqEA; a caracterização do projecto educativo; das equipas educativas; caracterização da ligação com o entorno do EqEA.

Reflectindo sobre os factores que favorecem e os que dificultam a integração (sociocultural) e o impacto social, salientam-se dois fenómenos de tendência oposta.

Assim, cumpre destacar fenómenos mais próximos do resto do território do Eixo Atlântico e que coincidem com aspectos que dificultam uma maior integração de aspectos socioculturais:

- i) a existência de limitações de recursos financeiros e humanos;
- ii) o objectivo do projeto educativo mais valorizado é a sensibilização de conservação de recursos, revelando visões reducionistas da EA;
- iii) o público escolar é o segmento maioritário de usuários comparando com interessados directos e agentes decisivos locais;
- iv) há uma descontextualização de temas em meios urbanos;
- v) as metodologias na amostra ainda incluem formas passivas e uma reduzida reflexão crítica;
- vi) o trabalho em rede é incipiente, e as estratégias de EA regionais e nacionais têm fraca relevância no funcionamento dos EEF;
- vii) a formação inicial dos responsáveis de EqEA e educadores é predominantemente em Ciências Naturais; havendo falta de oportunidades para formação contínua.

Em contraste, existem aspectos que menos se aproximam do resto de ambas as regiões mas que mostram um maior nível de integração e de impacto:

- i) os EqEA da amostra demonstram ter objectivos socioculturais em grau superior;
- ii) existem mais actividades de média e longa duração (ex. vários dias);

- iii) existe um maior nível de compromisso de alguns sectores da população (e formas mais activas);
- iv) existe maior diversidade de parcerias;
- v) há maior ligação à população nos EqEA que desenvolvem projectos de melhoria local;
- vi) há maior satisfação dos educadores e educadoras com a sua profissão.

O intercâmbio entre EEF de cada uma das regiões fronteiriças encontra-se ainda pouco desenvolvido. O factor demográfico the ocupação do solo (EEF em contextos urbanos Versus rurais/naturais) é outra das razões para as disparidades entre EEF do Eixo Atlântico.

Estes e outros desafios fazem manter a convicção de que, desde que reunidas as condições, os EqEA podem ser eficazes dinamizadores sociais. Torna-se assim, pertinente aprofundar o conhecimento sobre as dificuldades, e soluções, e ainda

valorizar os aspectos fortes no Eixo Atlântico, como modelo para outras regiões de Espanha e Portugal.

Além disso, recomenda-se o desenvolvimento dos seguintes processos:

- 1) Aumentar a formação contínua dos educadores sobre estratégias educativas, especialmente para abordar problemas urbanos e sistemas de avaliação de EqEA;
- 2) Criar uma rede de cooperação de EqEA no âmbito do Eixo Atlântico, que permita: i) coordenação entre os EqEA e estratégias sectoriais locais/regionais; ii) coordenação entre EqEA e instituições relevantes do Eixo Atlântico.

Nota: O presente trabalho contou com o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia, Portugal (SFRH/BD/69059/2010 e SFRH/BPD/116379/2016).

EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA. EMPODERANDO DESDE LA PROPIA DINÁMICA SOCIAL DE UN BARRIO

Autor: Nieves Martín-Bermúdez.

Directores/as: Nicolás de Alba Fernández, dir., Universidad de Sevilla; Ma Ángeles Huete García, tutora, Universidad Pablo de Olavide.

Departamento/Instituto: Universidad de Sevilla.

Fecha de defensa: 2017.

Este trabajo, a lo largo de cinco capítulos, presenta un estudio sobre la percepción de un espacio determinado desde la perspectiva de los agentes de desarrollo. En este caso las entidades ciudadanas o asociaciones.

El capítulo teórico sitúa desde las teorías críticas, tanto de la pedagogía social como de la educación para el desarrollo. Esto supone comprender que las cuestiones que acarrear situaciones de pobreza y vulnerabilidad sistémica vienen marcadas por estructuras tradicionales. Se considera la importancia que adquiere la participación de la ciudadanía en los procesos de emancipación, pues junto al territorio, son los dos elementos protagonistas a la hora de definir cómo es la dinámica emancipadora de un espacio concreto.

Así para promover actuaciones de educación emancipatoria adaptadas a la dinámica propia de la ciudadanía es necesario dar respuesta a si realmente es posible atender las inquietudes de un barrio y cómo estas demandas son canalizadas hacia la Administración Pública. Como objetivos específicos susceptibles de análisis, se definen:

- Identificar los diferentes agentes sociales que actúan como canalizadores de las demandas del barrio San Jerónimo; así como las actuaciones que llevan a cabo en cuanto a la promoción de la emancipación.
- Indagar sobre los procesos formativos (conscientes o no), de dichas actuaciones, en los diferentes espacios de socialización ciudadana en San Jerónimo, acercándonos al papel que pueden desempeñar como agentes de formación emancipatorios.

Definitivamente se presenta el sistema de categorías de análisis diseñado en torno a dos dimensiones generales: Dinámica emancipadora (agente social, espacios en el contexto, creación de redes, percepción del barrio, principios orientadores, actuación, cultura organizativa) y Estrategias formativas (estrategias formativas, finalidad y ámbito de actuación, formador, herramientas y evaluación).

Al disponer de tiempo y recursos limitados, se consideró la relevancia de ubicarnos en un territorio concreto; considerándose el Barrio, como delimitación espacial más idónea para acercarnos a un contexto tan amplio como es el municipio de Sevilla (Andalucía, España).

El capítulo dos, nos lleva a conocer el contexto desde el análisis de la documentación oficial puesta a disposición pública. Se ofrece una panorámica del barrio de San Jerónimo; en cuanto al ámbito urbanístico, poblacional, socioeconómico, bienestar social, distribución de recursos y equipamientos, y asociacionismo. De este modo se

analizan las actuaciones institucionales, públicas y privadas, que se desarrollan en el contexto.

La operativización de estas cuestiones se define de manera exhaustiva en el tercer capítulo. El contenido recoge el planteamiento metodológico de la investigación, donde se explica de manera exhaustiva el proceso de selección de los participantes; así como de las técnicas e instrumentos de recogida de información.

Desde la entrevista se detectan elementos fundamentales en los que profundizar sobre la práctica concreta de ahí que la observación retome protagonismo. El análisis de la información, desde la perspectiva de hipótesis de progresión, facilitó establecer niveles de análisis. Estos niveles se presentan atendiendo a cada una de las unidades de análisis que configuran la selección de participantes en este estudio. Se relaciona la información extraída a través de las técnicas diseñadas para responder a las categorías de análisis de cada una de las dimensiones y subdimensiones descritas.

MODELOS DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN LOS SERVICIOS SOCIALES MUNICIPALES DE LA CAV

Autor: María Aránzazu Remiro Barandiaran.

Directores/as: Dra. María José Alonso Olea. Dra. Maite Arandía Loroño.

Departamento/Instituto: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Fecha de defensa: 18 julio 2016.

, parte de dos investigaciones previas en las que la autora ha colaborado, en los años previos a la elaboración de esta tesis, y de una experiencia profesional de más de 20 años como educadora social en el ámbito de infancia.

- La hipótesis de partida era que: “El colectivo profesional de las educadoras y los educadores sociales tiene potencialidad para construir un modelo alternativo de acción socioeducativa”. Los objetivos diseñados fueron los siguientes: Analizar las prácticas cotidianas de acción socioeducativa de las personas profesionales.
- Identificar los modelos de acción socioeducativas existentes en la actualidad en el contexto del País Vasco.
- Elaborar recomendaciones con respecto a la acción socioeducativa con infancia en situación de riesgo de desprotección.

En este sentido, se ha explicado desde el punto de vista de los participantes cómo advierten cada uno de los elementos que, consideramos, favorecen una dinámica emancipadora; así como aquellos que de manera consciente o inconsciente desde su propia dinámica se proponen con naturaleza formativa.

La exposición de los resultados finaliza con la presentación de las fichas de observación realizadas para cada uno de los espacios que se han considerado en esta investigación como espacios para la convivencia social y con potencialidad para trabajar la sensibilización y la canalización de demandas ciudadanas.

Finalizamos, presentando los principales aportes, así como los retos, limitaciones y futuras líneas de investigación que emanan de este estudio. En definitivas se presenta una manera de acercarse al conocimiento de un barrio desde la perspectiva emancipatoria del mismo, dando el valor al conocimiento, el movimiento y la confianza creada por las entidades ciudadanas que mantienen una trayectoria continuada y compromiso en el barrio.

El estudio de los modelos socioeducativos (Geibler y Hege, 1997; Giménez, 2014; Medina, 1997; Núñez *et al.*, 2010; Úcar, 2004; Varela, 2013) explica y fundamenta las prácticas educativas ya que éstas presentan orientaciones, objetivos y resultados diferenciados, en función precisamente de los modelos de los que parten. Estos modelos se analizaron y clasificaron en función de la dimensión participativa (Pericacho, 2012; Núñez *et al.*, 2010).

Adoptamos el término de modelos de acción socioeducativo, ya que se centra en la pedagogía y, por tanto, en la educación, con un carácter posibilista como proyecto y futuro, superando planteamientos basados en el déficit (al que remite el término más usual de intervención), tal y como señalan diversas autoras y autores (Geibler y Hege, 1997; Lucio-Villegas, 2005; Núñez *et al.*, 2010; Sáez, 1993).

Centrándonos en la metodología, se optó por la cualitativa, ya que permite acceder al punto de vista de los actores sociales, esto es, a sus interpretaciones, su conocimiento y sus experiencias y este era precisamente el interés de esta tesis, desde tres claves de la metodología comunicativa:

- la horizontalidad entre el mundo científico y los sujetos de estudio.
- la visibilización de los elementos excluyentes y transformadores, y
- la generación de cambios para la transformación social.

Respecto a la producción de datos, reseñar, que en total se llevaron a cabo 15 entrevistas en profundidad y 8 grupos de discusión comunicativos, llegando a formar parte en ellos más de 80 profesionales. Destacar la figura del Consejo Asesor, formado por sujetos de estudio, como garante de que en el proceso de investigación se van contrastando los objetivos, el propio proceso, los instrumentos y también la interpretación de los resultados que se iban obteniendo. Su estructura supone, por tanto, una democratización en las investigaciones, ya que entraña unir el mundo de la vida con el de la ciencia (Alonso et al, 2012b; Gómez et al., 2006; Yuste, Serrano, Girbés y Arandia, (2014). Asimismo, se han seguido criterios de rigurosidad científica y ética (Miyata y Kai, 2009; Gómez et al., 2006; Tellado et al., 2014; Tracy, 2010).

Hay mucha información que se ha obtenido a lo largo del proceso investigador a partir de las dimensiones y categorías que he definido, y en las que se puede apreciar el saber de la profesión, acerca del trabajo con menores: dimensión práctica profesional (áreas, dimensiones, objetivos, actividades, espacios físicos, estrategias, protocolos, relación interprofesional y tiempos, el encargo institucional y el encargo social, y la evaluación

sobre contenidos y quién la realiza.), dimensión sujeto (los sujetos, es decir, los menores y sus familias, el profesional, y sobre aquello que tiene que ver la relación educativa.), dimensión contexto (el contexto normativo, es decir, la institución como marco desde el que trabajan, la legislación, y el contexto organizacional, en lo que respecta a las entidades de pertenencia).

En cuanto a las conclusiones, se puede afirmar que nos encontramos ante una profesión muy joven, centrada en la acción y con fuentes teóricas confusas y diversas. Se alude a tensiones en los modelos de acción socioeducativa, siendo urgente superar el choque entre el modelo de trabajo que imponen las instituciones públicas, y el modelo en el que los y las educadoras sociales han de apoyarse. Estas profesionales expresan su apuesta por un modelo que incida en el cambio y la transformación social, tomando como base la participación de la comunidad, avanzando hacia un modelo basado en el diálogo y la participación, aunque de momento esta pretensión requiere de realizar un mayor esfuerzo profesional ya que para ello se deben abandonar prácticas de control homogeneizantes para toda la ciudadanía.

