

32

TERCERA ÉPOCA
JULIO-DICIEMBRE 2018

IPS

Pedagogía Social

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

MONOGRÁFICO

Pedagogía Social y
conciliación en la vida cotidiana

PEDAGOGÍA SOCIAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

TERCERA ÉPOCA
(JULIO-DICIEMBRE 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: 56%

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 32. Julio / July / Julho - Diciembre / December / Dezembro 2018

Editorial

Antonio Víctor Martín..... 9

Presentación

Rita Gradaille Pernas..... 13

Monográfico

Lo que el tiempo esconde, o cuando lo social necesita de la pedagogía
José Antonio Caride 17

Conciliación en las áreas urbanas de Galicia (España): un estudio longitudinal (2009-2015)
de las familias con hijos en educación primaria
Rita Gradaille Pernas, María Belén Caballo Villar & Juan José Lorenzo Castiñeiras 31

Luces y sombras en torno a la conciliación de las familias con hijos e hijas con neae: un estudio
en Galicia
Laura Varela Crespo, M. Esther Martínez Figueira & Ángela L. De Valenzuela Bandín..... 45

Actitudes de padres e hijos hacia un ocio compartido en familia
Eva Sanz Arazuri, Magdalena Sáenz De Jubera Ocón & Rufino Cano..... 59

Tiempos de ocio compartidos en familia: una lectura socioeducativa de la realidad gallega
Andrea Maroñas Bermúdez, Rubén Martínez García & Lara Varela-Garrote..... 71

Investigaciones

Descripción y análisis de la calidad de los programas para el tratamiento de la conducta
antisocial en la ciudad de Huelva
Bárbara Lorence, Macarena Mora Díaz & Jesús Maya..... 89

Características predictoras de éxito en la reinserción social de personas drogodependientes
Cristina Menéndez Vega & Enar García Gutiérrez 107

Impacto del ocio formativo musical en los niveles de escucha. Resultados de una intervención con
personas mayores
Macarena Cuenca-Amigo & Mercedes Albaina Hernández..... 127

[SUMARIO]

SIPS - PEDAGOGÍA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA [(2018) 32, 7-8] TERCERA ÉPOCA

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

Resiliencia e inteligencia emocional. Variables de protección en menores residentes en recursos de protección	
Raúl Carretero Bermejo	139
El diálogo interreligioso en el espacio público: retos para los agentes socioeducativos en Cataluña	
Marta Sabariego Puig, Ruth Vilà Baños & Montserrat Freixa Niella	151

Informaciones / Informações

Reseña de libros.....	169
Resumen de tesis.....	175

EDITORIAL

GERONTECNOLOGÍA EDUCATIVA

Uno de los objetivos que nos proponemos con los *artículos editoriales* de nuestra revista es tratar de identificar temas emergentes y de interés que ayuden a orientar y estimular parte de la investigación que hacemos en pedagogía social. Temas como el ocio juvenil, empoderamiento y envejecimiento activo en personas mayores, estilos educativos parentales, ciudadanía ecológica, derechos humanos y educación social, etc, han sido planteados en los números anteriores con este fin. En esta ocasión presentamos un tema que consideramos también de gran interés, novedad y relevancia social. El argumento de fondo tiene que ver con la progresiva tecnologización de la vida social y sus efectos en determinados colectivos o grupos de edad, entre ellos, nos interesa ahora el de las personas mayores.

Las líneas de inversión que se derivan de los objetivos definidos en distintos programas internacionales plantean la creación de entornos adaptados a las personas y, en el caso de los mayores, el fomento de sistemas sostenibles y equitativos para ofrecer atención a largo plazo (domiciliaria, comunitaria e institucional). Algunos de estos programas son la Estrategia Europa 2020, que fija como prioridad el construir una Europa inclusiva, innovadora y reflexiva (desde la perspectiva de un crecimiento inteligente, sostenible e integrador), el Programa Grundtvig para el Aprendizaje a lo largo de la vida; las líneas programáticas de la Agenda 2030 de Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible y los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) para el periodo 2016-2030, con

una perspectiva que implica a todos los países y que abogan por la educación inclusiva y permanente, el bienestar y la vida saludable a todas las edades; la Estrategia y Plan de Acción mundiales sobre el Envejecimiento y la Salud 2016-2020 de la Organización Mundial de la Salud, además de los objetivos del que será Decenio del Envejecimiento Saludable 2020-2030, que define un cambio conceptual que va de la idea de envejecer activamente a envejecer saludablemente bajo el lema “agregar salud a los años”, etc. Todos ellos son ejemplo de política social internacional que buscan favorecer iniciativas de envejecimiento no solo activo, sino también inclusivo, saludable y funcional, fundado en los principios de inversión social. Parte de esa inversión se orienta hacia las tecnologías asociadas a los desarrollos digitales, percibiéndolas como instrumentos para la solución de los problemas sociales derivados del aumento de las situaciones de dependencia ligadas a la edad, y que ejercen una creciente presión sobre el mercado de trabajo y los sistemas sociosanitarios.

En el fondo se trata de la reacción política a un contexto social sobrevenecido (según datos de *Global AgeWatch Index* de 2015, en 12 años se espera un número cercano a los 1.400 millones de personas mayores de 60 años en el mundo) y también hipertecnologizado (más de la mitad de la población mundial utiliza hoy internet, dos tercios de la población mundial, 4.917 millones de personas, usan teléfono móvil; un tercio de la población mundial (37 %) son usuarios de redes

sociales, de ellos, 2.549 millones de personas a través de teléfonos móviles, etc. Vid. *We Are Social*, 2017). Ambos fenómenos convergen, hasta el punto que una de las soluciones de las políticas sociales que se definen desde este tipo de foros e informes internacionales, para afrontar el problema del sobreenvjecimiento poblacional, tiene que ver con la innovación tecnológica derivada de la investigación en el uso de tecnologías digitales para su uso inteligente, sostenible e inclusivo. Por ello cada vez más se habla y se utilizan conceptos como los de “entornos amigables”, “envejecer en el lugar, o en el hogar” que remiten a la idea de impulsar avances tecnológicos que aseguren una mayor integración e inclusión social de las personas mayores y redunden, en definitiva, en mayores cotas de salud y de bienestar general.

Se aprecia por tanto que junto a los conceptos de *actividad y salud*, característicos de lemas y literatura al uso, aparece ahora el de *capacidad funcional* como base para la autonomía y mejora de la calidad de vida de las personas mayores a partir de desarrollos tecnológicos específicamente destinados para ellos. En suma, el objetivo fundamental de toda esta serie de programas es el de generar un contexto funcional apoyado por tecnologías digitales que permita a las personas mayores mayor tiempo de vida independiente, mantener su salud contrarrestando la disminución de sus capacidades y, en suma, un funcionamiento más adaptativo a sus entornos de vida cotidiana.

Por este motivo, en los últimos años se están potenciando los programas de I+D+i para el desarrollo de diversos tipos de recursos en torno a los llamados estudios sociales de la ciencia, la tecnología (STS, en inglés) y la ética aplicada. Se trata de diversos programas promovidos por la Comisión Europea como *Science with and for Society*, con el objetivo de conectar la ciencia, la tecnología y la sociedad mediante modalidades de investigación e innovación responsable (RRI, en sus siglas en inglés). A través de la RRI se quiere orientar los esfuerzos de la ciencia social orientada desde la innovación tecnológica hacia el abordaje de retos sociales de primer orden (Chesbrough, 2006). También se busca implicar a grupos afectados y *stakeholders* en diferentes etapas de la actividad científica y tecnológica (Chesbrough, 2006; Grunwald, 2011, UE, 2012, Owen, 2012).

Un ejemplo claro de estos desarrollos son las denominadas tecnologías asistenciales como los *Socially Assistive Robots* (SAR) pensadas para apoyar el proceso de cuidado o para mantener a los ancianos en casa por más tiempo y que están basados en sensores y técnicas de monitorización, estimulación y robótica en el ámbito de la teleasistencia y la telemedicina (Edelmayer, 2013;

Aceros Gualdrón, 2018). Otros ejemplos son los asistentes personales basados en computación personalizada (clones virtuales), diseño de ropa interactiva (tecnología bioacústica basada en sensores y vibraciones (Berzowska, 2004), injertos de microchips (tecnología *everyware*), modificaciones genéticas para evitar el envejecimiento celular (nanotecnología), desarrollo de robots humanizados (ciborg), transportes inteligentes y autónomos, desarrollo de la computación cuántica, internet de las cosas, etc. (Martín-García, 2018).

Junto a esta serie de tecnologías en línea con funcionamiento independiente de las personas envejecidas, existe otra serie de desarrollos y esfuerzos que buscan facilitar una mayor interacción social e intergeneracional. Es justamente en este segundo grupo donde tiene mayor encaje la perspectiva de la educación y de la pedagogía social. En la base de este interés socioeducativo está lógicamente la necesidad de evitar la exclusión social derivada de las dificultades de adaptación de las personas más envejecidas a los cambios provocados por el desarrollo tecnológico. Los avances en biogenética, inteligencia artificial, interacción hombre-máquina ejemplifican no sólo la construcción social de la tecnología, sino la existencia de un mundo cada vez más artificial o virtual que resulta desconcertante y desadaptativo para muchas personas. Mundo que, en palabras de Peter Lash (2001:107) aparece bajo la idea de “*formas tecnológicas de vida*” que marcan una relación con el mundo que se realiza a través de los sistemas tecnológicos entrelazados entre sí, formas de vida que además se plantean cada vez más a distancia, y en las que determinados aspectos, como pueden ser la sociabilidad o la identidad personal, no pueden lograrse ya en ausencia de determinados sistemas interconectados y mediados tecnológicamente. Esta realidad ha sido puesta de manifiesto en numerosos trabajos en los últimos años (Ferreira, 2008, Sierra, López-Pellisa, 2016) quien en su libro sobre *Patologías de la realidad virtual* sintetiza y describe algunos de los riesgos o excesos a los que puede conducir la realidad virtual, etc.).

La facilidad de conectividad y ubicuidad que presentan las tecnologías digitales ha hecho que muchos investigadores se hayan interesado en analizar procesos de rutinización de la tecnología vinculados a procesos de socialización y también de envejecimiento. Desde esa idea, se trata de conocer como las personas mayores pueden integrar esta tecnología, pero también como se enfrentan y afrontan los desafíos que ésta presenta a un colectivo social, cultural y competencialmente muy alejados de estos artefactos y que deben desenvolverse en situaciones de vida cotidiana en

las que irremediablemente están ya presentes. Lo curioso o paradójico es que al denunciar los riesgos y dificultades vinculadas a la vida tecnolozada (signo evidente del siglo XXI), se advierte también que el desarrollo de la revolución digital desempeña un papel fundamental en el cambio de un modelo negativo tradicional y predominante sobre la vejez, basado en la idea de déficit e incapacidad, en favor de una visión de la vejez activa, saludable y comunitariamente participativa.

Al amparo de toda esta serie de ideas y desarrollos técnicos se ha ido construyendo un nuevo ámbito disciplinar en el campo de la ciencia y la tecnología que busca promover soluciones innovadoras para hacer frente a las complejas demandas de grupos de población especialmente vulnerables (mayores y personas con necesidades funcionales específicas). Este emergente campo de desarrollo científico y técnico es la Gerontecnología, definido como el estudio multidisciplinar del envejecimiento y de la tecnología para la adaptación de los entornos en los que viven y trabajan las personas se trata en el marco de su comunidad (Lawton, 1998; Bronswijk, et al., 2009; Kwon, 2017, etc).

Aunque se trata de un incipiente ámbito de estudio e intervención pluridisciplinar, dos elementos avalan su fortaleza académica e investigadora. Por un lado, la existencia de una sólida Sociedad Internacional de Gerontecnología (ISG) creada en 1997, que organiza bienalmente la Conferencia Mundial sobre Gerontecnología y que tiene como objetivo promover la cultura y el intercambio científico de los profesionales interesados en explorar cómo la tecnología puede mejorar la calidad de vida y el bienestar de las personas mayores, preservar la autonomía y los sentimientos de seguridad, mejorar la eficiencia y efectividad de los servicios de salud y asistencia social. Y por otro, la labor investigadora desplegada por la revista *the Journal of Gerontechnology*, editada desde 2001.

En 2003 el informe publicado por el Consejo Nacional de Investigación en EEUU titulado "*Technology for Adaptive Aging*", definía seis campos fundamentales como áreas de desarrollo en Gerontecnología: "dominios de vida": Salud y autoestima; Vivienda y Vida diaria; Transporte y movilidad; Comunicación; y Trabajo, Ocio y Aprendizaje o Educación. Cada una de estas áreas está impulsando un creciente auge en el ámbito académico y de la

investigación preocupado en conocer los efectos y aplicaciones de tecnologías inteligentes para la mejora de la calidad de vida general y de las personas de edad avanzada (en particular personas mayores de 75 años) en torno a la denominación de Tecnologías de calidad de vida (Kanade, 2012; Schulz, 2013) en áreas asistenciales y compensatorias, en áreas que favorecen el bienestar psicológico y la mejora de la interacción social en la vejez. Desde esta perspectiva, un ámbito en crecimiento más próximo a la esfera educativa es el desarrollo del denominado e-Ocio y de entretenimiento, mediante dispositivos tecnológicos basado en los videojuegos, juegos digitales y juegos interactivos *on line* para personas mayores (; Delahun et al., 2009; Blocker, et al., 2014).

La idea básica de estos programas y juegos es el de favorecer no sólo el entretenimiento, sino también las relaciones interpersonales e intergeneracionales y los procesos de aprendizaje sobre aspectos diversos como puede ser la salud o el medio ambiente. Sin embargo, el potencial educativo de bastantes de estas innovaciones está aún por explorar. Existen algunos avances en relación con los juegos digitales (en particular los denominados "juegos serios" como los "brain-trainers", *Brain Age* (concentración), *Cogmed* (memoria operativa), *Lumosity* (entrenamiento cerebral) etc.; Véase también la revista *JMIR Serious Games* (JSG, ISSN 2291-9279), aunque parece evidente que el entretenimiento en determinadas áreas cognitivas y funcionales, o el apoyo social que puede obtenerse de muchos de estos recursos ofrecen expectativas de interés pedagógico que deberían ser mejor valoradas de cara a favorecer un uso inteligente de la tecnología, ya sea ayudando a personas mayores a conocer y utilizar dispositivos y recursos existentes como desarrollando nuevos productos que mejor se adapten a sus necesidades. Es a partir de esta perspectiva desde la que nuestra revista anima a sumar a los avances de otras disciplinas en el ámbito de la gerontecnología la orientación pedagógica, que derive en propuestas educativas de investigación aplicada para la búsqueda conjunta de soluciones innovadoras al reto de una sociedad envejecida, a la complejidad del envejecimiento y a la demanda de las personas mayores en favor de un estilo de vida independiente y saludable, como base para mantener el sentido de pertenencia, autonomía e integración social.

Referencias bibliográficas

- Aceros, J. C. (2018). Robots para el cuidado de personas mayores. Taxonomía de una promesa. Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, Junio, 2018
- Aceros, J. C., Callén, B., Cavalcante, M.T. L., & Domènech, M. (2013). Participação e idosos: a construção de um quadro ético para a teleassistência em Espanha. In M. I. Carvalho (Ed.), *Serviço Social no envelhecimento* (pp. 265-280). Lisboa: Pactor.
- Berzowska J (2004) Intimate electronics: wearable computers, electronic textiles, and reactive fashion. Horizon Zero issue 16: WEAR. Internet Publication, July/August 2004. Retrieved from <http://www.horizonzero.ca/textsite/wear.php?is=16&file=4&tlang=0>
- Blocker, A.K., Wright, J.T., & Boot, R.W. (2014). Gaming preferences of aging generations. *Gerontechnology*;12 (3):174-184; doi:10.4017/gt.2014.12.3.008.00
- Bronswijk, J., Bouma, H., Fozard, J. L., Kearns, W. D., Davison, G. C., & Tuan, P., Defining Gerontechnology for R&D Purposes (2009). *Gerontechnology*; 8(1):3-10; doi: 10.4017/gt.2009.08.01.002.00
- Chesbrough, H., Vanhaverbeke, W., & West, J.(2006). *Open innovation. Researching a new paradigm*. New York: Oxford University Press.
- Delahunt, B.P., BALL, K.K., Roenker, D.L., Hardy, J.L., MahnckE,H.W., & MERZENICH, M.M. (2009). Computer-based cognitive training to facilitate neural plasticity. *Gerontechnology*, 8(1), 52-53 DOI: doi.org/10.4017/gt.2009.08.01.005.00
- Edelmayer, G., Rumeau, P., P_eter, O., T_oth, A., & Fazekas, G. (2013). Home care robot for socially supporting the elderly: Focus group studies in three European countries to screen user attitudes and requirements. *International Journal of Rehabilitation Research*, 36 (4), 375-378. doi:10.1097/MRR.ob013e3283643d26
- European Commission (2012). *Responsible research and innovation – Europe’s ability to respond to societal challenges*. Retrieved from <http://bookshop.europa.eu/en/responsibleresearchandinnovationpbKl3112921/?CatalogCategoryID=IGep2lxTjoAAAEucsAIYMRa>
- Global AgeWatch Index de 2015. *Spanish_Global_AgeWatch_Index_Summary.pdf*
- Grunwald, A (2011), *Responsible Innovation: Bringing together Technology Assessment, Applied Ethics, and STS research*. *Enterprise and Work Innovation Studies*, 7: 9 - 31.
- Lawton, M. P. (1998). *Future Society and Technology*. In: Graafmans J, Taipale V, Charness N, editor s, *Gerontechnology A Sustainable Investment in thg Future,* IOS! Press (Netherlands), pp. 12-22, 1998.
- Kanade T. (2012). Quality of life technology. *Proceedings of the IEEE*, 100, 2394-2396. 10.1109/JPROC.2012.2200555
- Kwon, S. (Ed.) (2017). *Gerontechnology. Research, Practice and principles in the field of technology and aging*. N. York: Springer.
- Martín-García, A.V. (2018). Envejecimiento, educación y virtualización tecnológica. Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, Junio, 2018
- Owen, R., Macnaghten, P.M, & Stilgoe, J. (2012). *Responsible Research and Innovation: from Science in Society to Science for Society, with Society*. *Science and Public Policy* 39(6): 751-760.
- Schutter B. (2011). Never Too Old to Play: The Appeal of Digital Games to an Older Audience. *Games and Culture: A Journal of Interactive Media*; 6 (2):155-170; doi:10.1177/1555412010364978
- Schulz, R. (Ed.). (2013). *Quality of life technology handbook*. Boca Raton, FL: CRC Press/Taylor and Francis Group.

Antonio Víctor Martín
Director de PSRI

PRESENTACIÓN

La cuestión de los tiempos y su relación con la educación ha sido abordada en diferentes números de *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, pero siempre desde la perspectiva de los tiempos libres y del ocio. En esta ocasión lo hacemos situando la conciliación en el foco de análisis, entendiéndola como el derecho de toda persona a desarrollarse en las esferas individual, familiar, laboral y social desde la armonización de los tiempos que lo hacen posible. Una tarea compleja en la que también cabe –y es necesaria– una lectura desde la Pedagogía Social.

En los últimos años se han identificado como elementos definitorios de nuestras sociedades contemporáneas la aceleración progresiva de los tiempos y la simultaneidad de tareas y presencias, facilitadas por las tecnologías que caracterizan nuestro modo de vida. En este contexto –al que se suman otras variables como las crecientes exigencias de un sistema productivo en el que predomina la precariedad laboral–, se hace más complejo el ya difícil reto de la conciliación que, además –y aunque no debería– tiene un claro sesgo de género. La huelga de cuidados, de consumo, laboral y educativa del pasado 8 de marzo en nuestro país no es ajena a esta cuestión: la desigual distribución de los tiempos y la todavía escasa corresponsabilidad en los diferentes ámbitos de la vida.

El tiempo es un elemento transversal a las realidades sociales y en él se desarrolla la cotidianeidad en la que transcurre nuestro día a día. En este

sentido, también la cotidianeidad es una seña de identidad de la Pedagogía Social: ella como ciencia, y la Educación Social en tanto que disciplina, buscan la transformación social para lograr una mayor equidad. Y por ello están presentes en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, a través de una educación permanente y a lo largo de toda la vida, que se asiente en valores cívicos y que preste especial atención a los procesos que dan respuesta a los problemas socioeducativos con el fin de lograr la plena inserción social de la ciudadanía.

Por tanto, es necesario educar para cuestionar el modelo social que tenemos y los tiempos de los que se dota, apelando a la corresponsabilidad y a la igualdad de derechos y oportunidades, para repensar si es posible desacelerar y mejorar la calidad de vida.

El monográfico que presentamos se sitúa en estos planteamientos y tiene como elemento transversal la cuestión del género y los diferentes usos y desiguales presencias de hombres y mujeres en los tiempos cotidianos. Se abre con un artículo marco titulado *Lo que el tiempo esconde, o cuando lo social necesita de la pedagogía*. En él, José Antonio Caride parte de una exposición de los cambios científicos y tecnológicos que han influido en la alteración de la relación espacio-tiempo, reflexionando sobre su incidencia en la vida cotidiana desde una perspectiva educativa.

Le sigue un estudio longitudinal realizado por el grupo de investigación SEPA-interea de

la Universidad de Santiago de Compostela. Los proyectos competitivos de carácter autonómico “Escuelas, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales en la Galicia urbana” (2008-2010) y “La conciliación en los tiempos cotidianos de la infancia en Galicia: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales y prácticas de ocio en las escuelas, familias y comunidades”(2014-2016) permiten hacer un análisis sobre la incidencia que la crisis económica ha tenido en la conciliación de las familias gallegas con hijos escolarizados en educación primaria. Los datos presentados por Rita Gradaílle, Belén Caballo y Juan José Lorenzo evidencian una clara polarización en la medida en que se incrementan las familias que concilian mejor (muchas de ellas por haber perdido el empleo alguno de sus miembros) o peor (por la precariedad laboral que obliga a más horas de trabajo), disminuyendo la franja intermedia, que era la predominante en el primero de los estudios.

El tercero de los artículos toma como referencia datos del segundo de los proyectos citados para estudiar *Luces y sombras en torno a la conciliación de las familias con hijos e hijas con NEAE: un estudio en Galicia*. Laura Varela, Esther Martínez y Ángela de Valenzuela visibilizan las mayores dificultades que en el día a día experimentan las familias con hijos e hijas con algún tipo de diversidad, siendo las que más problemas encuentran ante los desajustes temporales entre la jornada laboral y los tiempos escolares y extraescolares. Todavía estamos lejos de responder a la idea de inclusión social formulada por la UNESCO.

Sin duda, los problemas de conciliación horaria afectan decisivamente a la vida familiar y se agudizan en el caso de familias con hijos e hijas

a cargo. Esta es la realidad que, en relación al ocio, abordan las dos últimas contribuciones de este monográfico. Eva Sanz, Magdalena Sáenz de Jubera y Rufino Cano analizan las *Actitudes de padres e hijos hacia un ocio compartido en familia*. Con datos del proyecto I+D+i “De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la cotidianidad familiar en la construcción del ocio físico-deportivo juvenil” (EDU2012-39080-C07-05) concluyen que, en general, hay un ambiente familiar positivo y actitudes muy favorables de padres e hijos para la práctica de ocio en familia.

Por su parte, Andrea Maroñas, Rubén Martínez y Lara Varela regresan a la realidad de la comunidad autónoma gallega para presentar datos y reflexiones referidas al ocio y los tiempos compartidos en familia, analizando la influencia del nivel educativo y económico de los progenitores en las prácticas de ocio cultural y deportivo familiar, demostrando que la corresponsabilidad se incrementa con el nivel de estudios y que la presencia de la madre en solitario es mayor cuando el nivel de ingresos es menor.

En definitiva, la lectura de este monográfico permite comprender que la conciliación -entendida en toda su complejidad- apela a la ética y a los derechos humanos; a la vez que cuestiona la actual distribución de los tiempos y los ritmos de vida cotidiana. Pero también permite reflexionar en torno a un modelo socioeconómico en el que los tiempos de trabajo siguen ocupando un lugar central, situando en la periferia los dedicados a los cuidados, al ocio y a la implicación comunitaria. Unos temas-problemas respecto a los que la Pedagogía Social tiene muchas cosas que decir.

Rita Gradaílle Pernas

M. Belén Caballo Villar

Universidad de Santiago de Compostela

MONOGRÁFICO

**PEDAGOGÍA SOCIAL Y CONCILIACIÓN
EN LA VIDA COTIDIANA**

LO QUE EL TIEMPO ESCONDE, O CUANDO LO SOCIAL NECESITA DE LA PEDAGOGÍA

WHAT TIME CONCEALS, OR WHEN THE SOCIAL NEEDS PEDAGOGY

O QUE O TEMPO ESCONDE, OU QUANDO O SOCIAL NECESSITA DA PEDAGOGIA

José Antonio CARIDE

Universidad de Santiago de Compostela

Fecha de recepción: 06.IV.2018

Fecha de revisión: 04.V.2018

Fecha de aceptación: 19.V.2018

PALABRAS CLAVE:

tiempos educativos
tiempos sociales
conciliación
igualdad de
oportunidades
pedagogía social

RESUMEN: La vieja percepción de que el tiempo es igual para todos se está haciendo pedazos en la sociedad-red. Como nunca antes, las lecturas acerca de sus circunstancias ponen de manifiesto la necesidad de una nueva mirada sobre las coordenadas espacio-temporales en la vida cotidiana, alentando un diálogo interdisciplinar que vaya de lo local a lo global, de lo particular a lo universal, del cronos al kairós, de lo biológico a lo social, del negocio al ocio.

En los múltiples escenarios a los que se abren estas transiciones situamos los principales argumentos del texto que presentamos. En él, aludimos a la conciliación como una oportunidad para construir la equidad, siempre y cuando vaya más allá de las políticas de empleo, la corresponsabilidad en las tareas domésticas, o los cambios horarios. Conscientes de que son desafíos que exigen el pleno respeto de los derechos humanos, sean cuales sean las identidades de género, la edad, el estatus socioeconómico, etc., reivindicamos la urgencia de educar para conciliar, en la escuela y en la sociedad. Frente a las inhibiciones del pasado, tanto las enseñanzas curriculares como la educación social están llamadas a implicarse activamente en nombre de la libertad, la equidad, la cohesión y la justicia social. Una misión en la que la Pedagogía Social puede y debe tener un papel decisivo.

CONTACTO CON LOS AUTORES: 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

<p>KEY WORDS: educational times social times reconciliation equal opportunities social pedagogy</p>	<p>ABSTRACT: The old perception that time is the same for everyone is being shattered in the network society. As never before, the readings concerning its circumstances reveal the need for a new outlook on spatio-temporal coordinates in everyday life, encouraging an interdisciplinary dialogue that goes from the local to the global, from the particular to the universal, from chronos to kairós, from the biological to the social, from business to leisure.</p> <p>In the multiple scenarios to which these transitions are opened, we situate the main arguments of the text that we present. Within it, we refer to reconciliation as an opportunity to build equity, as long as it goes beyond employment policies, co-responsibility in household chores and time changes. Aware that these are challenges that demand full respect for human rights, regardless of gender, age, socio-economic status, etc., we advocate the urgent need to educate in school and society in order to reconcile. In the face of the inhibitions of the past, both curricular teachings and social education are called upon to become actively involved in the name of freedom, equity, cohesion and social justice. A mission in which social pedagogy can, and should have, a decisive role.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: tempos educativos tempos sociais conciliação igualdade de oportunidades pedagogia social</p>	<p>RESUMO: A velha percepção de que o tempo é igual para todas as pessoas está a desfazer-se na sociedade-rede. Como nunca antes, as leituras sobre as suas circunstâncias revelam a necessidade de um novo olhar sobre as coordenadas espaço-temporais na vida quotidiana, estimulando um diálogo interdisciplinar que vai do local ao global, do particular ao universal, do cronos ao kairós, do biológico ao social, do negócio ao ócio.</p> <p>Nos múltiplos cenários que se abrem a estas transições colocamos os principais argumentos do texto que apresentamos. Nele, aludimos à conciliação como uma oportunidade para construir a equidade, sempre e quando vá mais além das políticas de emprego, seja na corresponsabilidade nas tarefas domésticas ou nas mudanças de horários. Conscientes de que estes são desafios que exigem o pleno respeito pelos direitos humanos, independentemente do género, idade, nível socioeconómico, etc., reivindicamos a necessidade de educar para conciliar, na escola e na sociedade. Face às inibições do passado, tanto os ensinamentos curriculares como a educação social são chamados a envolver-se ativamente em nome da liberdade, da equidade, da coesão e da justiça social. Uma missão na qual a Pedagogia Social pode e deve ter um papel decisivo.</p>

1. Introducción

El tiempo es invisible e impalpable. Lo afirmaba, con estas mismas palabras, Vicente Verdú (1984: 14), en las primeras páginas que la *Revista de Occidente*, en un número extraordinario, dedicaba al ocio en los tiempos del verano. Un tiempo justo y necesario, que hasta Einstein creíamos universal en sus convergencias con el espacio. No es que, desde entonces, el tiempo haya adquirido otras dimensiones. Sucede, que tras mucho buscarlas, se han encontrado otras formas de mostrarlas e interpretarlas. Como ha señalado Jacquard (1994: 7), “de todos los conceptos utilizados en el conjunto de los modelos que apuntan a representar el universo, el ‘tiempo’ es sin duda el que ha sufrido más transformaciones a lo largo de nuestro siglo”.

Se refería al pasado, aunque su mirada estaba puesta en un futuro de realidades nuevas, sobre el que Aldous Huxley, en su particular utopía de un “mundo feliz”, ya advertía sobre el riesgo que supone convertir a cada ser humano –de las “castas inferiores”– en un épsilon satisfecho: desenfadado y saludable, socialmente acomodado y tecnológicamente avanzado, pero con una imaginación limitada y las libertades anulas, de tal modo que hasta los “más hermosos intentos de liberación” acaben derivando en procesos de encerramiento, de represión y castigo. Jacquard (1994: 163) menciona,

como un ejemplo extremo, a la educación y al sentido etimológico de esta palabra: “*E-ducere*, conducir a un niño fuera de sí mismo, incitarlo a autoconstruirse, darle los medios para ello [...] se ha degradado en *educare* (alimentar)”.

En este proceso, el tiempo es el gran hacedor: un tiempo de tiempos, cuya supuesta objetividad en los relojes mecánicos, los horarios y calendarios, esconde “en realidad siglos de debate ideológico y conflicto político” (Durán & Rogero, 2009: 11), de intereses y posicionamientos subjetivos, reveladores del poder ejercido por las religiones, los Estados y los sistemas productivos (Caride, 2012). Todos a un tiempo no equivale al tiempo de todos, sean sus realidades físicas o sociales, materiales o virtuales.

Nos detendremos en algunas de sus transiciones: entre lo local y lo global, lo particular y lo universal, el *cronos* y el *kairós*, lo biológico y lo social, el negocio y el ocio. En relación a ellas, la conciliación podrá ser una oportunidad para construir la equidad si va más allá de las políticas de empleo, las responsabilidades compartidas por hombres y mujeres, o los cambios horarios. Los desafíos exigen ser más congruentes con los derechos humanos: frente a las inhibiciones del pasado, debemos educar –en la escuela y en la sociedad– para conciliar, poniendo en valor una educación en y para la libertad, la igualdad y la justicia social.

2. Los “tiempos modernos”: entre lo global y lo local

La Revolución Industrial, con las transformaciones que se inician en la segunda mitad del siglo XVII, trajo consigo la necesidad de que las naciones armonizaran sus relojes. Y, con ello, la aceptación de una práctica –sincronizar los horarios– que el ingeniero canadiense Sandford Fleming trasladaría, en 1789, a la división de la Tierra en 24 husos, definidos a partir del meridiano de Greenwich; también conocido como el “primer meridiano”, adoptado en la Conferencia Internacional celebrada en Washington en 1884. Años después, en 1913, desde la Torre Eiffel se daría una señal a 25 naciones de todo el Planeta para que ajustaran sus horarios al tiempo fijado por ese meridiano, del que emerge la noción de Tiempo Universal Coordinado (UTC), uno de los principales estándares en la regulación cronológica mundial.

Aunque ya había horarios definidos, por criterios funcionales u operativos, será a partir de entonces cuando se acomoden a un patrón común dando paso a la homogeneización social del tiempo, en detrimento de los acoplamientos locales. Suele decirse que todo empezó con los trenes, cuando en 1830 se puso en marcha la línea Liverpool-Manchester, el mayor proyecto de ingeniería mecánica emprendido hasta ese momento (Garfield, 2017). A pesar de las controversias que suscitó adoptar una reglamentación uniforme del tiempo, a ella recurren –desde hace poco más de un siglo– todos los dispositivos creados para organizar nuestras vidas, los sistemas de transporte (terrestres, marítimos y aéreos), los medios de comunicación y, más recientemente, los terminales digitales.

La invención del telégrafo o de la fotografía situaron a la Humanidad ante una nueva dimensión de las relaciones tiempo-espacio, “apareciendo otro factor decisivo, hoy desquiciante: lo simultáneo” (Domínguez, 2017: 2). Esta vivencia, que arranca a finales del siglo XIX, modificaría el sentido de lo coetáneo; aquello que sucedía en el espacio cercano, y de lo que solamente era posible enterarse más tarde. El hundimiento del *Titanic*, en la noche del 14 al 15 de abril de 1912, suele citarse como el primer desastre que se transmitió –casi en directo– telegráficamente: el espacio ya no implica, necesariamente, la mediación del tiempo para que conozcamos un suceso.

No fueron los únicos acontecimientos destacables. Tampoco los más determinantes. Acudiendo al título del largometraje que en 1936 escribiera, dirigiera e interpretara Charles Chaplin, los “*tiempos modernos*” tuvieron sus principales aliados en el descubrimiento de la electricidad, la lámpara

incandescente (1879) y los variados artefactos que favorecieron su comercialización, generando impactos sociales, económicos y culturales impensables a esa altura de la historia.

El tiempo, al que casi todos los saberes imaginaron “uniforme” se deforma, dándole un giro radical a los ritmos que pautan el día a día de las personas: las lógicas que subyacen a la competencia y al crecimiento serán dos de las principales fuerzas que impulsen la aceleración social (Berriáin, 2008); y, con ella, la alienación y una permanente subordinación de los individuos a los dictados del tiempo, del que pasamos a ser prisioneros o esclavos (Muntadas, 2016; Rosa, 2016; Wacjman, 2017). Con los mercados globalizados y el capitalismo electrónico, es complicado distinguir lo aparente de lo real en las coordenadas espacio-temporales, “entre personas y lugares, y entre organizaciones, instituciones, naciones y culturas” (Elliot & Urry, 2010: 87).

Las circunstancias que envuelven nuestra presencia en el mundo han cambiado –parece que de un modo definitivo– los modos de percibir y aprehender –física, psicológica y culturalmente– los tiempos biológicos y sociales, tanto en sus expresiones más visibles o manifiestas como en las más sutiles e intangibles: “el debate sobre los tiempos sociales y sobre las representaciones temporales de la vida colectiva, sobre las capacidades de elección y de orientación ética individual que se les atribuyen, nunca ha sido tan intenso y exigente como en los últimos años” (Tabboni, 2006: 5).

3. El tiempo transformado: entre lo particular y lo universal

La consistencia ética atribuida a las ideas que evocaron la libertad, la autonomía o la emancipación, en los orígenes del pensamiento progresista, legitimando sus opciones políticas, está cada vez más doblegada por la “liquidez” de la modernidad tardía (Bauman, 2007). Los ciudadanos, incapaces de afrontar en toda su complejidad los cambios que les afectan, experimentan en su propia piel el desamparo –temor, incertidumbre, etc.– inducido por el desmoronamiento de los Estados sociales y democráticos de derecho. La pretendida cultura de la innovación y del cambio social se sumerge en lo que Vargas Llosa (2012) ha identificado como la civilización del espectáculo, de la distracción y del entretenimiento, con todas las metamorfosis a las que dará lugar: a diferencia de lo que sucedía pocos años antes, “el lapso de tiempo que transcurre entre invención e innovación refleja la capacidad de progreso de una sociedad y su observación nos permite vislumbrar la lógica de la evolución” (Hervada, 2016: 19).

Si desde los diseños de las máquinas que ideara Leonardo da Vinci hasta su puesta en práctica pasaron casi cuatro siglos, hoy puede hacerse en horas, o incluso minutos. El tiempo, como ya expresara Francis Bacon en el siglo XVI, inducirá cambios que sólo adquieren carta de naturaleza siglos después. O, al menos, así fue hasta la “edad de la electricidad”. La expresión se le atribuye a Herbert Marsall McLuhan, en su intento por generalizar y ampliar, desde la segunda mitad del siglo XX, la utilización de complejos sistemas de información y comunicación: el transistor, la televisión, la telegrafía inalámbrica, la computación, la robótica, la electrónica digital, los microprocesadores, la superconductividad, o las telecomunicaciones. Un camino hacia la interconexión total, que no precisa tender enlaces físicos entre dos puntos para transmitir información entre ellos. Internet y las redes tecnológicas han transformado los tiempos de las relaciones interpersonales, incorporando dos cambios fundamentales: la comprensión del tiempo y la relativización del espacio. Los equilibrios que sostenían el Planeta están desequilibrados. El tiempo cambia la noción del espacio, de igual modo que éste ha ido cambiando las percepciones que se construyen sobre aquél (Adam, 1990; Nowotny, 1992).

La teoría de la relatividad, formulada por Einstein a principios del siglo XX –la de la relatividad especial, publicada en 1905 y la de la relatividad general, en 1915– contribuiría a anclar en los saberes científicos la hipótesis de que la localización de los sucesos físicos, sea en el tiempo o en el espacio, es relativa al estado de movimiento del observador. El tiempo, que se creía era una constante pasará a ser considerado como una variable; el espacio también lo es ya que ambos dependen, en la nueva visión, de la gravedad y de la velocidad. Con Einstein emergen nuevas lecturas del continuo espacio-temporal en el que vivimos. La concepción “absoluta” en la explicación del universo se resquebraja, con importantes repercusiones en el desarrollo de las ciencias físicas y sociales.

En las primeras, la idea de un universo inalterable se reemplaza por la de un universo dinámico y en expansión. Este cambio paradigmático dará paso a una nueva lectura del tiempo en clave cosmológica, astrofísica y psicológica, respecto de la que Stephen Hawking (1988) ocupará un lugar destacado.

En las segundas, lo tendrán las múltiples aportaciones que desde la Filosofía a la Historia, pasando por la Antropología o la Psicología, situaron el tiempo en los debates más recurrentes del pensamiento clásico y contemporáneo. A ellos, se remite Ramos Torre (1992), subrayando el valor

del tiempo en el orden social y en los estudios sociales. También lo hace Vicente Huici (2007), acudiendo a autores especialmente reconocidos en el análisis espacio-temporal de los procesos sociales: Durkheim, Mauss, Halbwachs, Gurtvitch, Foucault y Bourdieu. Hay muchos otros a los que podría aludirse –Merton, Piaget, Ricoeur, Maturana, Le Goff, Beck, Bauman, Nowotny, Giddens o Durán– para poner de manifiesto una verdad incontestable: el tiempo lo alcanza todo, desde el trabajo a la economía, pasando por la información, el lenguaje, la biología, o la educación..., determinando nuestra vida que es, ella misma, temporal (Mataix, 2014); un tiempo, dirá Safranski (2017: 201), que “es la materia de la que estamos hechos. No sólo podemos decir que todo tiene su tiempo, sino también que cada uno tiene el suyo, el tiempo propio”.

4. La sociedad atemporal: entre el *cronos* y el *kairós*

La preocupación por ilustrar socialmente las formas del tiempo, objetivando y subjetivando sus realidades (Valencia, 2007; Marramao, 2008), tiene en el *cronos* y el *kairós*, dos de los principales referentes, cuantitativos y cualitativos, en los vínculos sociales. A ellos alude Castells (1998: 44), cuando argumenta sobre “el surgimiento histórico de nuevas formas de interacción, control y cambio sociales”. En su opinión, en la era del tiempo atemporal las nuevas tecnologías de la información facilitan la liberación del capital del tiempo y la huida de la cultura del reloj, provocando una transformación profunda y paradójica. Con todo, la liberación es, en el fondo, una imposición sutil de nuevos modos de ser y estar en el tiempo (Cruz, 2016), haciendo que la inmediatez, el presentismo, la simultaneidad y lo instantáneo figuren entre los trazos identitarios del capitalismo y la globalización (Hartog, 2007; Marramao, 2011; Concheiro, 2016; Muntadas, 2016; Burdick, 2018).

Amparo Lasén (2000: XIII), en su aproximación al estudio de las temporalidades juveniles, resume su estado de cuestión admitiendo que “la concepción del tiempo es uno de los aspectos de la construcción social de la realidad. La determinación de lo que es el tiempo constituye una forma de orientación en el mundo y en el devenir que pone en juego procesos sociales y físicos”. En ellos, el tiempo ocupa un lugar central en la conciencia y en la ciencia, en las experiencias y en las vivencias de los sujetos (Ramos, 2008: 107): “antes de ser imaginado, ideado o pensado, el tiempo es algo vivido porque está encajado, entrañado y amalgamado en toda experiencia (interior y exterior)”.

De ahí la complejidad inherente a los continuos tránsitos que van del tiempo propio, personal e intransferible, al tiempo *de* y *con* los otros. Pero también la importancia de situar en un primer plano no sólo el contexto geográfico, socioeconómico, cultural e histórico al que pertenecen los individuos, sino también su edad, el género, el estatus familiar, la formación, la clase social, etc.

No puede obviarse que las autoridades políticas, siguiendo los dictados de la economía –por ejemplo, cuando invocan el ahorro energético para cambiar de hora dos veces al año– toman decisiones que implican la coexistencia de una hora *oficial* y otra *solar*: su intervencionismo en la cronología cotidiana es una manifestación más “de que el dominio del tiempo representa un correlato del poder político” (Miguel & Miguel, 2014: 30). En las sociedades contemporáneas, la obsesión por el tiempo, que Garfield (2017: 18) explora con anécdotas divertidas y curiosas, ha pasado de mostrarlo como un *sujeto pasivo* a un *sujeto agresivo*: “la tecnología lo acelera todo y, como sabemos que las cosas irán aún más rápido en el futuro, deducimos que hoy nada es lo suficientemente veloz”. El deseo por controlarlo, medirlo, venderlo, grabarlo, inmortalizarlo y darle sentido... está limitando o reestructurando sensiblemente nuestras vidas. Nunca tantas palabras, que en el quehacer intelectual sirvieron para pensar y reflexionar históricamente sobre el tiempo, sobre lo que de él decimos e interpretamos (Gasparini, 1998; Valencia & Olivera, 2005).

Hay nuevas respuestas, con enfoques dispares –desde la Neurociencia hasta la Antropología o la Pedagogía, la divulgación o la autoayuda– que procuran alternativas al tiempo desbocado en el que nos hemos instalado: elogiar la lentitud (Honoré, 2004), ir lentos por la vida (Novo, 2010) y educar para ella (Domènech, 2009), afrontar el tiempo que vuela (Burdick, 2018), estimar la espera como un tiempo regalado (Köhler, 2018), conciliar la vida profesional, familiar y personal para que seamos dueños de nuestro destino (Chinchilla & Moragas, 2007), demorarse en los aromas del tiempo (Han, 2014), o reinventar el ocio como un camino hacia la felicidad (Schnabel, 2011)..., son algunas ellas. La flecha del tiempo, que sirvió a Hawking (1988: 221) para razonar sobre como “el tiempo se convirtió en un concepto más personal, relativo al observador que lo medía”, nos obliga a reconquistar el tiempo oportuno, de la templanza y la mezcla propicia: “el ángulo potencial de convergencia entre dos dimensiones temporales que hoy aparecen dramáticamente separadas y enfrentadas: el *tiempo de la vida* y el *tiempo del mundo*, o, si se prefiere, el *tiempo privado* y el *tiempo público*” (Marramao, 2008: 17).

La variabilidad en los modos de relacionarnos con el tiempo, individual y socialmente, a lo largo del ciclo vital forma parte de nuestra contemporaneidad (Durán, 2007); y aún así, las unidades, mayores o menores, a las que se recurre para computarlo, siguen mostrándose implacables. Sin ellas la vida se vuelve imposible o caótica. Sucede, no obstante, que el tiempo objetivo y sus modos de cuantificarlo son, en realidad, producto de definiciones y decisiones subjetivas, que insisten en observarlo como una “dimensión fenomenológica” (Hargreaves, 1996: 125), diferente en los modos de encarnarse para cada persona, contradiciendo la monocromía del tiempo pautado por los relojes. Preguntar sobre la vida de cada persona supone, inevitablemente, preguntar por sus tiempos (Savater, 1999: 243): “nadie logrará hablar de sí mismo, de su vida, de lo que quiere o teme, de lo que le rodea, sin referirse inmediatamente al tiempo. Sin indicaciones cronológicas de algún tipo resultamos ininteligibles e inexplicables”.

5. Los relojes de la vida: entre los tiempos biológicos y los tiempos sociales

Los cambios que experimentan las personas en la percepción del tiempo, según su estado emocional o las circunstancias con las que interactúan, han situado buena parte de sus recientes aportaciones en la Cronobiología y en la Cronopsicobiología; o, expresado de otro modo, en el análisis de los ritmos biológicos, los relojes orgánicos y los biorritmos (palabra desterrada por los investigadores en este campo), atribuyéndoles regularidades y/o alteraciones activadas por mecanismos endógenos (latido cardíaco, movimientos respiratorios, procesos metabólicos, etc.) o exógenos, que funcionan como sincronizadores ambientales (luz, temperatura, cambios estacionales, etc.). Si la vida requiere acompañar y/o ajustar su desarrollo a unos determinados moduladores rítmicos, todo indica que el conocimiento de sus factores, dispositivos, sistemas, etc. permite su orientación temporal, siendo “una actividad cardinal de los organismos vivos” (Esteller, 2009: 19).

Los ritmos *circadianos* (un patrón fisiológico de 24 horas, dependiente del núcleo supraquiasmático localizado en el hipotálamo), los *ultradianos* (actividades biológicas que ocurren en ciclos de 20 horas o menos, que van de minutos a segundos) y los *infradianos* (con períodos mayores de 24 horas, mensuales, anuales, etc.), representan algunas de sus variaciones. Desde un punto de vista biológico y psicológico nos hacen conscientes de las relaciones que mantenemos con el tiempo y de la necesaria acumulación de sus memorias, variando en función de quiénes somos, los años

que tenemos, lo que hemos vivido y lo que estamos viviendo.

Aún cuando el estudio de los ritmos biológicos es relativamente reciente, su observación en la Naturaleza y en los seres vivos forma parte de los relatos históricos, míticos y mitológicos. Reflejan la vieja inquietud por armonizar el orden temporal interno con sus reguladores externos (el día y la noche, los ciclos estacionales, las mareas, etc.), cada vez más influenciados por los avances científico-tecnológicos y su incidencia en la salud humana: en la regulación del sueño, el comportamiento alimentario, la actividad cognitiva, la formación de la memoria, la presión sanguínea o la temperatura corporal (Valdez, 2015).

Las llamadas cronociencias, que focalizan su atención en la importancia de los ritmos biológicos y psicofisiológicos –en ámbitos como el cronodiagnóstico, la cronofisiología, la cronopatología o en la cronofarmacología– advierten sobre su trascendencia para la realización de pruebas médicas y la administración de los tratamientos, su eficacia y los efectos secundarios. Merecen destacarse las contribuciones de los investigadores estadounidenses Hall, Rosbash & Young, galardonados en 2017 con el premio Nobel de Medicina, por sus descubrimientos de los mecanismos moleculares que controlan el ritmo circadiano. En su opinión, contrastada tras varios años de aislamiento del gen que controla el ritmo biológico diario las plantas, animales y humanos, no podemos sustraernos a la necesidad de sincronizarnos con las rotaciones del planeta Tierra. El conocido como *jet lag*, síndrome del cambio rápido de zona horaria al realizar vuelos de larga duración, muestra la importancia del reloj interno y de sus desajustes.

En una sociedad que abre las 24 horas, contrariando los ritmos de la naturaleza, el cuerpo humano debe asumir los riesgos que implica agitar los tiempos biológicos; se calcula que aproximadamente el 20% de los trabajadores de los países industrializados tienen horarios laborales por turnos, lo que genera trastornos que afectan a su reloj orgánico. El estado de salud y el equilibrio homeostático ya no se entiende únicamente como el resultado de una adecuada reactividad a diferentes estresores internos o ambientales, sino también como un modo armonizar los ritmos vitales con las funciones fisiológicas.

Aunque el tiempo psicológico es personal e intransferible, el tiempo físico tiene regularidades que son iguales para todos. De ahí que continúen desafiando al conocimiento, a la experiencia y a la vivencia del tiempo, en cada individuo y en el cosmos. Por mucho que cambien, los imperativos rítmicos siguen siendo “la esencia de la vida, la salud y la armonía, y la clave para

el bienestar del hombre es alcanzar la sincronía al compás de los ritmos del ambiente y de las personas que nos rodean” (Ayensu & Whithfield, 1984: 169). A este reto tratan de dar respuesta las políticas del tiempo (Torns, Borrás, Moreno & Recio, 2006), con una distribución más equitativa del mismo, y la superación de sus dicotomías heredadas: individuo-sociedad, público-privado, producción-reproducción, masculino-femenino, etc. Incidiendo en las relaciones que existen entre el tiempo y el bienestar, promueven una acción-intervención transversal, interdisciplinar y multiprofesional en la vida cotidiana, activando la sensibilización y la participación social, junto con nuevas formas de gobernabilidad para entremezclar “distintos ámbitos y diferentes formas de declinar las vivencias de los diversos grupos sociales” (Legarreta, 2010: 45).

6. La cotidianeidad de las arritmias sociales: entre el negocio y el ocio

Las primeras reflexiones acerca de relación ocio-trabajo hunden sus raíces en el pensamiento clásico grecorromano (Segura & Cuenca, 2007). Desde entonces, lo que Elias & Dunning (1992: 88) identificaron como “la polarización convencional de trabajo y ocio”, contraponiendo éste último (*otium*) al primero (*negotium*), ha adquirido múltiples y controvertidos significados: en los modos de pensar y hacer, en la moral y en la economía, en las palabras y en los hechos. Quienes planifican, desde el pensamiento neoliberal, las salidas a la crisis financiera y fiscal son muy conscientes de lo que esto representa en las sociedades capitalistas, “comprando tiempo” (Streeck, 2016): primero por medio de la inflación, después a través de la deuda, más tarde expandiendo los mercados privados de crédito y adquiriendo pasivos bancarios... llevando lo que debería ser la redistribución de la riqueza al desahucio, a la desesperación o al hundimiento de lo público.

Si en sus inicios las prácticas asociadas al ocio-negocio implicaban una diferenciación funcional más que estructural, con la *red* todo ha cambiado: de un lado, el ocio se ha convertido en un negocio de dimensiones inabarcables, material y virtualmente; de otro, el negocio ha hecho del ocio uno de sus principales soportes simbólicos y vivenciales. El siglo XXI “es testigo de una transformación en el concepto de ocio, con un importante aumento de sus actividades con trascendencia económica... [como un sector cada vez más importante] en el desarrollo en regiones con problemas estructurales que ven amenazados sus sectores productivos tradicionales” (Álvarez & Fernández-Villarán, 2012: 351-352).

La utopía, consistente en soñar una “reconciliación total del trabajo y del ocio en una sola actividad creadora” (Domenach, 1971: 216), tiene hoy horizontes que nadie pudo anticipar: ni los estudios destinados a analizar la clase ociosa (Veblen, 1988) como factor económico de la vida moderna, ni el sabio empleo de un ocio que compense la obsesión por la eficiencia (Russell, 1986), ni la búsqueda de equilibrios entre tiempo, trabajo y ocio (Grazia, 1966). Acaso si a presagiar que construir una civilización del ocio (Dumazedier, 1964) es imposible si no se tienen en cuenta los problemas del trabajo, ya que ambos se influyen mutuamente.

Las barreras del tiempo, rígidas o flexibles, encadenan de tal modo la producción al consumo, que ambas prácticas son inseparables tanto para la satisfacción de las necesidades más básicas como para las que apelan al bienestar humano y a la calidad de vida, cada vez más supeditadas al consumo y a la capacidad consumir. En la cultura del trabajo “es habitual entender el ocio como estado de inactividad que sigue al trabajo y que nos prepara para seguir trabajando... no se trabaja para poder disfrutar del ocio, sino, al contrario, se tiene ocio para poder trabajar y consumir” (Segura y Cuenca, 2007: 16). Lo argumentaba con ironía Jesús Ibáñez (1984: 65), señalando que el tiempo libre no es un tiempo perdido: “se gana: si trabajas duro podrás ganar unas vacaciones más lujosas, si compras un automóvil veloz podrás ganar tiempo que podrás invertir mirando en la televisión anuncios de automóviles aún más veloces”.

El paso de un tiempo universal a un tiempo social, y de éste a un tiempo personal (con frecuencia privatizado), explica como tanto los individuos como los colectivos sociales gozan de una mayor versatilidad y heterogeneidad en los modos de relacionar la actividad con el descanso, la ocupación con la recreación. La diversidad en las formas de experimentar y habitar los tiempos sociales –coincidimos con Prieto, Ramos & Callejo, 2008: 367– expresan “la centralidad del tiempo en la conformación del orden social”, que no se circunscribe exclusivamente al ámbito de lo ‘vivido’ individualmente. Si las distintas posiciones ocupadas en el mercado de trabajo y en el orden doméstico-familiar influyen en las diferentes formas de vivir el tiempo, es precisamente porque el tiempo es un elemento de primer orden en las condiciones de empleo y en vida de la gente.

Las construcciones temporales son, como nunca antes, “un bricolaje de tiempos múltiples en la articulación rítmica de lo cotidiano, pero también de diferentes modelos culturales” (Lasén, 2000: 246). En su interior, lo que esta autora considera como “arritmia de las sociedades modernas” (*Ibid.*: 45), ha precipitado la dialéctica *otium-negotium*

hacia un devenir inquietante e impredecible, en el que la nueva “ecología de las temporalidades” (Sousa, 2005: 164) permite constatar como la política ha sucumbido a la economía de los mercados, convirtiendo todo lo que toca en mercancías. Además, cualquier lectura que se haga sobre los tiempos “ocupados”, “libres” o “liberados” no puede pasar por alto los impactos provocados por los cambios demográficos (las migraciones o el envejecimiento de la población), el desempleo masivo, la precarización retributiva y laboral, los conflictos intergeneracionales, o las enormes desigualdades que existen en los usos del tiempo por motivo económicos, de género, formativos o culturales.

7. La conciliación no resuelve la equidad, pero ayuda a construirla

En los diccionarios la palabra “conciliación” sigue privilegiando sus connotaciones jurídicas, e incluso religiosas, frente a muchas otras. Más aún: aludiendo expresamente a la vida laboral y familiar, continúa empleándose este término para referirse a la compatibilidad entre dos o más cosas. Con ello se obvia el trasfondo ideológico, social, ético y económico en el que se vienen proyectando las reivindicaciones sobre la equidad o, cuando menos, sobre una participación equilibrada de mujeres y hombres en la vida familiar, el desempeño laboral, los roles sociales, etc. Y, sin duda, en el logro de la plena igualdad en el acceso diferencial al tiempo (Aguinaga & Comas, 1997: 219-220), no sólo para “eliminar la diferencia haciendo que las mujeres accedan al tiempo de los hombres, sino también a la inversa, es decir, que sean tiempos intercambiables, manteniendo dos tipos distintos de tiempo, pero sin que se asigne formato temporal, inevitablemente a cada uno de los géneros”.

Como se sabe, los avances que se han producido en los discursos –y en las iniciativas protagonizadas por los movimientos políticos, culturales, económicos y sociales feministas– en torno al tiempo y a la emancipación de las mujeres, figuran entre los indicadores que mejor desvelan las desigualdades de género, con un doble alcance, descriptivo y explicativo (Torns, Borrás, Moreno & Recio, 2006: 22): por un lado, como “un elemento clave para hacer visible el trabajo doméstico-familiar”; por otro, como “una dimensión fundamental para hacer emerger la vida cotidiana”, y, con ella, la viabilidad –o no– de un bienestar que llegue a toda la población, respetuoso con sus derechos en la ciudadanía.

Roberto San Salvador (2009: 24), advertía que “no vivimos igual hombres y mujeres ni un solo minuto de nuestras vidas. La igualdad va llegando a los distintos órdenes de la vida, pero el tiempo

se resiste a reflejarlo. Las dobles agendas, fuera y dentro del hogar, presionan sobre la mayoría de las mujeres haciendo que los minutos, que cada segundo, se conviertan en demostraciones del alto índice de productividad". Si es verdad que el tiempo habla, también lo es que emplea distintos acentos (Berriain, 2009), tal y como constatan –de forma reiterada– las encuestas sobre el empleo del tiempo, enfatizando que las desigualdades de género atraviesan todas las prácticas diarias, en el reparto de la carga global de trabajo y en la participación de mujeres y hombres, tanto en el que se retribuye como en el doméstico-familiar. Como han analizado Prieto, Ramos & Callejo (2008), las transformaciones en los tiempos de trabajo y en su percepción social –con la flexibilidad competitiva de las empresas y de los horarios comerciales, la prestación de servicios y sus ajustes a la vida de las personas– están decididamente marcados por el género. Los conflictos no pueden interpretarse al margen de los mecanismos de poder, los riesgos emergentes, la relación salarial y las relaciones de género (Perán, 2014; Martín & Prieto, 2015).

Las brechas de género, proyectadas en la dimensión "tiempo", se reflejan en los salarios, el cuidado de los hijos y familiares, las tareas domésticas, las actividades culturales, al ocio, o las de voluntariado. Dependiendo de las estadísticas y en función de distintas variables –edad, formación, antigüedad, ocupación, tipo de contrato y jornada, actividad y tamaño de la empresa– una mujer puede ganar entre un 13% y más de un 30% menos que un hombre en trabajos similares (Anghel, Conde-Ruiz & Marra de Artiñano, 2018). Como informaba recientemente *El País*, con datos de la *Encuesta de Condiciones de Vida* del INE, las mujeres dedican más tiempo al trabajo no remunerado que los hombres en todas las circunstancias vitales (Gómez & Delgado, 2018): con pareja o sin ella, con o sin hijos, con empleo pagado o sin él... de modo que la situación solo se iguala cuando llegan los nietos; en ese momento, los abuelos y las abuelas dedican el mismo tiempo a los hijos de sus hijos: un promedio de 16 horas a la semana. Carlos Prieto (2007), deteniéndose en el análisis de las relaciones trabajo-género-tiempo social, ya constatará como la tensión entre los tiempos asalariados y los que no lo son, adquiere grados y caracteres muy distintos según sea dicha distribución, sin que pueda olvidarse que la asignación histórica de roles "hacia del hombre un ser-para-el-trabajo y de la mujer un ser-para-el-hogar" (Prieto, Ramos & Callejo, 2008: XXIV).

La desigualdades de género en la distribución y ocupación de los tiempos sociales, activan "la necesidad de repensarlos en su conjunto, con un enfoque equitativo en el reparto y asunción de

tareas, así como de las responsabilidades familiares" (Gradaïlle & Merelas, 2011: 60). Como se expresaba en dos lemas de una campaña institucional de la Generalitat de Cataluña, sensibilizando a la población sobre una organización más racional de los tiempos de la ciudadanía, "encontrar tiempo dentro del tiempo", o "añadir tiempo a nuestra vida" requiere un cambio en la concepción cultural del tiempo; no solo de una reforma horaria.

En este contexto, las políticas de conciliación de la vida laboral y familiar son respuestas –o, simplemente, salidas de urgencia– a una situación injusta e injustificable, que amparan las disposiciones legislativas: en el caso español, la Ley 39/1999 de 6 de noviembre, de conciliación de la vida laboral y familiar, y la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para el logro de una igualdad efectiva de hombres y mujeres; a las que se añaden otras de ámbito autonómico y local. No obstante, sus potencialidades y las de otras medidas complementarias, sectoriales y/o transversales, siguen estando lejos de lo deseable y necesario, con dos circunstancias que las afectan:

- a) Conciliar todavía parece una misión imposible (Fernández, 2018), que no se puede abordar exclusivamente desde la perspectiva femenina; requiere de una corresponsabilidad institucional y social. Sin embargo, ni las políticas públicas ni las dinámicas laborales están concretando sus propuestas en la vida cotidiana de las personas, aunque se haya demostrado que los tiempos libres son tan relevantes –en términos de bienestar, calidad de vida, salud democrática, etc.– como los del trabajo, y que cuanto mayor sea la satisfacción con las tareas productivas, más satisfechos e implicados se sienten los trabajadores con las entidades, empresas, etc. en las que están contratados. Más tiempo para disfrutar de la vida es rentable, de modo que las ayudas para conciliar el trabajo y la vida familiar que ofertan algunas organizaciones de titularidad pública y privada, son eficaces para sus "balances", especialmente cuando ofrecen servicios o permiten que sus empleados resuelvan situaciones cotidianas (tramites administrativos, cuidado a niños y mayores, asistir a citas médicas o gestionar la prestación de servicios, etc.).
- b) Conciliar la vida laboral y familiar no puede reducirse a un asunto de recursos humanos, cuando en realidad se trata de una apelación directa a los derechos humanos, subordinando sus logros a las exigencias del mercado laboral y de la empleabilidad: "no responde al ejercicio del derecho a la igualdad de las mujeres y los varones en la vida privada y pública.

Responde a la necesidad de utilizar el talento y la fuerza de trabajo mercantil de mujeres y varones en una sociedad con demandas crecientes de consumo” (Díaz & Dema, 2006: 155). Para Judith Astelaria (2006), que las políticas de conciliación hayan derivado hacia las políticas de fomento del empleo, implica pasar de las lógicas de la igualdad a las lógicas de la productividad; pero también –apunta– a un “proceso de cooptación, desde las propuestas feministas a la conversión y aplicación como políticas públicas” (*Ibid.*: 162).

Sin que nos extendamos en los argumentos, y coincidiendo con lo expresado por Gradaílle & Merelas (2011: 57-58), que la conciliación sea necesaria no implica que sea suficiente “para lograr una distribución democrática del tiempo, e incluso puede llegar a ser peligrosa cuando se restringe su significado a organizar –del mejor modo posible– la doble presencia femenina, es decir, facilitando su transición del mundo reproductivo al productivo, sirviendo a los intereses patriarcales y capitalistas de manera conjunta”. Una reflexión que llevó a Rosa Cobo (2016: 46) a afirmar que “en nuestras sociedades la ciudadanía tiene sexo, pues la ciudadanía de las mujeres está seriamente lastrada por el peso de la vida familiar y doméstica, en primer lugar, y por la propia estructura patriarcal de la sociedad, después... Y la democracia no puede ser legítima si se edifica sobre dos ciudadanías, una de primera y otra de segunda”. Admitiendo que la conciliación, u otras medidas orientadas a equiparar las oportunidades de hombres y mujeres en una sociedad caracterizada por profundas desigualdades sociales, no resuelve las que existen entre los dos sexos, si puede ayudar a construir un futuro alternativo (Carrasco, 2003). En esta tarea, la educación y todas las educaciones están convocadas a asumir un papel decisivo.

8. Epílogo: frente a la inhibición, educar para conciliar

Trascender la conciliación y orientar sus actuaciones –en las políticas públicas, las instituciones sociales, la vida cotidiana, etc.– hacia la corresponsabilidad y una igualdad efectiva, no meramente formal, exige un compromiso inequívoco de la educación, ya sea escolar, familiar y/o social. Una educación que enfatice “la promoción y articulación de sistemas integrales de racionalización de los tiempos sociales desde la perspectiva de género” (Gradaílle & Merelas, 2011: 60). Se trata de problematizar el tiempo no sólo en términos políticos, sino también pedagógicos y sociales.

No es frecuente que se haga. De hecho, en la Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras, no hay ninguna alusión a la educación. Tampoco en el Real Decreto-Ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral, se menciona a la educación cuando se señala que deberá favorecerse la conciliación entre la vida personal, familiar y laboral. Por lo que se ve, el empeño que los sistemas educativos –desde las escuelas hasta las Universidades– por “formar” para el trabajo, nada o muy poco tiene que ver con el hecho de que las políticas sociales y laborales se preocupen por un aspecto tan trascendental para las personas y el logro de una efectiva igualdad entre hombres y mujeres.

En la escuela, más allá de algunos estudios que comparan la incidencia de las modalidades de jornada escolar única versus partida en la vida cotidiana de la infancia y sus familias, señalando que “conciliar” es una necesidad ineludible en los períodos lectivos, la conciliación ni se enseña ni se practica. Sin aprendizajes que socialicen y/o posibiliten tomar conciencia de sus realidades, añadidas a las inquietudes expresadas por las asociaciones de padres y madres, y –en menor medida– por los colectivos docentes, la educación escolar sigue inhibida ante uno de los problemas que más perturban el día a día en la organización temporal de las familias y las madres con hijos en edad escolar, desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria Obligatoria. En el currículum la conciliación no existe, ni se la espera.

En las “otras educaciones”, incluyendo la que nombramos como “educación social”, la conciliación ni ocupa a la formación –nada o muy poco en los planes de estudio existentes en los Grados y Másteres que se imparten en nuestras Universidades– ni preocupa, cuando menos de forma explícita, a sus profesionales. Siendo una cuestión relevante para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, que atraviesa a todos los colectivos sociales, todo indica que estamos obligados a un cambio de rumbo, más pronto que tarde. Deberíamos tomar nota de algunas experiencias; entre otras: las promovidas por las políticas del tiempo (Torns, Borrás, Moreno & Recio, 2006; Legarreta, 2010); las actuaciones orientadas a cambiar sus usos sociales, para favorecer la cohesión social, la calidad de vida y la sostenibilidad.; las iniciativas urbanas orientadas al tiempo compartido, la optimización de los espacios públicos, el intercambio a través de los bancos de tiempo, la innovación en las empresas, etc. (Mückenberger, 2007; Recio, Méndez & Altés, 2009; Quintana, 2010; Maroñas, Caride & Gradaílle, 2015).

En la investigación socioeducativa es un tema menor, que apenas concita el interés de algunos grupos de investigación, con una escasa –si bien creciente– proyección social, en las publicaciones y la transferencia de conocimiento a la sociedad. Si “el tiempo envejece de prisa”, una hermosa metáfora a la que recurrió Tabucchi (2010), para hacer un relato de nueve historias de personajes empeñados en confrontarse con el tiempo que huye y se detiene, que gira sobre sí mismo, ocultándose y reapareciendo... urge que la educación

y sus pedagogías le dediquen más esfuerzos a indagarlo, vivenciarlo y conciliarlo con las realidades cotidianas. También la Pedagogía Social en su permanente afán por ampliar la búsqueda de su objeto, de los espacios y “tiempos” perdidos. Una exploración a la que, con resonancias proustianas y otras motivaciones, nos invitaba hace más de veinte años el profesor José Ortega (1997). En todo lo que pueda y deba ser “educar para conciliar” nunca el tiempo será perdido.

Referencias bibliográficas

- Adam, B. (1990). *Time and social theory*. Oxford: Polity Press.
- Aguinaga, M. J., & Comas, D. (1997). *Cambio de hábitos en el uso del tiempo: trayectorias temporales de los jóvenes españoles*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Álvarez, M., & Fernández-Villarán, A. (2012). Impacto económico del ocio en el siglo XXI. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188 (754), 351-352. DOI: 10.3989/arbor.2012.754n2008.
- Anghel, B., Conde-Ruiz, J. I., & Marra de Artiñano, I. (2018). *Brechas salariales de Género en España*. Madrid: FEDEA. Accesible en: <http://documentos.fedea.net/pubs/eee/eee2018-06.pdf>
- Astelaria, J. (2006). Conciliación y cohesión social: un análisis crítico de las políticas europeas. *Revista Ábaco*, 2ª época, 49-50, 159-167.
- Ayensu, E. S., & Whitfield, Ph. (1984). *Los ritmos de la vida*. Madrid: Debate.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- Beriaín, J. (2008). *Aceleración y tiranía del presente: la metamorfosis en las estructuras temporales de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Beriaín, J. (2009). ¿Aceleración y/o desaceleración? Las dos caras del tiempo en la modernidad. En Cuenca, M. & Aguilar, E. (eds.). *El tiempo del Ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada* (45-55). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Burdick, A. (2018). *Por qué el tiempo vuela*. Barcelona: Plataforma Actual.
- Cardinali, D. P. (2013). *Introducción a la Cronobiología: la fisiología de los ritmos biológicos*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Caride, J. A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188 (754), 351-352. DOI: 10.3989/arbor.2012.754n2004.
- Carrasco, C. (2003). ¿Conciliación? No, gracias. Hacia una nueva organización social. *VVAA: Malabaristas de la vida: mujeres, tiempos y trabajos* (27-51). Barcelona: Icaria.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura: la sociedad red* (vol. 1). Madrid: Alianza.
- Cobo, R. (2006). En el corazón de la igualdad: notas sobre la familia, reproducción y democracia. *Revista Ábaco*, 2ª época, 49-50, 41-47.
- Concheiro, L. (2016). *Contra el tiempo: filosofía práctica del instante*. Barcelona: Anagrama.
- Cruz, M. (2016). *Ser sin tiempo*. Barcelona: Herder.
- Chinchilla, N., & Moragas, M. (2007). *Dueños de nuestro destino: cómo conciliar la vida profesional, familiar y personal*. Barcelona: Ariel.
- Díaz, C., & Dema, S. (2006). Vivir la igualdad, compartir la vida: las políticas de acción positiva y las medidas para la conciliación. *Revista Ábaco*, 2ª época, 49-50, 147-157.
- Domenach, J.-M. (1971). Ocio y trabajo. En Dumazedier, J. & otros: *Ocio y sociedad de clases* (209-218). Barcelona: Fontanella.
- Domènech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graò.
- Domínguez, I. (2017). Paralizados ante las horas veloces. *El País: Ideas*, 104, 2-3.
- Dumazedier, J. (1966). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.
- Durán, M. A. (2007). *El valor del tiempo: ¿cuántas horas te faltan al día?*. Madrid: Espasa Calpe.
- Elias, N., & Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: FCE.
- Elliot, A., & Urry, J. (2010). *Mobile lives*. Londres: Routledge.
- Esteller, A. (2009). *El tiempo y sus ritmos, sueños y ensueños: Lección inaugural del Curso Académico 2009-2010*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Accesible en: http://usal.es/files/Apertura_2009-2010.pdf

- Fernández, M. (2018). Cuando conciliar es una misión imposible. *El País. Suplemento Negocios*, 1681 (21 de enero), 2-4.
- Gardfield, S. (2017). *Cronometrados: cómo el mundo se obsesionó con el tiempo*. Barcelona: Taurus.
- Gasparini, G. (1998). *La dimensione sociale del tempo*. Milán: Franco Angeli.
- Gómez, M. V., & Delgado, C. (2018). La mujer dedica el doble de horas que el hombre al trabajo no pagado. *El País*, 13 de febrero. Accesible en: https://elpais.com/economia/2018/02/12/actualidad/1518462534_348194.html
- Gradaïlle, R., & Merelas, T. (2011). Los tiempos sociales en clave de género: las respuestas de la Educación Social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, 54-62.
- Grazia, S. de (1966). *Tiempo, trabajo y ocio*. Madrid: Tecnos.
- Han, B-Ch. (2014). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad: presentismo y experiencia del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana.
- Hawking, S. (1988). *Historia del tiempo: del big bang a los agujeros negros*. Barcelona: Círculo de Lectores-Crítica.
- Hervada, J. A. (2016). *La innovación y el papel de las ideas*. Barcelona: RBA.
- Honoré, C. (2004). *Elogio de la lentitud: un movimiento mundial desafía el culto a la velocidad*. Barcelona: RBA.
- Huici, V. (2007). *Espacio, tiempo y sociedad: variaciones sobre Durkheim, Halbwachs, Gurvitch, Foucault y Bourdieu*. Madrid: Akal.
- Ibáñez, J. (1984). El tiempo de verano en el tiempo y el tiempo en el tiempo de verano. *Revista de Occidente, Extraordinario X*, 38-39, 47-67.
- Köhler, A. (2018). *El tiempo regalado: un ensayo sobre la espera*. Barcelona: Libros del Asteroide.
- Jacquard, A. (1994). *Éste es el tiempo de un mundo finito*. Madrid: Acento Editorial.
- Lasén, A. (2000). *A contratiempo: un estudio de las temporalidades juveniles*. Madrid: CIS.
- Legarreta, M. (2010). *Tiempo y desigualdades de género: distribución social y políticas del tiempo*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Marañoas, A., Caride, J. A., & Gradaïlle, R. (2015). Os Bancos do Tempo: unha iniciativa pedagóxica e social para o Desenvolvemento Comunitario. *Revista Galega de Educación*, 63, 83-86.
- Marramao, G. (2008). *Kairós. Apología del tiempo oportuno*. Barcelona: Gedisa.
- Marramao, G. (2011). *La pasión del presente: breve léxico de la modernidad-mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Martín, E., & Prieto, C. (coords.). *Conflictos por el tiempo: poder, relación salarial y relaciones de género*. Madrid: Universidad Complutense-CIS
- Mataix, C. (2014). *El tiempo cosmológico*. Madrid: Síntesis.
- Miguel, A. de & Miguel, I. de (2014). *La percepción de los españoles sobre el tiempo*. Madrid: Fundación Juan Miguel Villar Mir-CIS.
- Mückenberger, U. (2007). *Metrónomo de la vida cotidiana: prácticas del tiempo de la ciudad en Europa*. Gijón: Ediciones Trea.
- Muntadas, B. (2016). *Inmediatez: capitalismo y vidas aceleradas*. Barcelona-Lisboa: Chiado.
- Novo, M. (2010). *Despacio, despacio: 20 razones para ir más lentos por la vida*. Madrid: Obelisco.
- Nowotny, H. (1992). Time and Social Theory: Towards a Social Theory of Time. *Time & Society*, 7 (3), 421-454. Accesible en: <https://doi.org/10.1177/0961463X92001003006>
- Ortega, J. (1997). A la búsqueda del objeto, del espacio y del tiempo perdido de la pedagogía social. *C&E: Cultura y Educación*, 8, 103-119.
- Perán, S. (coord., 2014). *La ordenación del tiempo de trabajo en el siglo XXI: retos, oportunidades y riesgos emergentes*. Granada: Comares.
- Prieto, C. (2007). *Trabajo, género y tiempo social*. Madrid-Barcelona: Editorial Complutense-Hacer.
- Prieto, C., Ramos, R., & Callejo, J. (coords., 2008). *Nuevos tiempos del trabajo: entre la flexibilidad competitiva de las empresas y las relaciones de género*. Madrid: CIS.
- Quintana, I. (2010). *Políticas urbanas del tiempo*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Ramos, R. (1992). *Tiempo y sociedad*. Madrid: CIS.
- Ramos, R. (2008). Los tiempos vividos. En: Prieto, C.; Ramos, R. & Callejo, J. (coords.). *Nuevos tiempos del trabajo: entre la flexibilidad competitiva de las empresas y las relaciones de género* (107-178). Madrid: CIS.
- Recio, C., Méndez, E., & Altés, J. F. (2009). *Los bancos de tiempo: experiencias de intercambio no monetario*. Barcelona: Graò.
- Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración: hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Buenos Aires: Katz.
- Russell, B. (1986). *Elogio de la ociosidad*. Madrid: Edhasa.
- Safranski, R. (2017). *Tiempo: la dimensión temporal y el arte de vivir*. Barcelona: Tusquets.

- San Salvador, R. (2009). La aceleración del tiempo y el fenómeno del ocio. En: Cuenca, M. y Aguilar, E. (eds.). *El tiempo del Ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada* (23-42). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Savater, F. (1999). *Preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel.
- Schnabel, U. (2011). *Ocio: la felicidad de no hacer nada*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Segura, S., & Cuenca, M. (2007). *El ocio en la Grecia Clásica*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sousa, B. de (2005). *El milenio huérfano: Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: ILSA-Trotta.
- Streeck, W. (2016). *Comprando tiempo: la crisis pospuesta del capitalismo democrático*. Buenos Aires: Katz.
- Tabboni, S. (2006). *Les temps sociaux*. París: Armand Colin.
- Torns, T., Borrás, V., Moreno, S., & Recio, C. (2006). *Las políticas del tiempo: un debate abierto*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Valdez, P. (2015). *Cronobiología: Respuestas Psicofisiológicas al Tiempo*. México: Trillas.
- Valencia, G. (2007). *Entre cronos y kairós. Las formas del tiempo histórico*. Barcelona, Anthropos.
- Valencia, G., & Olivera, M. A. (coords., 2005). *Tiempo y espacio: miradas múltiples*. México: Plaza y Valdés-CEIICH-UNAM.
- Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Barcelona: Alfaguara.
- Veblen, T. (1995). *Teoría de la clase ociosa*. México: FCE.
- Verdú, V. (1984). Una tonelada de luz. *Revista de Occidente, Extraordinario X*, 38-39, 7-15.
- Wajcman, J. (2017). *Esclavos del tiempo: vidas aceleradas en la era del capitalismo digital*. Barcelona: Paidós.

Nota

- ¹. El trabajo que se presenta toma como referencia el proyecto de investigación que, en el marco de las convocatorias del Plan Nacional de I+D+i está siendo financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España y los Fondos FEDER de la Unión Europea. Con el título “Educar el ocio: realidades y perspectivas en clave intergeneracional, integral e inclusiva en una sociedad de redes” (EDU2015-65638-C6-1), y el acrónimo ENREDOS, está vinculado a la línea de investigación que sobre “tiempos educativos y sociales” viene desarrollando el Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interea) de la Universidad de Santiago de Compostela.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Caride, J.A. (2018). Lo que el tiempo esconde, o cuando lo social necesita de la Pedagogía. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32 17-29. DOI:10.7179/PSRI_2018.32.02

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

José Antonio Caride Gómez. Universidad 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

José Antonio Caride Gómez. 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.

CONCILIACIÓN EN LAS ÁREAS URBANAS DE GALICIA (ESPAÑA): UN ESTUDIO LONGITUDINAL (2009-2015) DE LAS FAMILIAS CON HIJOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

RECONCILIATION IN GALICIAN URBAN AREAS (SPAIN): A LONGITUDINAL STUDY (2009-2015) OF FAMILIES WITH CHILDREN IN PRIMARY SCHOOLS

CONCILIAÇÃO EM ÁREAS URBANAS DA GALIZA (ESPANHA): UM ESTUDO LONGITUDINAL (2009-2015) DE FAMÍLIAS COM CRIANÇAS NO ENSINO PRIMÁRIO

Rita GRADAÍLLE PERNAS*, María Belén CABALLO VILLAR* &
Juan José LORENZO CASTIÑEIRAS*

* Universidade de Santiago de Compostela

Fecha de recepción: 26.III.2018

Fecha de revisión: 04.V.2018

Fecha de aceptación: 27.V.2018

PALABRAS CLAVE:

conciliación
tiempos sociales
igualdad
corresponsabilidad
educación social

RESUMEN: La conciliación es la posibilidad de hacer compatible la vida personal, familiar, laboral y comunitaria; y para ello es necesario impulsar políticas sociales, económicas y de tiempo, así como estrategias que favorezcan el derecho de presencia y el equilibrio entre dichas esferas. Este planteamiento obliga a repensar la cuestión de la corresponsabilidad, ya que no puede limitarse a la revisión de los roles de género y a un reparto equilibrado de las tareas domésticas y familiares. Se hace necesario un pacto social que integre los mundos laborales, escolares y familiares con el objetivo de respetar los derechos de la infancia y el bienestar familiar. En el período estudiado (2009-2015), coincidiendo con la crisis económica y la pérdida de poder adquisitivo, se acusan mayores dificultades para que las familias con hijos en edad escolar organicen sus tiempos; además de constatare un incremento de la desigualdad en relación a la gestión de los tiempos cotidianos, con una clara polarización respecto a la conciliación en las siete ciudades gallegas analizadas (Se ha trabajado con un N=1267 en el 2009 y un N=2037 en 2015).

CONTACTO CON LOS AUTORES: RITA GRADAÍLLE PERNAS: Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultad de Ciencias de la Educación-Campus vida. Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n. 15782, Santiago de Compostela. rita.gradaille@usc.es

<p>KEY WORDS: reconciliation social times equality co-responsibility social education</p>	<p>ABSTRACT: Reconciliation is the possibility of harmonising work, personal, family and community life to this effect, it is essential to promote social, economic and time policies, as well as strategies that can enable the right of presence and the balance among the mentioned spheres. This approach compels to rethink the issue of co-responsibility, since it cannot be considered as a mere review of gender roles and as a balanced distribution of family tasks and household chores. We must achieve a social pact involving work, school and family life in order to respect childhood rights and family welfare. In the studied period (2009-2015), concurrent with the financial crisis and the loss of purchasing power, families with school-age children find more difficult to manage their times; besides, an increase of inequalities regarding the distribution of daily times is observed, with a clear polarization referred to reconciliation in the seven analyzed cities in Galicia. We have worked with N=1267 in 2009 and N=2037 in 2015.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: conciliação tempos sociais igualdade co-responsabilidade educação social</p>	<p>RESUMO: A conciliação é a possibilidade de tornar compatível a vida pessoal, familiar, profissional e comunitária; e para isso é necessário promover políticas sociais, econômicas e temporais, bem como estratégias que favoreçam o direito de presença e o equilíbrio entre essas esferas. Essa abordagem exige repensar a questão da corresponsabilidade, uma vez que não pode se limitar à revisão dos papéis de gênero e à distribuição equilibrada das tarefas domésticas e familiares. É necessário um pacto social que integre o mundo do trabalho, da escola e da família com o objetivo de respeitar os direitos das crianças e o bem-estar da família. No período estudado (2009-2015), coincidindo com a crise econômica e a perda de poder aquisitivo, há maiores dificuldades para as famílias com as crianças em a idade escolar organizar seus tempos; além de um aumento da desigualdade em relação à gestão dos tempos diários, com uma clara polarização em relação à conciliação nas sete cidades galegas analisadas. Trabalho com N = 1267 em 2009 e N = 2037 em 2015.</p>

1. Introducción

Con frecuencia, la conciliación es entendida como la posibilidad de hacer compatible la esfera familiar y la laboral; así lo recoge, por ejemplo, la Comisión Europea (2010) en su *Estrategia Europa 2020, para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. En ella se afirma que para lograr un alto nivel de empleo que genere cohesión económica, social y territorial, se requiere “promover nuevas formas de equilibrio entre la vida familiar y laboral (...) e incrementar la igualdad entre sexos” (p. 23, 24).

Siendo estimables las medidas que ya se han ido implementando o que se puedan ir introduciendo al respecto, resulta una mirada reduccionista, pues sitúa el trabajo remunerado como eje temporal de las personas. Es por ello que la realidad actual requiere de un enfoque más amplio, que entienda la conciliación como una necesidad vinculada al desarrollo integral de los individuos, lo que incluye la esfera personal, familiar, laboral y comunitaria. Y para lograrlo, es imprescindible generar las condiciones óptimas que permitan garantizar los tiempos precisos para atender a todas y cada una de las dimensiones enumeradas.

En este sentido, aunque aludiendo sólo al mundo laboral y familiar, León Llorente (2016) argumenta la necesidad de transitar desde una perspectiva de conflicto entre los diferentes tiempos a una mirada más sinérgica, donde las competencias adquiridas sean transferibles de unos ámbitos a otros; es decir, los diversos roles y tiempos han de complementarse y deben

contribuir a un mejor desarrollo y calidad de vida de las personas.

Hace ya una década que Borràs, Torns y Moreno (2007) apuntaban la necesidad de incorporar la variable tiempo en las políticas laborales, pero entendiendo que aquellas ligadas a la conciliación tienen que poner más el acento “en las necesidades de los individuos en el transcurso de la vida y no tanto en la flexibilidad del proceso productivo y la lógica del beneficio empresarial” (p. 92). Ello significa tomar en consideración no sólo las necesidades derivadas de la situación singular de cada persona -relacionadas, en lo fundamental, con las tareas de cuidados-, sino también necesidades particulares que atañen, por ejemplo, a los estudios y la formación o a la implicación en trabajos comunitarios.

Desde esta perspectiva, las medidas que tradicionalmente se han utilizado para favorecer la conciliación -por ejemplo las excedencias o los permisos parentales- resultan claramente insuficientes y reduccionistas, no sólo porque contribuyen a perpetuar los roles de género -pues son ellas las que mayoritariamente se acogen a este tipo de medidas- sino también porque se basan en el derecho de ausencia (Real, 2016); una circunstancia que incrementa la desvinculación del ámbito laboral y la desprofesionalización. De este modo el trabajador, en este caso la trabajadora, se ve obligada a abandonar su carrera profesional para atender otras esferas de su vida cotidiana que requieren de atención.

Entendemos que la conciliación debe reclamar el derecho de presencia, pero no sólo en el

ámbito laboral, sino también en el familiar y el comunitario, participando en el entramado social del que se forma parte. Este planteamiento obliga, así mismo, a repensar la cuestión de la corresponsabilidad, ya que no puede limitarse a una revisión de los roles de género y a un reparto más equilibrado de las tareas en el ámbito doméstico. Tiene que implicar a las administraciones, sindicatos, agentes formativos, medios de comunicación, tejido asociativo, etc., porque la corresponsabilidad y la conciliación no son asuntos particulares y privados, sino colectivos, relacionados con el modelo social que construimos y en el que transcurre la cotidianidad de nuestra vida.

Es por ello que se trata de ir reorientando las políticas y medidas de conciliación hacia unas políticas de tiempo más complejas y ambiciosas, en la medida en que es necesario promover un cambio social que incorpore en ellas la perspectiva del tiempo de vida y del bienestar cotidiano. Es éste un desafío que necesita de un enfoque de género capaz de aportar mayor equidad social y calidad de vida para todas las personas. Un reto que, necesariamente, requiere incorporar –también– la visión y las necesidades de la infancia.

Cuando se aborda la cuestión de la conciliación familiar con menores a cargo, en este caso escolarizados en educación primaria, los grandes olvidados suelen ser los niños y niñas. Son ellos los que –con demasiada frecuencia– se ven obligados a adaptarse a las exigencias temporales que el mercado laboral impone a sus progenitores; una circunstancia que repercute en una extensión y sobrecarga de actividades –que desarrollan una función de custodia– en sus agendas y a una reducción del tiempo compartido con sus familias (Caballo, 2009). En este sentido, urge abordar con determinación la cuestión de los tiempos sociales, realizando propuestas valientes que integren con sensatez los mundos laborales, escolares y familiares en unos tiempos menos fragmentados y que respeten los derechos de la infancia.

En este punto incide el estudio que publica Consuelo Llorente (2016: 225) sobre estrés laboral femenino y políticas de igualdad y flexibilidad en España, cuando reivindica la urgencia de lograr “un pacto social que armonice horarios laborales, escolares, comerciales y familiares, para atacar de raíz los males de nuestra cultura laboral, nuestro modo de trabajar: el horario”.

Aludimos, pues, a la cuestión de los horarios y de la conciliación entendiendo que el reto radica en impulsar procesos de democratización del tiempo y del bienestar familiar, por lo que el objetivo no puede limitarse a conciliar diferentes horarios, en el sentido de crear servicios que atiendan a la infancia para que los adultos puedan realizar

actividades profesionales, familiares y/o personales. El desafío se sitúa en “transformar determinadas estructuras sociales, culturales y laborales que permitan valorar en un plano de igualdad los cuidados y los trabajos “remunerados”, en aras de promover una mayor calidad de vida de los adultos, los menores y las personas mayores que integran las diferentes unidades familiares” (Caballo, Gradaille & Merelas, 2012: 200).

El estudio que presentamos se centra en Galicia, una comunidad autónoma que –en el tema analizado– asume como referentes legales iniciales la Ley 7/2004, de 16 de julio, gallega para la igualdad de mujeres y hombres, y la Ley 2/2007, de 28 de marzo, del trabajo en igualdad de las mujeres de Galicia. La primera de ellas establece como criterio general de actuación la conciliación del empleo y de la vida familiar de mujeres y hombres y el fomento de la individualización de los derechos tendentes a esta conciliación. En este sentido, contempla la promoción del ejercicio de derechos de conciliación (artículo 38) y la garantía de ejercicio de los mismos (art. 41).

Por su parte, la Ley 2/2007, de 28 de marzo, del trabajo en igualdad de las mujeres de Galicia, se centra en el logro de la inserción laboral de este colectivo como uno de los pilares esenciales para alcanzar la igualdad, dado que es precisamente en este ámbito donde resulta más visible la desigualdad. El título IV incorpora las medidas de conciliación como herramientas para lograr dicho objetivo, siendo –de especial interés por su amplitud a la hora de afrontar la cuestión de la conciliación– el título VI, que regula los bancos municipales de tiempo y los planes de programación del tiempo de la ciudad. El Decreto 182/2008, de 31 de julio, desarrolla estas dos medidas, reconociendo la responsabilidad de los poderes públicos –especialmente municipales– en la reorganización social de los tiempos para lograr una mayor calidad de vida. Basándose en el principio de corresponsabilidad, tanto en el ámbito familiar como en el social, reconoce que “para amplios sectores de la ciudadanía (...) el tiempo de trabajo no constituye más que uno de los aspectos de identidad que une a las personas con la sociedad junto con el tiempo doméstico, de cuidados y de ocio”, por lo que se deben generar posibilidades para vivir plenamente los diferentes tiempos.

Pasados apenas dos años desde su aprobación, la Ley 7/2010, de 15 de octubre, suprime el organismo autónomo Servicio Gallego de Promoción de la Igualdad del Hombre y la Mujer y modifica determinados artículos de la Ley 2/2007, de 28 de marzo; un hecho que limita la perspectiva expuesta, puesto que reduce la potencialidad de los bancos municipales de tiempo, los planes de

tiempo de ciudad o los planes de conciliación local. Unas estrategias que, en su origen, se entendían como “medidas municipales de conciliación de promoción autonómica”.

Estos vaivenes nos llevan a compartir el análisis realizado por Martínez, Varela y de Valenzuela (2016) cuando valoran el conjunto de medidas contempladas en estos referentes legales como un avance en los discursos y actuaciones orientados a lograr la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres pero, al acabar considerando sólo la esfera laboral, “obvia muchas realidades que dificultan que todas las personas disfruten de una vida de calidad –en lo relativo a la distribución de sus tiempos cotidianos– en condiciones de dignidad y justicia” (p. 115).

En un intento por actualizar e integrar la normativa autonómica expuesta, se aprueba el Decreto legislativo 2/2015, de 12 de febrero, que refunde las disposiciones legales de la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de igualdad. Cabe destacar su título IV, encabezado con la denominación “apoyo a la conciliación y a la corresponsabilidad”, en el que se explicita que la corresponsabilidad –entendida como “reparto entre mujeres y hombres de las obligaciones familiares, las tareas domésticas y el cuidado de las personas dependientes”– está en la base del ejercicio de los derechos de conciliación de la vida personal, familiar y laboral. Sin duda, un avance, pero que circunscribe una vez más la cuestión de la corresponsabilidad a la esfera privada.

Desde una perspectiva más amplia, en sintonía con lo comentado en párrafos anteriores, se incorpora la “promoción autonómica de las medidas municipales de conciliación”, contemplando de nuevo la implantación de bancos municipales de tiempo, redes municipales de apoyo a la conciliación y planes de tiempo de la ciudad.

A pesar de todo, sin negar los esfuerzos y logros realizados, creemos seguir necesitados de miradas y análisis más complejos e integradores, que desemboquen en políticas integrales que sirvan para abordar de forma holística los diferentes tiempos inherentes al ciclo de vida de las personas.

2. Método

Este artículo toma como referencia dos proyectos de investigación, Concilia y Concilia_d@s¹, y asume como objetivo analizar –desde una perspectiva longitudinal– la conciliación de las familias con hijos escolarizados en Educación Primaria en la Galicia urbana; centrando el foco de interés en las 7 grandes ciudades (A Coruña, Lugo, Ourense, Pontevedra, Santiago de Compostela, Ferrol y

Vigo) de esta Comunidad Autónoma. Además, se estudiará la evolución experimentada respecto a la organización de los tiempos familiares y de ocio, los niveles de conciliación, así como la satisfacción con la disponibilidad de tiempo entre los años 2009 y 2015 en los que se llevó a cabo el trabajo de campo.

2.1. Descripción de la muestra

La configuración de los diseños muestrales partió, en ambos casos, de un muestreo aleatorio simple adecuado a los criterios de proporcionalidad y representatividad. La unidad de referencia fueron los centros educativos, tanto para la configuración de la muestra como para la posterior aplicación de los cuestionarios *in situ*, con la colaboración de los equipos directivos y del profesorado.

En este sentido, la conformación de la muestra de centros de Educación Primaria de ambos estudios partió de la consideración de las siguientes variables de segmentación: provincia (A Coruña, Lugo, Ourense, Pontevedra); titularidad (públicos, privados) y edad/curso de escolarización. La población de referencia fue el alumnado gallego escolarizado en esta etapa educativa, que –tanto en el curso académico 2008/2009 como en el 2014/2015– superaba las 52.000 personas; no obstante, cabe señalar que la tasa de matrícula –comparativamente con lo que sucedía hace 6 años– es ligeramente superior en la actualidad. En consecuencia, se entregaron más de 3.000 cuestionarios en cada uno de los procesos de recogida de información, quedando las muestras configuradas para las siete grandes ciudades del siguiente modo:

- Concilia. Se recogieron un total de 1.267 cuestionarios válidos, lo que permitió garantizar la representatividad y extrapolación de los resultados; estableciéndose un nivel de error del 2,773% y un nivel de confianza en el 95,5% ($p=q=0,5$).
- Concilia_d@s. Igualmente, se garantiza la representatividad de los resultados para el perfil de familias estudiado, extrapolables –por otra parte– para el conjunto de familias urbanas gallegas con hijos/as en Primaria. Así, se fijó el nivel de error en el 2,2% y el nivel de confianza en el 95,5% ($p=q=0,5$), para una muestra de 2.037 cuestionarios válidos.

2.2. Descripción del cuestionario

El principal instrumento de recogida de datos en cada uno de los proyectos fue un cuestionario elaborado *ad hoc* para familias con hijos e hijas escolarizados en Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. El diseño inicial realizado

en el año 2008 demostró cumplir condiciones de validez y fiabilidad, de modo que muchos de los ítems fueron utilizados seis años más tarde en el proyecto Concilia_d@s; en este análisis utilizaremos aquellas variables que se mantuvieron sin ninguna variación, con el fin de posibilitar la comparativa.

Este instrumento fue construido en tres etapas: revisión bibliográfica para contextualizar el estado de la cuestión en materia de conciliación; evaluación de expertos, dado que la construcción inicial fue realizada por parte de diversos miembros del equipo investigador *SEPA-interea*; y validación por medio de un estudio piloto (n=180). Una vez realizado este proceso, miembros del equipo investigador distribuyeron los cuestionarios en las aulas de Primaria para que el alumnado lo hiciese llegar a sus familias. Posteriormente, los miembros del equipo investigador los recogieron en el centro educativo para proceder al tratamiento y análisis de la información.

A continuación, se describen los ítems empleados para la elaboración de este artículo, coincidentes en los dos proyectos de investigación, y cuyos resultados se integran comparativamente en esta propuesta:

- *Índice de conciliación*: muestra la capacidad de las personas para armonizar sus tiempos laborales, familiares y personales. Se aplicó la “Escala de Conciliación de la Vida Laboral, Familiar y Personal” (Fraguela et al., 2011); un índice compuesto por 9 ítems que se presenta agrupado en tres dimensiones, correspondientes con un nivel de conciliación alto, medio o bajo. Además, para profundizar en los aspectos que específicamente han variado en el lapso estudiado, se realizará un análisis detallado de los ítems que componen dicha Escala, comparando la evolución de cada uno en el período descrito. Al respecto de cada uno de estos ítems, las familias indican su situación otorgándoles unas puntuaciones que van desde: totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), bastante de acuerdo (3) o totalmente de acuerdo (4).

1. Tengo tiempo suficiente para atender adecuadamente a mi familia.
2. Tengo tiempo suficiente para mí misma/o.
3. Soy capaz de conseguir mis metas profesionales, familiares y personales de una forma satisfactoria.
4. Estoy satisfecha/o con la organización de mis tiempos de trabajo, para la familia y para mí misma/o.
5. Tengo dificultades para armonizar mi trabajo, cuidar de mi familia y disfrutar de tiempo libre para mí.

6. El trabajo dificulta el cuidado de mi familia.
7. Tengo que renunciar a mi tiempo libre para atender a las necesidades del trabajo.
8. Siempre tengo que renunciar a algo, no tengo tiempo suficiente para el trabajo, la familia y para mí.
9. El cuidado de la familia limita el tiempo que tengo para mí misma/o.

- *Percepción de la conciliación en el período descrito*: las personas indican si su nivel de conciliación no ha variado, ha empeorado o ha mejorado para los años de crisis socioeconómica.

- *Datos personales*: en este apartado se define el perfil socioeconómico y contextual (ciudad de residencia, ingresos mensuales de la unidad familiar, titularidad del centro educativo, curso de escolarización, etc.) así como qué personas dan respuesta al cuestionario. Se trata de variables de cruce fundamentales para avanzar en la comprensión y el análisis de los datos.

- *Factores que dificultan la conciliación*: exploremos la incidencia de las principales problemáticas que el perfil de familia estudiado encuentra en la conciliación de sus tiempos. Se compone de 13 factores en los que se puntúa entre 1 (nada) y 4 (mucho).

2.3. Evolución de la conciliación en familias urbanas con hijos/as en Educación Primaria (2009-2015). Presentación y discusión de resultados.

Los datos obtenidos reflejan la variación de la Escala entre 2009 y 2015, pudiendo observar cierta polarización en lo concerniente a la compatibilización de horarios y calendarios de las familias que residen en los contextos urbanos y que tienen hijos/as en Educación Primaria. Para realizar una descripción general de la variable “conciliación”, hemos agrupado los valores del índice de conciliación en torno a tres categorías: bajo, medio y alto (cuadro 1). A este respecto, es necesario indicar que la mayor parte de la muestra afirma encontrarse en un nivel de conciliación medio en los períodos estudiados; aunque se evidencia un incremento porcentual en las categorías extremas de ‘alto’ y ‘bajo’ nivel de conciliación. De este modo, aun siendo conscientes de la tendencia central que recogen las respuestas, se constata un aumento de la desigualdad en relación a la gestión de los tiempos cotidianos, dado que se incrementa en 4,4 puntos el porcentaje de familias que señalan que su situación ha empeorado en los últimos años, mientras que -en paralelo- un 4,5% también manifiesta haber mejorado en este tiempo.

Cuadro 1. Distribución de las familias según el nivel de conciliación (2009-2015)

	Concilia 2009 (%)	Concilia_d@s 2015 (%)
Bajo (1,00-2,00)	25,7	30,1
Medio (2,01-3,00)	58,7	49,9
Alto (3,01-4,00)	15,5	20
Total	100	100

Desde un enfoque descriptivo, y considerando las siete ciudades gallegas más pobladas, el volumen de las muestras permite observar la existencia de una tendencia general encaminada a la polarización de las percepciones. Así, en el período estudiado se han producido fluctuaciones importantes, especialmente en la ciudad de Ourense y Santiago de Compostela, donde el nivel más bajo de conciliación casi se duplica en este tiempo; no obstante, atribuimos estas variaciones a las diferencias en el perfil de los centros educativos que participaron en cada muestra más que a interpretaciones ligadas a prácticas relacionadas con modelos concretos de conciliación, derivados de iniciativas territorialmente focalizadas.

Cuadro 2. Distribución (%) del nivel de conciliación en función de la ciudad de referencia (2009-2015)

		A Coruña	Ferrol	Lugo	Ourense	Pontevedra	Santiago de Compostela	Vigo
Bajo nivel de conciliación	2009	27.4	25.7	26.9	12.5	23.6	27.0	27.9
	2015	28.6	31.3	33.3	28.6	25.3	46.2	27.2
Nivel medio de conciliación	2009	60.1	58.6	54.3	65.0	62.3	59.8	56.1
	2015	57.1	45.8	46.3	46.2	51.5	46.2	49.6
Alto nivel de conciliación	2009	12.6	15.7	18.9	22.5	14.1	13.1	15.9
	2015	14.3	22.9	20.3	25.3	23.2	7.7	23.2

Tomando como referencia la persona que responde al cuestionario (madre, padre, ambos, tutores/as u otros familiares) no se encuentran diferencias significativas en los respectivos niveles de conciliación. En todo caso, debe destacarse que la proporción de madres que cubren el cuestionario se sitúa en el 76% de las respuestas válidas, pudiendo establecerse que son ellas las que mayoritariamente asumen la gestión de las cuestiones cotidianas derivadas de la escolarización de sus hijos e hijas. Con todo, y aun siendo un porcentaje residual, resulta interesante señalar que el número de familias en las que ambos progenitores responden de forma compartida la encuesta se ha multiplicado por 6, pasando del 0,3% en 2009 al 1,9% en 2015. Un dato que evidencia que -aun estando lejos de lograr la corresponsabilidad en el cuidado y/o educación de sus hijos- los padres comienzan a colaborar más en este tipo de tareas (un 4,7% más), tal y como se desprende de la Encuesta de Usos del Tiempo (INE, 2018) y comparten (en un 31,6% de los casos) los permisos de paternidad (Barómetro de Conciliación efr, 2017).

En una dirección similar apunta el trabajo de Ajenjo y García (2014), centrado en el análisis de la evolución de las desigualdades de género a partir de las encuestas de usos del tiempo del INE en los años 2002-2003 y 2009-2010. Durante este período, y a pesar de que son ellas las que asumen mayoritariamente las tareas de trabajo doméstico rutinario, los hombres han incrementado ligeramente su presencia; siendo así que, tanto en días de semana como en fines de semana, la diferencia de tiempo invertido en estas labores se ha reducido diariamente de tres a dos horas entre géneros. Unas cifras que, aunque representan una tímida tendencia, podrá suponer un punto de inflexión importante para las futuras generaciones.

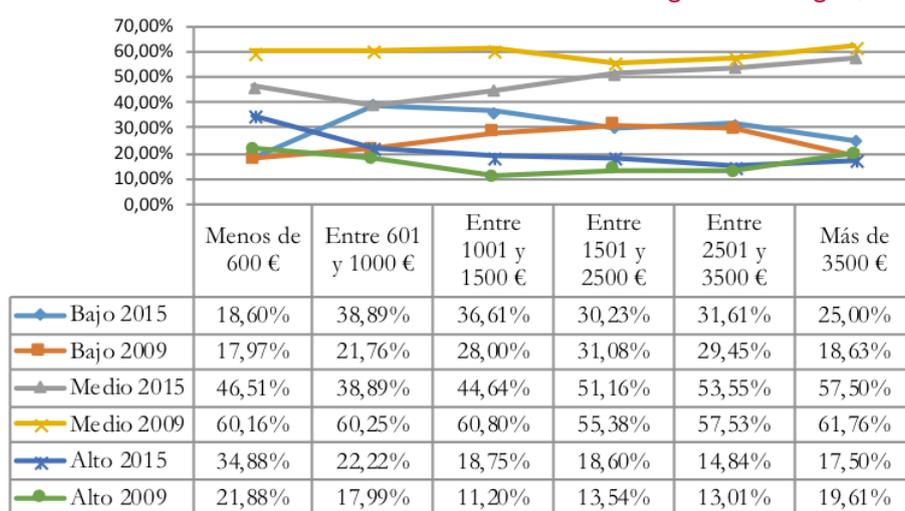
Es necesario indicar que no se observan tendencias que puedan motivar una interpretación relativa a la incidencia de la tipología del centro o la edad del alumnado respecto a los niveles de conciliación familiar; ya que se mantiene una distribución similar en las variables directamente relacionadas con la escolarización. En lo que respecta a la elección de un centro educativo

comienzan a imponerse otras variables, puesto que la zonificación del mapa escolar se ha transformado en el período estudiado. Así, el Decreto 254/2012, del 13 de diciembre por el que se regula la admisión del alumnado en centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, de educación primaria, de educación secundaria obligatoria y de bachillerato reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación, establece que la conciliación familiar será un criterio prioritario en la admisión en los centros escolares, más que la cercanía del domicilio y/o del carácter propio del centro; de ahí que muchos padres opten por escolarizar a sus hijos en colegios próximos a sus lugares de trabajo, aunque se encuentren en barrios y/o distritos diferentes al hogar familiar.

Además de este factor, otro de los elementos a considerar para conocer el grado de conciliación son los ingresos económicos con los que

cuentan las unidades familiares. En el período estudiado, coincidiendo con la crisis económica, el nivel de conciliación ha variado de forma sensible. Así, según Gálvez y Rodríguez (2011), el impacto económico puede generar oportunidades o impedimentos y, en el caso de las mujeres, son más frecuentes estos últimos pues son ellas las que -de forma mayoritaria- asumen trabajos más precarios, lideran las reducciones de jornada o pierden sus empleos en favor del cuidado de hijos o familiares. De ahí que una menor inversión en gasto público en servicios sociales se traduce en un incremento del trabajo doméstico no remunerado de las mujeres, provocando que se (re)abra la brecha de conciliación en este período; ya que en esta coyuntura económica se tiende a la acumulación en los niveles de conciliación bajo (referido, sobre todo, a las familias que perciben entre 601 y 1500 €) y alto (que se incrementa en todas las categorías, aunque de manera destacada entre quien percibe menos ingresos).

Cuadro 3. Distribución del nivel de conciliación en función de los ingresos del hogar (2009-2015)



La polarización observada en el período estudiado, en un marco global de recesión especialmente manifiesta en las regiones del sur de Europa, permite vislumbrar un incremento de la desigualdad en la capacidad de las familias con hijos/as en edad escolar para organizar sus tiempos. Unas dificultades que también pueden atribuirse a otros factores, como por ejemplo la escasez de equipamientos y/o servicios comunitarios, la falta de apoyo familiar o de redes sociales así como los bajos salarios percibidos en las unidades familiares (Varela, Varela y Lorenzo, 2016). Con todo, y a pesar de que aun garantizando el anonimato, un 4,3% en el 2009, y un 18% en el 2015 se oponen a ofrecer sus datos económicos, se observa que las

unidades domésticas que disponen de un nivel de ingresos menor son las que tienen un mayor nivel de conciliación familiar.

Para profundizar un poco más en esta cuestión y recogiendo la valoración de la población objeto de estudio respecto a su situación durante el período de crisis, existe una clara percepción de empeoramiento (Chi-Cuadrado; 2015: $\chi^2_{(12, 920)} = 50,562$; $p = 0,000$) según los datos recogidos en 2015, donde se preguntaba directamente a este respecto. Una percepción que se ha visto refrendada por la pérdida de poder adquisitivo y la devaluación de las prestaciones a las familias durante el período analizado, tendencia que también se constata en el *Barómetro de Conciliación Índice efr* (2017).

Cuadro 4. Percepción de la conciliación en el período de crisis según ingresos económicos

	< 1000	1000-1500	1501- 2000	2001-3000	3001-4000	> 4000	Total
Mejóro	11.1%	8.1%	14.3%	5.6%	5.9%	3.0%	8.3%
No varió	37.4%	39.2%	45.9%	62.0%	65.7%	68.2%	52.9%
Empeoró	51.5%	52.7%	39.8%	32.4%	28.4%	28.8%	38.8%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

A continuación, atendiendo a los diferentes ítems que componen la “Escala de Conciliación de la Vida Laboral, Familiar y Personal” (Fraguela et al. 2011), observamos cuáles son las áreas específicas en las que más ha repercutido la inestabilidad socioeconómica entre los años 2009 y 2015 (Cuadro 5). Así, mientras los primeros 4 ítems están formulados en positivo, los 5 siguientes atienden a la suficiencia de tiempo en clave de renuncia; de ahí que su correlación sea negativa. En definitiva, en todos los casos obtenemos índices de significatividad satisfactorios.

Entre 2009 y 2015 se ha incrementado ligeramente la satisfacción con la disponibilidad de tiempo personal (ítem 4 y 9 -correlación inversa-) y la atención a la familia (ítems 3 -correlación inversa- y 7); mientras, las dificultades derivadas del ámbito laboral mantienen su primacía en el impacto sobre la conciliación. Con todo, mostraban un

mayor peso en el año 2009 (ítems 1 y 9), ya que en los últimos años se han ido implementando medidas de conciliación dentro de la cultura de responsabilidad social empresarial, que han atenuando el impacto de la crisis sobre la conciliación, tal y como manifiesta el Family Responsible Employer Index (2011) del Centro Internacional de Trabajo y Familia del IESE. Otras formulaciones más genéricas como la capacidad para lograr las metas propuestas y la necesidad de realizar renuncias (ítems 2, 6 -correlación inversa-) mantienen unos parámetros similares en el período analizado. Respecto a la organización y armonización de los tiempos laborales, familiares y personales (ítems 5 y 8 -correlación inversa-), observamos el incremento de la dificultad en 2015 respecto al 2009; unas variables que, por otra parte, ofrecen una perspectiva global de la conciliación.

Cuadro 5. Correlaciones comparadas entre el índice de conciliación e ítems que lo componen (2015-2009)

	2009				2015			
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Media	DT	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Media	DT
Trabajo dificulta el cuidado de mi familia	-.745**	,000	2,61	0,91	-.698**	,000	2,52	0,94
Capaz de conseguir metas profesionales, familiares y personales satisfactoriamente	.620**	,000	2,44	0,78	.700**	,000	2,45	1,01
Cuidar de la familia limita el tiempo que tengo para mí	-.636**	,000	2,30	0,92	-.698**	,000	2,40	0,87
Tiempo suficiente para mí misma/o	.691**	,000	2,12	0,86	.772**	,000	2,39	1,00
Satisfacción con la organización de tiempos de trabajo, familia y propios	.679**	,000	2,52	0,78	.799**	,000	2,36	1,01
Siempre renuncio a algo, sin tiempo suficiente para el trabajo, la familia y para mí	-.821**	,000	2,31	0,94	-.652**	,000	2,34	0,86
Tiempo suficiente para atender adecuadamente a mi familia	.693**	,000	2,69	0,85	.797**	,000	2,23	1,04
Dificultad para armonizar trabajo, cuidar de familia y disfrutar de mi tiempo libre	-.674**	,000	2,50	0,91	-.664**	,000	2,19	0,98
Renuncio a tiempo libre para atender a necesidades laborales	-.680**	,000	2,56	0,94	-.732**	,000	2,18	0,90

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Para profundizar en las causas que dificultan la conciliación, contrastamos la incidencia de una serie de factores limitantes sobre el índice (Cuadro 6). A ese respecto, el estudio refiere correlaciones significativas e inversas con todos los casos considerados; de tal modo que las familias gallegas urbanas con hijos/as escolarizados en la etapa de Educación Primaria afirman que cuanto mejor es su nivel de conciliación, menos afectación sufren por los factores recogidos, y viceversa. Con todo, las limitaciones derivadas de la esfera laboral constituyen las principales dificultades para la conciliación familiar; siendo los horarios de trabajo el principal condicionante en la organización de los tiempos familiares junto a las responsabilidades laborales, que representaría la tercera preocupación. Mientras, los trabajos domésticos ocupan -también en ambos años- la segunda opción de mayor peso. No obstante, estas dificultades tienen un componente de género importante y apenas ha variado con el paso del

tiempo, puesto que 3 de cada 4 personas que han respondido al cuestionario han sido mujeres; lo que desvela de nuevo que el peso del trabajo doméstico sigue recayendo fundamentalmente sobre ellas y sus tiempos personales, derivando en una posición de presencias y ausencias en constante interacción, dificultando la conciliación de los tiempos en todas sus dimensiones (Gradaille y Merelas, 2011). Una circunstancia que no hace más que evidenciar la necesidad de avanzar hacia una corresponsabilidad real y efectiva.

Por otra parte, tal y como podemos observar en el cuadro 6, los horarios escolares y extraescolares, así como las vacaciones escolares también tienen una representación elevada, poniendo de manifiesto que el colectivo de familias con hijos/as de esta etapa educativa constituye un grupo con dificultades añadidas a la hora de organizar sus agendas familiares. En el extremo opuesto, se sitúa la atención a personas dependientes (que tiene una fuerte incidencia en el contexto familiar,

pero que no constituye una proporción significativa en términos globales), los cuidados relacionados con la propia salud (que pueden responder a múltiples causas de orden cultural, económico,

etc.) o los horarios comerciales (su amplitud, así como la ausencia de criterios de racionalización de estos podrían ser cuestiones a analizar).

Cuadro 6. Correlaciones comparadas entre el índice de conciliación y factores que la dificultan

	2009				2015			
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Media	DT	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Media	DT
Horarios de trabajo	-.533**	,000	2,45	0,99	-.590**	0,000	2,54	1,05
Trabajos domésticos	-.387**	,000	2,31	0,88	-.411**	0,000	2,40	0,90
Responsabilidades laborales	-.428**	,000	2,23	0,96	-.482**	0,000	2,37	1,03
Vacaciones escolares	-.277**	,000	2,11	1,05	-.377**	0,000	2,22	1,07
Horarios extraescolares	-.321**	,000	2,04	0,88	-.356**	0,000	2,19	0,94
Tiempo personal	-.159**	,000	1,95	0,97	-.221**	0,000	1,91	0,98
Horarios escolares	-.266**	,000	1,92	0,85	-.358**	0,000	1,97	0,91
Gestiones administrativas	-.277**	,000	1,89	0,80	-.279**	0,000	1,91	0,83
Desplazamientos al trabajo	-.245**	,000	1,87	0,88	-.303**	0,000	1,89	0,93
Otros desplazamientos	-.231**	,000	1,73	0,85	-.240**	0,000	1,79	0,89
Horarios comerciales	-.261**	,000	1,76	0,87	-.273**	0,000	1,79	0,91
Cuidados salud	-.104**	,000	1,61	0,80	-.218**	0,000	1,73	0,89
Atención a dependientes	-.138**	,000	1,44	0,77	-.141**	0,000	1,48	0,82

3. Conclusiones

Los resultados presentados revelan las dificultades que tienen las familias gallegas con hijos escolarizados en Educación Primaria para conciliar las esferas personales, familiares y laborales con cierta armonía; unas limitaciones que –en el período estudiado– se han agravado como consecuencia de la crisis económica en la que se ha visto sumida España desde el año 2008.

Así, en esta etapa se constata el crecimiento de la desigualdad respecto a la conciliación, ya que observamos un sensible incremento de proporciones similares tanto en las familias que indican estar satisfechas con la conciliación de sus

tiempos (del 15,5% al 20%), como las que aseguran que sus dificultades se han acrecentado en este período (del 25,7% al 30,1%).

Son varios los factores que dificultan la conciliación familiar, pero –entre ellos– los ingresos económicos resultan determinantes para una mayor –y mejor– compatibilización entre los horarios y tiempos familiares. Así, en los años analizados, se han polarizado claramente las tendencias; puesto que se ha pasado de un nivel de conciliación ‘medio’ en el año 2009 a conciliar ‘mucho’ o ‘poco’ en el año 2015. Una circunstancia que –en el marco interpretativo de la información financiera– obedece a dos situaciones específicas ya que, de una parte, la mejora en la conciliación de familias con

bajos ingresos puede deberse en buena parte a la disponibilidad de tiempo como consecuencia de la ausencia de un empleo regular remunerado; al menos así lo sugiere la situación de 1 de cada 3 familias que perciben menos de 600 euros. De otra, se evidencia que las familias que cuentan con más recursos económicos se apoyan en la contratación de ayuda para la realización de las tareas domésticas y/o el cuidado de menores.

En este sentido, los horarios y las responsabilidades laborales, así como los trabajos domésticos y los quehaceres cotidianos vinculados con la infancia (cuidados, escolarización, etc.) representan –durante el período analizado– el mayor obstáculo para armonizar las diferentes esferas de lo social. De ahí que, una verdadera política de conciliación

entre los diferentes tiempos que integran la vida cotidiana requiera soluciones globales, por lo que ha de interpelarse a administraciones públicas, sindicatos y empresas, con el fin de promover la participación activa de hombres y mujeres en los trabajos domésticos y de cuidado, contribuyendo a una redistribución del tiempo y a la eliminación de los roles socialmente estereotipados. En este sentido, el hecho de conciliar no ha de entenderse como una cuestión accesorio de la que se pueda prescindir, sino que es una necesidad para la sostenibilidad y el desarrollo personal y social; una necesidad que habría que analizar y resituar desde el cuestionamiento de la organización social de los tiempos de trabajo y de cuidado en nuestras sociedades.

Referencias bibliográficas

- Ajenjo, M., & García Román, J. (2014). Cambios en el uso del tiempo de las parejas ¿Estamos en el camino hacia una mayor igualdad? *Revista Internacional de Sociología*, 72 (2), 453-476.
- Borràs, V., Torns, T., & Moreno, S. (2007). Las políticas de conciliación: políticas laborales versus políticas de tiempo. *Papers*, 83, 83-96.
- Caballo, M.B. (2009). Una aproximación a los tiempos de la infancia. Cuenca, M. & Aguilar, E. (eds.): *El tiempo de ocio: transformaciones y riesgos en una sociedad apresurada. Documentos de Estudios de Ocio*, nº 36, 195-218.
- Caballo, M.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.
- Comisión Europea (2010). *Estrategia Europa 2020, para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=ES>
- Decreto 182/2008, de 31 de julio, por el que se establece la promoción autonómica de las medidas municipales de conciliación y se determinan los requisitos para su validación y funcionamiento en los términos establecidos en la Ley 2/2007, de 28 de marzo, del trabajo en igualdad de las mujeres de Galicia.
- Decreto 254/2012, de 13 de diciembre, por el que se regula la admisión del alumnado en centros docentes sostenido con fondos públicos que imparten enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, de educación primaria, de educación secundaria obligatoria y de bachillerato reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.
- Decreto legislativo 2/2015, de 12 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de las disposiciones legales de la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de igualdad.
- Fundación Más Familia (2017). *Barómetro de Conciliación Índice efr*. Madrid: Fundación Más Familia.
- Fraguela, R., Lorenzo, J.J., & Varela, L. (2011). Escuelas, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia. *Revista de investigación educativa, RIE*, 29(2), 429-446.
- Gálvez, L., & Rodríguez, P. (2011). La desigualdad de género en las crisis económicas. *Investigaciones feministas*, (vol. 2), 113-132.
- Gradaílle, R., & Merelas, T. (2011). Los tiempos sociales en clave de género: las respuestas de la Educación Social. *Revista de Educación Social*, (47), 54-62.
- IESE (2011). *Efectos de la conciliación en el compromiso, la satisfacción y el salario emocional*. Universidad de Navarra: IESE.
- León, C. (2016). Estrés laboral femenino y políticas de igualdad y flexibilidad en España. *Feminismo/s*, junio 2016, 243-261.
- Ley 7/2004, de 16 de julio, gallega para la igualdad de mujeres y hombres.
- Ley 2/2007, de 28 de marzo, del trabajo en igualdad de las mujeres de Galicia.
- Ley 7/2010, de 15 de octubre, por la que se suprime el organismo autónomo Servicio Gallego de Promoción de la Igualdad del Hombre y la Mujer y se modifican determinados artículos de la Ley 2/2007, de 28 de marzo, del trabajo en igualdad de las mujeres de Galicia.
- Martínez, M. E., Varela, L., & De Valenzuela, A.L. (2016). Diversidad y conciliación en Galicia. Un desafío para la educación inclusiva, *Prisma Social Revista de Ciencias Sociales*, 16, 111-155.

- Real, S. (2016). La corresponsabilidad en la Unión Europea, un camino por recorrer. *Lex Social. Revista jurídica de los Derechos Sociales*, 6 (1), 170-200.
- Varela, L., Varela, L., & Lorenzo, J.J. (2016). La escuela y la conciliación de los tiempos cotidianos de las familias del alumnado de Educación Primaria en Galicia. *Bordón*, 68 (4), 179-194.
- Xunta de Galicia (2010). *As cifras da educación en Galicia. Estatísticas e indicadores. Curso 2008/2009*. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Secretaría Xeral Técnica. Consulta realizada na web: <http://www.edu.xunta.gal/portal/node/2956>
- Xunta de Galicia (2015). *Datos e cifras do ensino non universitario. 2015/2016*. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Consulta realizada na web: <http://www.edu.xunta.gal/portal/node/1196>

Nota

- ¹ Escuelas, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales en la Galicia urbana” (CONCILIA), financiado por el Programa Sectorial de Investigación Aplicada e I+D de la Consellería de Innovación e Industria de la Xunta de Galicia (código O8SECO19214PR), siendo su investigadora principal la profesora María Belén Caballo Villar y que se desarrolló entre 2008 y 2010; y “La conciliación en los tiempos cotidianos de la infancia en Galicia: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales y prácticas de ocio en las escuelas, familias y comunidades” (CONCILIA_D@S), financiado por la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria en la convocatoria de Emerxentes (2014-PG004), del que fue investigadora principal la profesora Rita Gradaílle Pernas y que se desarrolló entre 2014 y 2016.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Gradaílle, R., Caballo, M.B., & Lorenzo, J.J. (2018). Conciliación en las áreas urbanas de Galicia (España): un estudio longitudinal (2009-2015) de las familias con hijos en educación primaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32 31-43. DOI:10.7179/PSRI_2018.32.03

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Rita Gradaílle Pernas. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultad de Ciencias de la Educación-Campus vida. Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n. 15782, Santiago de Compostela. rita.gradaille@usc.es

María Belén Caballo Villar. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultad de Ciencias de la Educación-Campus vida. Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n. 15782, Santiago de Compostela. belen.caballo@usc.es

Juan José Lorenzo Castiñeiras. jjcastinheiras@gmail.com

PERFIL ACADÉMICO

Rita Gradaílle Pernas. Doctora en Ciencias da Educación por la Universidad de Santiago de Compostela, en la que desarrolla tareas docentes e investigadoras en el ámbito de la Pedagogía Social. Forma parte del equipo de investigación SEPA-interea de la USC, grupo de Referencia Competitiva en el Sistema Universitario Gallego. Sus principales líneas de investigación y sus publicaciones se han orientado hacia las políticas socioeducativas, desarrollo comunitario local, tiempos educativos y tempos sociales, educación y socialización en el medio rural y políticas de género.

María Belén Caballo Villar. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela y profesora titular de Pedagogía Social en esta misma Universidad desde el año 2003. Es miembro del grupo de investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interea), reconocido como de Referencia Competitiva en el Sistema Universitario Gallego. Sus publicaciones y líneas de investigación se centran en las siguientes temáticas: políticas socioeducativas y desarrollo comunitario local, ciudades educadoras, tiempos educativos y tiempos sociales, y pedagogía del ocio.

Juan José Lorenzo Castiñeiras. Licenciado en Sociología por la Universidad de A Coruña y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela (USC). En la actualidad, trabaja como investigador en la Agencia de Turismo de Galicia de la Xunta de Galicia. Sus líneas de investigación se centran en los tiempos de ocio, el desarrollo comunitario, infancia y vulnerabilidad social.

LUCES Y SOMBRAS EN TORNO A LA CONCILIACIÓN DE LAS FAMILIAS CON HIJOS E HIJAS CON NEAE: UN ESTUDIO EN GALICIA

LIGHTS AND SHADOWS OF RECONCILIATION IN FAMILIES WITH CHILDREN
WITH SPECIFIC NEEDS OF LEARNING SUPPORT: STUDY IN GALICIA

LUZES E SOMBRAS EM TORNO DA CONCILIAÇÃO DAS FAMILIAS COM FILHOS
E FILHAS COM NEAE: UM ESTUDO NA GALIZA

Laura VARELA CRESPO*, M. Esther MARTÍNEZ FIGUEIRA** &
Ángela L. de VALENZUELA BANDÍN*
Universidad de Santiago de Compostela*, Universidad de Vigo**

Fecha de recepción: 02.III.2018

Fecha de revisión: 05.III.2018

Fecha de aceptación: 23.V.2018

PALABRAS CLAVE:

conciliación vida
laboral
familiar y personal
enseñanza primaria
necesidades
específicas de
apoyo educativo
servicios
comunitarios

RESUMEN: La diversidad de factores e implicaciones inherentes a la conciliación de los tiempos laborales, familiares y personales conlleva tanto la percepción de limitaciones o dificultades en la ardua tarea de conciliar, como el reconocimiento de posibilidades y apoyos pedagógico-sociales que faciliten dicha tarea. El objetivo del trabajo que se presenta es conocer los obstáculos y las alternativas que perciben las familias gallegas con hijos e hijas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) escolarizados/as en centros de Educación Primaria en torno a la armonización de sus tiempos cotidianos. Este estudio de tipo exploratorio y descriptivo forma parte de una investigación más amplia –denominada Concilia_d@s–, basada en la aplicación de un cuestionario, creado y validado ad hoc, a las familias del alumnado de Educación Primaria (n=2037; e=2,2%; confianza= 95,5%) de la Comunidad Autónoma de Galicia. Los resultados muestran las dificultades de organización temporal a las que las familias con hijos/as con NEAE (n=127) deben hacer frente respecto a su cuidado, así como los recursos y alternativas pedagógico-sociales que garantizarían una mejor conciliación de sus tiempos, favoreciendo la atención educativa de la infancia y la construcción de una sociedad más inclusiva. En base a la reflexión teórica realizada y al análisis de los datos obtenidos se han conocido algunas de las “luces” y “sombras” que influyen en las familias gallegas –particularmente en aquellas con hijos/as con NEAE– a la hora de conciliar sus tiempos y apoyar el proceso de inclusión social y educativa de la infancia.

CONTACTO CON LOS AUTORES: LAURA VARELA CRESPO: Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultad de Ciencias de la Educación-Campus vida. Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n. 15782, Santiago de Compostela. E-mail: laura.varela@usc.es

<p>KEY WORDS: reconciliation of working, family and personal life primary education specific needs of learning support community services</p>	<p>ABSTRACT: The diversity of factors and implications that are inherent to reconciliation of working, family and personal times involves the perception of limitations or difficulties in the arduous task of reconciling on the one hand and the identification of possible ways and social-pedagogical supports to facilitate it on the other. The goal of the present article is to identify the obstacles and alternatives for families with children with specific needs of learning support (SNLS) attending primary school in Galicia regarding the issue of harmonizing daily times. This exploratory and descriptive study belongs to a wider investigation -entitled <i>Concilia_d@s-</i> based on the implementation of an ad hoc questionnaire, in a target group consisting of families of the student body of Primary Education (n=2037; e=2,2%; confidence= 95,5%) in the Autonomous Community of Galicia. The outcome showed the difficulties for the organization of times encountered by families with children with SNLS (n=127) due to their need of special attention, as well as the resources and social-pedagogical alternatives that could guarantee a better distribution of times, promoting childhood education and the construction of a more inclusive society. Analyzing the data obtained, we noted “lights” and “shadows” affecting families in Galicia -specifically those families with children with SNLS- for managing their times and supporting the process of social and educational inclusion of childhood.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: conciliação vida profissional familiar e pessoal ensino primário necessidades específicas de apoio educacional serviços comunitários</p>	<p>RESUMO: A diversidade de fatores e implicações inerentes à conciliação dos tempos de trabalho, familiares e pessoais, implica a percepção de limitações ou dificuldades na árdua tarefa de conciliação, bem como o reconhecimento de apoios pedagógico-sociais que a facilitem. O objetivo do trabalho que é apresentado é conhecer os obstáculos e as alternativas que as famílias galegas com filhos e filhas com necessidades específicas de apoio educacional (NEAE) em escolas de ensino primário identificam em torno da harmonização de seus tempos diários. Este estudo exploratório e descritivo faz parte de uma pesquisa mais ampla -denominada <i>Concilia_d @ s-</i>, com base na aplicação de um questionário, criado e validado ad hoc, às famílias dos alunos do ensino primário (n=2037; e=2,2%; confiança=95,5%) da comunidade autónoma da Galiza. Os resultados mostram as dificuldades que as famílias com crianças com NEAE (n=127) devem enfrentar no que se refere à organização dos seus cuidados, relativamente aos recursos e às alternativas pedagógicas-sociais que garantam uma melhor conciliação dos seus tempos, favorecendo a atenção educacional da infância e a construção de uma sociedade mais inclusiva. Com base na reflexão teórica feita e na análise dos dados obtidos, foi possível coherer algumas das “luzes” e “sombas” que influenciam as famílias galegas -particularmente naquelas com crianças com NEAE- na conciliação dos seus tempos e no apoio ao processo de inclusão social e educacional das crianças.</p>

1. Introducción

La conciliación de los tiempos personales, familiares y laborales asociada a un reparto responsable de las tareas dentro y fuera del hogar (Caballo, Gradaílle & Merelas, 2012; Gómez & Jiménez, 2015) constituye a día de hoy uno de los principales desafíos que las sociedades han de afrontar para garantizar el bienestar de las familias, especialmente de aquellas cuyos hijos e hijas presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo -en adelante NEAE- (artículo 71, LOMCE, 2013), ofreciendo a la infancia una atención educativa de calidad y evitando la subordinación de los tiempos libres de los niños y niñas a la mera custodia. Las NEAE, según la *Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE), se clasifican en: necesidades educativas especiales (NEE); dificultades específicas de aprendizaje (DEA); trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH); altas capacidades intelectuales (AC); incorporación tardía (IT); o condiciones personales o de historia escolar (CP-HE).

Cabe afirmar que el colectivo de alumnado con NEAE es heterogéneo y las realidades de sus familias diversas; de ahí que las posibilidades

de conciliación dependan -además de factores como la edad, los servicios comunitarios disponibles, etc.- del tipo de necesidad educativa (Martínez-Figueira, Varela & De Valenzuela, 2016). Las estrategias y medidas de conciliación a las que las familias tienen acceso repercuten en su calidad de vida, puesto que su bienestar o malestar estará condicionado por la presencia efectiva o la carencia de servicios y recursos orientados a favorecer la organización de sus tiempos cotidianos. Disponer de medidas tales como la reducción de jornada, las excedencias, las licencias o permisos de paternidad o maternidad, la flexibilización, adaptación o reasignación de servicios y horarios en función de las necesidades, etc., promovidas desde el ámbito sociolaboral constituye un logro importante respecto al desarrollo personal de todos los integrantes de la unidad familiar y a su plena participación en la sociedad.

Según Mingo y Escudero (2008, p. 296):

los horarios de trabajo propios de las empresas, la falta de flexibilidad laboral, la forma de distribución de los permisos de vacaciones, la descoordinación entre los “tiempos” de los trabajos y los de las escuelas, la competitividad, los cambios en la composición

y estructura de las familias –muchas de ellas monoparentales–, el aislamiento y pérdida de redes sociales y de apoyo, dificultan la confluencia de un conjunto de intereses contrapuestos. De un lado, los adultos deben afrontar tensiones importantes en las relaciones trabajo-familia y, de otro, las formas adoptadas para la organización de los tiempos resultan incompatibles con las necesidades de la infancia, repercutiendo negativamente –y en ocasiones vulnerando– su derecho a educarse en los diversos escenarios de su vida cotidiana, a disfrutar de experiencias de ocio y a compartir más tiempo con sus progenitores.

Entre las múltiples estrategias que utilizan las familias para conciliar sus tiempos, el papel de los abuelos/as resulta fundamental para compatibilizar el cuidado de los menores que presentan alguna necesidad educativa con los horarios laborales de los adultos (Díaz, Gil & Moral, 2010); una situación generalizada en el contexto español donde la familia extensa continúa siendo un apoyo esencial en el mantenimiento del bienestar. Investigaciones como la de Jung y Appelbaum (2010) revelan que los padres y madres cuyos hijos/as presentan alguna discapacidad o necesidad educativa tienen más probabilidad de trabajar a tiempo parcial y de recibir menos beneficios; experimentando con frecuencia niveles de estrés, depresión o ansiedad que exigen tratamiento médico. Todo ello implica una vivencia familiar de sobrecarga y de renuncias personales (Vives, 2007; Liñán, 2013), ya que la unidad familiar necesita el sustento económico y los beneficios que aporta el desarrollo profesional, a la vez que debe responder a las tareas de cuidado y atención de la infancia.

Asimismo, no se ha de olvidar que en el caso de las familias con hijas e hijos con NEAE, la función educativa que ejercen los padres y madres exige un seguimiento y acompañamiento a la infancia de mayor intensidad que el que requieren otras niñas y niños de su misma edad, a fin de garantizar el máximo desarrollo de sus potencialidades y su plena inclusión social; una labor que difícilmente se puede llevar a cabo si los adultos no disponen del tiempo suficiente ni de los apoyos educativos y sociales apropiados.

Durante la década de los noventa, la investigación en torno a la percepción de la satisfacción con la vida cotidiana de las familias con hijos/as con NEAE se centraba fundamentalmente en el impacto de la discapacidad, en sí misma, en el bienestar y estrés familiar que generaba, sin llevarse a cabo un análisis de la situación desde una perspectiva integral (Weiss, Marvin & Pianta, 1997; Browne & Bramster, 1998; Rubio, Berg-Weger & Tebb, 1999). Actualmente, los estudios tienen la finalidad de determinar los niveles de satisfacción

e insatisfacción de los padres y madres con su vida, tratando de identificar y comprender las necesidades que perciben según variables socio-demográficas como: el tipo de discapacidad, el género, la edad, la tipología de familia o el estatus socioeconómico.

Desde esta perspectiva, surgen trabajos que visualizan a la familia en su conjunto como una unidad de apoyo en la búsqueda de logros que respondan a sus necesidades reales y a sus expectativas (Park, Turnbull & Turnbull, 2002; Schalock & Verdugo, 2002), adoptando una orientación focalizada en los factores de éxito y puntos fuertes (Trute, Hiebert-Murphy & Levine, 2007; Córdoba-Andrade, Gómez-Benito y Verdugo-Alonso, 2008; Algood, Harris & Sung, 2013). Complementariamente, se entiende que cualquier cambio que se lleve a cabo en materia de conciliación debe enfocarse desde una perspectiva compleja y holística, incluyendo el derecho al tiempo como un elemento clave para la satisfacción familiar (Caballo, Caride & Meira, 2011; Sánchez, 2011).

En suma, los hallazgos de los últimos años evidencian la necesidad de ampliar la cobertura de las familias, la importancia de los recursos en el lugar de trabajo, así como de los servicios comunitarios para afrontar el desafío de atender a la diversidad. Además, en lo que respecta al soporte social, en un estudio comparativo entre familias de niñas y niños con y sin NEAE en el que ambos grupos cuentan con redes de apoyo similares (Felizardo, Ribeiro, Cardoso & Campos, 2014), se constata que para los progenitores de hijas e hijos con NEAE estas redes resultan menos satisfactorias en el abordaje de necesidades de tipo emocional e instrumental. Asimismo, en la atención a la infancia con NEAE, numerosos estudios señalan que las madres presentan menos satisfacción y mayores niveles de estrés que los padres (Gerstein, Crnic, Blacher & Baker, 2009; Lee, Park & Recchia, 2015; Küçük & Küçük, 2017), debido a que son las mujeres quienes asumen mayoritariamente las tareas de cuidado asociadas al ámbito doméstico, adaptándolas a sus tiempos personales y laborales (Caballo, Gradaílle & Merelas, 2012; Maganto & Etxeberria, 2012).

Algunas de las repercusiones que se derivan de esta situación es que ellas tienen respecto a los hombres mayores dificultades para compatibilizar los tiempos personales, familiares y laborales, así como para avanzar a nivel profesional. De ahí que se perpetúen situaciones de desigualdad al no alcanzarse la anhelada corresponsabilidad debido, entre otras causas, a la falta de conciencia social y a la ausencia de una regulación normativa eficiente (Merino, 2015). Sobre este último aspecto, en el sistema jurídico español, el derecho a la

conciliación de la vida personal, familiar y laboral es considerado, “como un derecho de igualdad tendente a realizar la corresponsabilidad entre mujeres y hombres en la asunción de obligaciones familiares y erradicar las discriminaciones de la mujer en el mercado laboral y en las relaciones familiares” (Calvo & Picontó, 2014, p. 98).

La primera medida legislativa aprobada en España en esta materia fue la *Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras*, que se amplió, posteriormente, con la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*. En el contexto gallego, ámbito geográfico de la investigación que se presenta, destacan la *Ley 7/2004, de 16 de julio, gallega para la igualdad de mujeres y hombres* y la *Ley 2/2007, de 28 de marzo, del trabajo en igualdad de las mujeres de Galicia*, que incide en la necesidad de la inserción laboral de las mujeres como un pilar esencial.

La existencia de este marco normativo constituye un avance significativo respecto a la igualdad de oportunidades, al visibilizar una problemática latente desde hace tiempo. Sin embargo, dicho marco se centra casi de modo exclusivo en favorecer medidas en el ámbito laboral, obviándose otras circunstancias que condicionan –en función del género– el disfrute de una vida de calidad, principalmente, respecto a la distribución de los tiempos cotidianos (Merino, 2015). Por ello, “el trasfondo de este escenario legislativo ha sido objeto de críticas al responder a la lógica productiva y mostrarse ciego al género” (Moreno, 2009, p. 48).

El arraigo al modelo tradicional, basado en la lógica de la producción y la reproducción –asignadas a los hombres y a las mujeres respectivamente– repercute en que el ejercicio de los derechos de conciliación no se corresponda con la promoción de la corresponsabilidad y la igualdad a las que se alude en las medidas legislativas. Se pone así en cuestión la eficacia del discurso normativo sobre la igualdad, discordante con su concreción en hechos, pudiendo afirmarse que nos hallamos ante una problemática de cambio social, donde las transformaciones sociales y culturales no se suceden al compás del cambio legislativo, sino que van más lentas (Rivero, 2005; Calvo & Picontó, 2014).

Un tema-problema, el de la conciliación de los tiempos de las familias con hijos e hijas con NEAE, que hace ineludible recuperar la visión social y educativa transformadora que ofrece la Pedagogía Social a partir de una lectura multidimensional del fenómeno que implique

una reflexión sobre el actual modelo productivo y los tiempos laborales, sobre la corresponsabilidad de los

diferentes integrantes de las unidades familiares en la realización de las tareas domésticas y en las del cuidado; así como en la necesidad de contar con un tiempo de libre disposición, fundamental para el desarrollo integral de las personas y para la participación en la vida comunitaria (Caballo, Caride & Meira, 2011, p. 19).

2. Metodología

El objetivo del presente trabajo es conocer las dificultades y alternativas que perciben las familias con hijos e hijas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, que cursan Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia, en relación con la conciliación de sus tiempos personales, familiares y laborales. Los resultados que se presentan forman parte de un proyecto de investigación más amplio denominado *Concilia_d@s*, orientado a conocer e interpretar los tiempos cotidianos de las familias del alumnado que cursa Educación Primaria en Galicia, en función de sus contextos de residencia habitual (rural y urbano), los tiempos escolares (calendarios y horarios lectivos) y las actividades de ocio que realizan. Todo ello, sin obviar la valoración de la incidencia que tienen distintas variables como el género, las condiciones laborales de los padres/madres o los procesos de socialización (inclusión/exclusión).

En concreto, en este trabajo, se hace referencia a las familias con hijos e hijas que presentan alguna Necesidad Específica de Apoyo Educativo (n=127), representando un 6,2% de la distribución de la muestra total (n=2037). Teniendo en cuenta la clasificación que del término NEAE hace la actual legislación española en materia educativa –LOMCE en su artículo 71.2–, se han distribuido las familias de la muestra que tienen hijos e hijas con alguna NEAE en función de los siguientes subtipos: 40,3% (n=50) con TDAH, 28,2% (n=35) con NEE, 12,1% (n=15) con DEA, 4% (n=4) con AC y 3,5% (n=4) con CP-HE; en cuanto a las familias del alumnado que se han incorporado tardíamente al sistema educativo (IT) no existe representatividad. Además, se ha incluido el grupo de “otros” (12,1%, n=15), para hacer referencia a las familias que –aun reconociendo que sus hijos e hijas presentan NEAE– no especifican la tipología.

Considerando que la población de referencia son las familias con menores escolarizados en Educación Primaria durante el curso académico 2014-2015 (135.602 alumnos/as), se partió de un muestreo aleatorio simple adecuado a los criterios de proporcionalidad y representatividad, tomando como referencia los centros escolares. La conformación de la muestra se realizó según las siguientes variables de segmentación: provincia (A

Coruña, Lugo, Ourense y Pontevedra); contexto territorial (Zona Densamente Poblada, Zona Intermedia, Zona Poco Poblada; IGE, 2015); titularidad del centro (público/privado) y curso de escolarización (de 1º a 6º de Educación Primaria).

La selección de los centros y la asignación de grupos en los cursos de referencia fueron realizadas aleatoriamente, siendo el instrumento de recogida de información utilizado un cuestionario elaborado *ad hoc* para las familias (padres/tutores-madres/tutoras), entregado personalmente en el aula al alumnado de Educación Primaria por miembros del equipo investigador durante el transcurso de la jornada lectiva y solicitándoles a los niños y niñas la colaboración de sus progenitores/tutores en el estudio.

En total se entregaron 3400 cuestionarios, quedando la muestra configurada por 2037 encuestas válidas. Esta participación garantiza la representatividad para el perfil de las familias estudiado, al ser extrapolables para el conjunto de familias gallegas con hijas e hijos escolarizados en Primaria, quedando fijado el nivel de error en el 2,2% y el nivel de confianza en el 95,5%. El 78,1% de los cuestionarios fueron cumplimentados por las madres/tutoras y el 19,8% por los padres/tutores, siendo los restantes respondidos por madre y padre (0,3%), por otras personas (0,3%) y en un 1,4% de los casos no se indicó quién había dado respuesta.

Los cinco bloques temáticos de los que consta el cuestionario se refieren a: datos personales; conciliación; tiempos compartidos y tiempos libres; recursos y servicios comunitarios; ocio, actividad física y salud. Los ítems empleados para la elaboración de este trabajo son:

- *Hijos/as con discapacidad, trastorno y/o necesidad educativa*: pertenece al bloque temático de “datos personales”, haciendo referencia a si alguno de los hijos e hijas de la persona que rellena el cuestionario tiene algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo (pregunta 10).
- *Factores que dificultan conciliar la vida laboral, familiar y laboral*: forma parte del bloque denominado “conciliación”, indicando –en una escala tipo Likert (donde 1 se corresponde con “nada” y 4 con “mucho”)– los factores que dificultan a las familias compaginar su vida laboral, familiar y personal (pregunta 13).
- *Alternativas que facilitarían la organización de la vida diaria*: se incluye en el bloque temático “recursos y servicios comunitarios”, mostrando las alternativas que facilitarían a las familias la organización de su vida diaria en función de sus necesidades familiares (pregunta 19), recogiendo las respuestas mediante una escala tipo Likert en la que el

valor 1 se refiere a que no se perciben como necesarias y el 4 a que se necesitan mucho.

El tratamiento y análisis de los datos se ha llevado a cabo con el programa informático IBM SPSS Statistics (versión 20.0 para Windows). Así, para determinar las características de la muestra se ha realizado un análisis descriptivo, basado en porcentajes y medidas de tendencia central (medias y desviaciones típicas); y para la comparación entre variables se ha optado por la prueba Chi Cuadrado de Pearson.

3. Resultados

En consonancia con los objetivos que orientan este trabajo, los resultados obtenidos se agrupan en dos bloques temáticos diferenciados: por un lado, las barreras y obstáculos (“sombras”) que las familias perciben en la conciliación de sus tiempos cotidianos; y, por otro, los aspectos favorecedores y alternativas (“luces”) que consideran necesarias para la atención de sus hijas e hijos en tanto que contribuyen a la organización de su vida diaria.

3.1. Dificultades percibidas en torno a la conciliación de los tiempos cotidianos de las familias

A continuación, se exponen los principales resultados obtenidos en relación con los diversos factores que dificultan compaginar la vida personal, familiar y laboral de las familias gallegas con hijos/as escolarizados en Educación Primaria (n=2037), tratando de conocer si existen diferencias respecto a la influencia de estos factores en la conciliación de las familias del alumnado con NEAE (n=127) y aquellas cuyos hijos/as no presentan dichas necesidades (n=1882).

Partiendo de una interpretación de los resultados en la que la medida “nada” se agrupa bajo la denominación “no dificulta” la conciliación y las restantes (“poco”, “bastante” y “mucho”) “sí dificulta”, se observa (véase gráfico 1) que un alto porcentaje de las familias participantes en la investigación (n=2037) señala que los factores que dificultan en mayor medida poder compaginar la vida personal, familiar y laboral son los “trabajos domésticos” (76,1%), el “horario de trabajo” (74,1%), las “responsabilidades laborales” (67,9%) y los “horarios extraescolares” (67,5%). Por el contrario, aquellos factores que las madres y padres indican –con valores más elevados– que no les dificultan la armonización de sus tiempos cotidianos son la “atención a personas dependientes” (60,7%), los “cuidados derivados del nivel de salud” (47,1%), “otros desplazamientos” (45,7%), los “horarios

comerciales” (43,4%) y los “desplazamientos al lugar de trabajo” (43,2%). Cabe destacar que en todos los factores se obtuvo más de un 5% de NS/

NC, llegando en alguno de ellos a los siete puntos porcentuales.

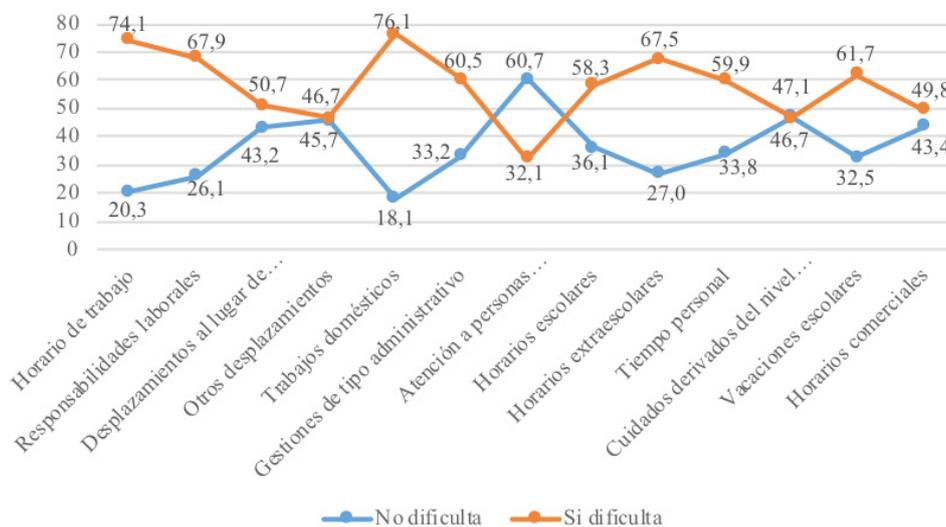


Gráfico 1. Factores que “no dificultan” y que “sí dificultan” compaginar la vida personal, familiar y laboral

En cuanto a la opinión de las familias, en función de si su hijo/a presenta o no necesidades específicas de apoyo educativo, se constata que existe una relación de dependencia significativa entre el hecho de tener un hijo/a con o sin NEAE y los factores recogidos en el cuestionario como aspectos que podrían dificultar la conciliación de los tiempos cotidianos; exceptuando el ítem “horario de trabajo”.

En general, se observa la misma tendencia entre los dos grupos de familias –con o sin hijos/as con NEAE– (véase tabla 1), siendo los factores que no dificultan “nada” la armonización de los tiempos cotidianos los vinculados con la salud propia o de la familia –mediante cuidados y atención–,

así como los desplazamientos (ya sea al trabajo u a otros lugares) y los horarios comerciales. Sin embargo, existen ciertas diferencias porcentuales entre ambos grupos, pues las familias con menores sin NEAE señalan en un porcentaje mayor –excepto en los factores “responsabilidades laborales” ($\chi^2 = 21,006$; $p < 0,05$) y “horarios comerciales” ($\chi^2 = 23,914$; $p < 0,05$)– que los aspectos mencionados no les dificultan “nada” la conciliación. Las diferencias porcentuales van desde los 3,5 puntos respecto al factor “desplazamientos al lugar de trabajo” ($\chi^2 = 23,835$; $p < 0,05$) y los 10,4 y 8,3 relativos a “atención a personas dependientes” ($\chi^2 = 39,003$; $p < 0,05$) y “cuidados derivados del nivel de salud” ($\chi^2 = 24,926$; $p < 0,05$), respectivamente.

Tabla 1. Factores que dificultan la conciliación de los tiempos cotidianos de las familias

	Familias con hijos/as con NEAE			Familias con hijos/as sin NEAE		
	Nada	Poco	Bastante Mucho	Nada	Poco	Bastante Mucho
Horario de trabajo	26,8	23,6	41,0	19,8	28,7	46,3
Responsabilidades laborales	31,5	28,3	29,9	25,7	29,6	39,2
Desplazamientos al lugar de trabajo	40,2	32,3	18,1	43,7	30,7	20,1
Otros desplazamientos	39,4	29,9	18,9	46,2	28,3	18,4
Trabajos domésticos	17,3	29,1	44,9	18,0	35,3	41,4
Gestiones de tipo administrativo	27,6	42,5	19,7	33,5	41,7	19,1
Atención a personas dependientes	51,2	13,4	23,6	61,6	18,4	13,4
Horarios escolares	32,3	34,6	23,6	36,5	35,6	22,9
Horarios extraescolares	21,3	29,1	39,4	27,4	34,9	32,8
Tiempo personal	29,1	29,9	29,9	34,2	34,7	25,4
Cuidados derivados del nivel de salud	39,4	29,1	22,0	47,7	30,8	15,8
Vacaciones escolares	32,3	22,8	33,1	32,6	27,6	34,8
Horarios comerciales	44,9	22,8	20,5	43,3	32,6	18,0

El hecho de que los valores relativos a la medida “nada” sean mayores en el caso de las familias del alumnado sin NEAE en todos los ítems –a excepción de los relativos a “responsabilidades laborales” y “horarios comerciales”– revela que a estas madres y padres los factores señalados les dificultan en menor grado la conciliación de su vida personal, familiar y laboral.

Respecto a los aspectos que tienen poca incidencia en la conciliación de los tiempos, cabe destacar que aproximadamente un 42% de cada grupo de familias (con y sin NEAE) perciben que las “gestiones de tipo administrativo” ($\chi^2_8 = 24,718$; $p < 0,05$) les dificultan “poco” la conciliación; siendo el único caso en el que esta medida supera los valores porcentuales de las opciones “nada” y “bastante-mucho”.

En cuanto a aquellos factores que dificultan la conciliación de manera notoria (“bastante-mucho”), ambos grupos de familias coinciden en señalar los “trabajos domésticos” ($\chi^2_8 = 19,115$; $p < 0,05$) y las “vacaciones escolares” ($\chi^2_8 = 39,529$; $p < 0,05$). De las familias de hijos/as con NEAE casi un 45% considera que las tareas del hogar les dificultan “bastante-mucho” compaginar su vida personal, familiar y laboral, seguido de un 39,4% que indica los “horarios extraescolares” ($\chi^2_8 = 22,018$; $p < 0,05$) y un 33,1%

los períodos vacacionales de sus hijos/as. En la misma línea, un 41,4% de las familias del alumnado sin NEAE percibe que son las responsabilidades domésticas las que obstaculizan “bastante-mucho” la armonización de sus tiempos cotidianos, seguido del 39,2% que indica las “responsabilidades laborales” ($\chi^2_8 = 21,006$; $p < 0,05$) y el 34,8% que señala las vacaciones marcadas por el calendario escolar.

Otra tendencia que se observa es que las familias del alumnado con NEAE indican en un porcentaje mayor que no saben o no contestan (NS/NC) en qué medida repercuten diversos factores en la conciliación de sus tiempos cotidianos. En este sentido, el valor más elevado en la opción NS/NC señalado por los progenitores del alumnado con NEAE es del 11,8% relativo a: “otros desplazamientos”; “atención a personas dependientes”; “vacaciones escolares” y “horarios comerciales”, frente al 7,1% relativo a “otros desplazamientos” de las familias del alumnado sin NEAE.

El hecho de que las madres y padres de hijos/as con NEAE indiquen, en la mayor parte de los factores, valores porcentuales más elevados en la medida “nada” que en la relativa a “bastante-mucho” puede interpretarse como un dato en cierto modo positivo. No obstante, según Martínez-Figueira, Varela y De Valenzuela (2016), la

percepción de estas familias en relación a la armonización de su vida personal, familiar y laboral es negativa; dado que un 72,4% manifiesta que el tiempo del que dispone para sí mismo no es suficiente y casi un 64% señala que tiene dificultades para conciliar su vida personal, familiar y laboral. De ahí que las diferencias porcentuales señaladas

puedan deberse a la influencia de otros aspectos en la organización de los tiempos personales, familiares y laborales.

3.2. Alternativas percibidas en torno a la conciliación de los tiempos cotidianos de las familias

Seguidamente se presentan los datos relativos a la percepción de las familias participantes (n=2037) sobre la medida en que diversas alternativas facilitarían la organización de su vida personal, familiar y laboral, tratando de vislumbrar si existen diferencias respecto a la influencia de estos factores en la conciliación de las familias del alumnado con NEAE (n=127) y sin NEAE (n=1882). Las respuestas se muestran agrupadas en dos categorías: “no se necesitan” (contempla la opción “no las necesito”) y “sí se necesitan”, que incluye las medidas “las necesito poco”, “las necesito bastante” y “las necesito mucho”.

Como se observa en el gráfico 2, las tres alternativas que las familias consideran más necesarias, expresadas en los valores porcentuales más altos, son las “actividades extraescolares” (73,5%), el “horario escolar sólo de mañana” (70,4%) y los “servicios municipales” (69,5%). Por su contra, aquellas ayudas que no se consideran necesarias son el “programa de madrugadores” (71,7%), el “transporte escolar” (67,4%), la “apertura de la escuela en fines de semana” (63,2%), así como el “horario escolar de mañana y tarde” (62,7%). Por último, ha de mencionarse que el servicio de “comedor escolar” cuenta con una opinión dividida, situándose en un 52,3% las familias que lo consideran necesario y en un 44,7% aquellas que afirman no necesitarlo.

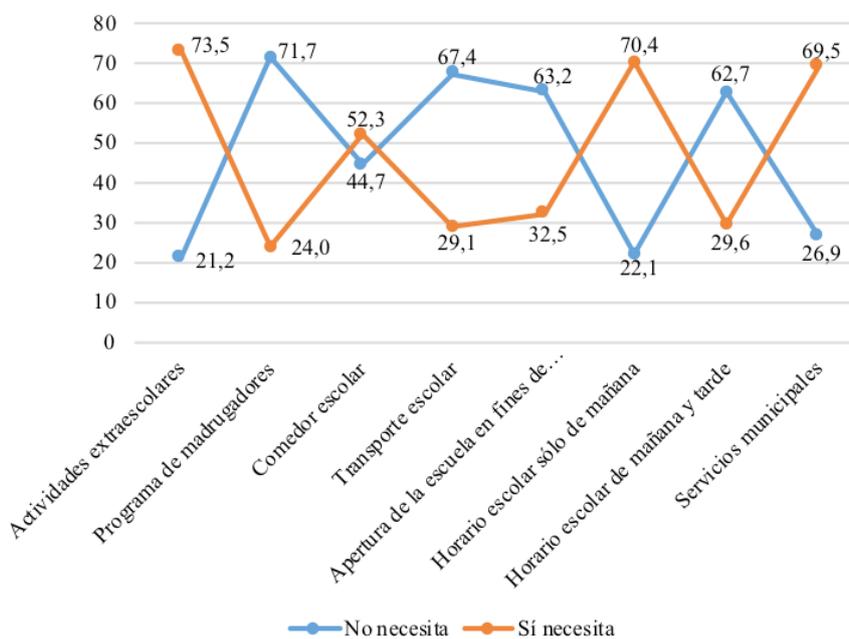


Gráfico 2. Recursos y servicios que “no necesitan” y que “sí necesitan” las familias para compaginar la vida personal, familiar y laboral.

Respecto a la opinión de las familias en función de si su hijo/a presenta, o no, necesidades específicas de apoyo educativo, los resultados evidencian que existe una relación de dependencia significativa en cuatro de las ocho alternativas señaladas en el cuestionario como servicios o recursos que pueden favorecer la organización de sus

tiempos. Dicha información queda recogida en la tabla 2, agrupada en tres categorías de respuesta: “nada” (que se corresponde con la opción “no las necesito”), “poco” (que se refiere a la medida “las necesito poco”) y “bastante-mucho” (que incluye las opciones de respuesta “las necesito bastante” y “las necesito mucho”).

Tabla 2. Alternativas que facilitarían la conciliación de los tiempos cotidianos de las familias

	Familias con hijos/as con NEAE			Familias con hijos/as sin NEAE		
	Nada	Poco	Bastante Mucho	Nada	Poco	Bastante Mucho
Actividades extraescolares	19,7	40,2	34,7	21,3	39,6	34,0
Programa de madrugadores	66,9	12,6	10,2	72,0	11,5	12,7
Comedor escolar	34,6	16,5	44,1	45,4	15,4	36,4
Transporte escolar	61,4	6,3	25,9	68,0	6,4	22,2
Apertura escuela fin de semana y vacaciones	60,6	11,8	21,2	63,5	13,1	19,5
Horario escolar sólo de mañana	18,9	14,2	58,2	22,3	10,2	60,2
Horario escolar de mañana y tarde	50,4	10,2	26,0	63,5	10,6	18,7
Servicios municipales	22,8	34,6	37,0	27,1	30,8	38,7

En líneas generales, se evidencia una tendencia similar entre los dos grupos de familias -con hijas/os con NEAE (n=127) y sin NEAE (n=1882)-, pues ambos manifiestan prácticamente la misma valoración sobre la necesidad percibida respecto a las alternativas señaladas.

En cuanto a la medida que alude a que no se necesitan “nada” los servicios y recursos, todos los valores porcentuales son más elevados en el caso de las familias del alumnado sin NEAE; entendiéndose así que este grupo de familias los perciben como menos útiles para la conciliación que aquellas que tienen hijas/os con NEAE. El “programa de madrugadores” ($\chi^2_8 = 17,695$; $p < 0,05$) es el servicio que ambos grupos coinciden en indicar con valores más elevados que no lo necesitan “nada”; un 66,9% de las familias del alumnado con NEAE y un 72% de aquellas cuyos hijos/as no presentan dichas necesidades. Las mayores diferencias porcentuales entre ambos grupos de familias se registran en las alternativas “horario escolar de mañana y tarde” ($\chi^2_8 = 21,070$; $p < 0,05$) y “comedor escolar” ($\chi^2_8 = 17,564$; $p < 0,05$), con 13,1 y 10,8 puntos porcentuales de diferencia respectivamente.

Respecto a los servicios y recursos que se valoran como “poco” necesarios, las “actividades extraescolares” y los “servicios municipales” ($\chi^2_8 = 15,810$; $p < 0,05$), son las dos alternativas que registran mayores valores porcentuales. Cabe destacar que, de las alternativas analizadas, la opción “actividades extraescolares” es la única que registra porcentajes más elevados en la medida “poco” que en las dos restantes (“nada” y “bastante-mucho”).

En cuanto a las alternativas que facilitarían “bastante-mucho” la conciliación, las familias del alumnado con NEAE registran valores porcentuales más elevados en cinco de los ocho ítems. El servicio de “comedor escolar” ($\chi^2_8 = 17,564$; $p < 0,05$) y que los colegios tengan un “horario escolar de mañana y tarde” ($\chi^2_8 = 21,070$; $p < 0,05$) son las dos alternativas respecto a las que existen mayores diferencias porcentuales entre ambos grupos de familias; en concreto, de 7,7 y 7,3 puntos respectivamente. Así, las familias con hijos/as con NEAE indican en un porcentaje mayor que disponer de estas dos medidas facilitarían “bastante-mucho” la organización de su vida diaria. En referencia a que las escuelas dispongan de un “horario escolar de mañana y tarde”, llama la atención el elevado porcentaje que registra la opción NS/NC en los dos grupos: un 13,2% de las familias con hijos/as con NEAE y un 7,2% de los progenitores del alumnado sin NEAE.

Con todo, que los centros educativos tengan un “horario escolar sólo de mañana” es la alternativa que en un porcentaje más elevado de las familias del alumnado con y sin NEAE consideran que facilitarían “bastante-mucho” la conciliación de sus tiempos cotidianos (58,2% y 60,2%, respectivamente). Le siguen el 44,1% y el 37% relativo a la percepción de las familias del alumnado con NEAE sobre el “comedor escolar” y los “servicios municipales”, respectivamente y en el caso de las familias cuyos hijos/as no presentan NEAE, el 36,4% y el 38,7% que también alude a estas dos alternativas de forma respectiva.

4. Discusión y conclusiones

A partir de los datos presentados, se constata que los obstáculos que han de afrontar las familias con hijos e hijas con NEAE para la organización de los tiempos son mayores que los de las familias con hijos e hijas sin NEAE, destacando la incidencia de las tareas domésticas (limpieza, alimentación...), de los horarios extraescolares (en el colegio y en otros espacios) y de las vacaciones escolares en la conciliación. Las responsabilidades laborales también influyen, siendo menor su impacto en las familias del alumnado sin NEAE, aun cuando son un condicionante importante en la organización de su vida cotidiana.

En cuanto a los impedimentos mencionados, cabe destacar las desigualdades existentes en la realización de las tareas domésticas debido –en gran medida– a la falta de una distribución equitativa de este tipo de quehaceres entre hombres y mujeres; a lo que se une la dedicación temporal que exige la crianza y educación de un hijo/a con NEAE. Si bien la atención educativa de la infancia continúa siendo una tarea feminizada (téngase en cuenta que el 78,1% de los cuestionarios en la presente investigación fueron cumplimentados por las madres y solo el 19,8% por los padres), también la asunción de las responsabilidades domésticas se mantiene como un asunto propio del género femenino.

Desde esta perspectiva, el estudio de Calvo y Picontó (2014) revela que la conciliación es “cosa de mujeres” (son quienes se encargan de esta tarea) y está centrada fundamentalmente en “el cuidado de los hijos/as”. Algunas evidencias de ello son que de las personas que participaron en su investigación, casi la totalidad (95%) de las excedencias solicitadas para el cuidado de familiares fueron requeridas por mujeres y que las peticiones sobre derechos de conciliación aluden principalmente a la maternidad (embarazo, lactancia, cuidado de los hijos/as, etc.). De ahí que el ejercicio de los derechos de conciliación refuerce el papel de la mujer como cuidadora, pues facilitar la compatibilización de las distintas esferas vitales no ha derivado en una revisión del contrato entre los géneros establecido en el patriarcado (Alcañiz, 2015).

En el estudio que se ha desarrollado destacan los desajustes temporales que se producen entre la jornada laboral de los progenitores y el calendario y horario escolar, siendo en las familias del alumnado con NEAE los trabajos domésticos, los tiempos de trabajo y extraescolares y los periodos vacacionales los más conflictivos para la conciliación. De las opciones orientadas a favorecer la armonización de los tiempos cotidianos, los recursos y servicios que se identifican como más necesarios son un horario escolar sólo de mañana,

que las escuelas cuenten con comedor escolar, así como los servicios municipales (bibliotecas, ludotecas, escuelas deportivas, etc.) y actividades extraescolares.

Según Varela, Varela y Lorenzo (2016), el tiempo escolar resulta tan relevante para las rutinas familiares que, habitualmente, la organización de la vida cotidiana se realiza en función de los diferentes servicios y programas que ofertan las escuelas. Es un hecho que

los cronómetros de la escuela demandan a cada familia acompañarse a sus ritmos y exigencias, al alumnado supeditarse a una organización temporal escolar obsoleta y anacrónica, más atenta a los requerimientos administrativos y exigencias laborales de los adultos que a las necesidades, potencialidades y derechos de las infancias (Morán & Cruz, 2011, p. 89).

De este modo, considerando las dificultades manifestadas por las familias participantes en esta investigación respecto a la conciliación de los tiempos cotidianos, resulta paradójico que se identifique como necesario el horario escolar sólo de mañana –extendido en el contexto español y en el gallego–, siendo percibido más positivamente que el de mañana y tarde; cuando el horario laboral más habitual de las familias es el de jornada partida (40,2%), seguido de la jornada continua en horario fijo de mañana (28,6%), tal como sugiere el estudio realizado por Nogareda, Nogareda y Solórzano (2014). Son múltiples los autores (Fernández Enguita, 2001; Caride, 2005) que desde hace ya varias décadas han venido afirmando que la implantación de la jornada única en la escuela pública deriva en mayor medida de los intereses corporativos del profesorado y de algunas familias, y no de la innovación educativa y de la adaptación de los tiempos escolares a los ritmos cronopsicobiológicos de la infancia. En este sentido, Sintés (2015) señala la urgente necesidad de superar la dialéctica entre jornada partida o continua para pasar a un modelo centrado en el alumnado y en sus necesidades educativas.

Este desajuste de tiempos, reflejado en una escuela que no se adapta a los ritmos de la infancia y unos horarios de trabajo que dificultan el ejercicio de la paternidad/maternidad, obliga a las familias a reclamar servicios que custodien a los niños y niñas fuera del horario lectivo mientras cumplen con sus responsabilidades laborales. Un tiempo extraescolar que puede convertirse en un componente importante de las desigualdades educativas, al ser las familias con un nivel de estudios alto, residentes en el contexto urbano, de barrios acomodados, etc., quienes suelen disponer

de más posibilidades de acceso a este tipo de iniciativas, mientras que el alumnado que no tiene la oportunidad de disfrutar de ciertos servicios y recursos durante las tardes se ve perjudicado, al no poder participar en experiencias de ocio enriquecedoras, desde una perspectiva tanto individual (autorrealización, formación, bienestar, recreación, etc.) como comunitaria (participación, cohesión social, etc.).

Respecto a los apoyos que reciben las familias, investigaciones precedentes (Heiman, 2002; Felizardo, Ribeiro, Cardoso & Campos, 2014) indican que a pesar de la amplitud de necesidades que presentan los progenitores con hijos/as con NEAE, su percepción acerca de las ayudas con las que cuentan parece ser menos satisfactoria. Desde esta perspectiva, se apunta que los servicios y programas deben contemplar formas de acompañar a las familias que incluyan aspectos referidos a la especificidad de las dificultades de los menores y temas relacionados con el aprendizaje, la prevención y la inclusión social. Considerando las limitaciones del presente estudio, resulta de interés el desarrollo de nuevas investigaciones en este ámbito con la finalidad de conocer si en función del tipo de NEAE existen diferencias en las necesidades y demandas de las familias respecto a la conciliación de los tiempos

cotidianos, incluyendo una perspectiva cualitativa que permita profundizar en las percepciones y en los discursos tanto de los progenitores como de la infancia.

Por último, con los hallazgos obtenidos, cabe afirmar que aún estamos lejos de responder a la idea de inclusión social formulada por la UNESCO (2007) referida al modo de favorecer la equidad y contribuir a una mayor cohesión social, procurando dar respuesta a las necesidades de toda la ciudadanía mediante una mayor participación en la escuela, en las actividades culturales y comunitarias, minimizando así las trayectorias de exclusión social (Parrilla, 2013). Como señala Dyson (2001), la inclusión simplemente denota una serie de amplios principios de justicia social, siendo necesario desarrollar propuestas en diversos contextos, tanto escolares como sociales, que tengan en consideración las necesidades educativas. En este marco, el desafío de la Pedagogía Social respecto a la conciliación de los tiempos cotidianos de las familias con hijos/as con NEAE se fundamenta en lograr la democratización del uso de los tiempos y la satisfacción de las personas con su vida, así como en transformar determinadas estructuras que impiden valorar las tareas de cuidado en un plano de igualdad haciendo corresponsable al conjunto de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Alcañiz, M. (2015). Género con clase: la conciliación desigual de la vida laboral y familiar. *RES. Revista Española de Sociología*, 23, 29-55.
- Algood, C. L., Harris, C., & Sung, J. (2013). Parenting Success and Challenges for Families of Children with Disabilities: An Ecological Systems Analysis. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(2), 126-136. DOI: 10.1080/10911359.2012.747408
- Browne, G., & Bramster, P. (1998). Stress and the quality of life of the parents of young people with intellectual disability. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 5, 415-421.
- Caballo, M. B., Caride, J. A., & Meira, P. A. (2011). El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad red. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 47, 11-24.
- Caballo, M. B., Gradañlle, 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.
- Calvo, M., & Picontó, T. (eds.) (2014). *Valoración de las medidas de conciliación de la vida familiar y personal y la vida laboral según la regulación de la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial.
- Caride, J. A. (dir.) (2005). *A xornada escolar de sesión única en Galicia: avaliación da súa implantación e desenvolvemento nos centros de Educación Infantil, Primaria e Públicos Integrados*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Córdoba-Andrade, L., Gómez-Benito, J., & Verdugo-Alonso, M. A. (2008). Calidad de vida familiar en personas con discapacidad: un análisis comparativo. *Universitas Psychologica*, 7(2), 369-383.
- Díaz, L., Gil, A., & Moral, D. (2010). La experiencia de familias que viven la discapacidad intelectual. *Revista Educación y Futuro*, 23, 81-89
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urrés (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Felizardo, S. A., Ribeiro, E. S., Cardoso, A. P., & Campos, S. (2014). Família e bem-estar: contributos para uma educação inclusiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD, Revista de Psicología*, 1(6), 375-380. DOI: 10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.75

- Fernández Enguita, M. (2001). *La jornada escolar. Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*. Barcelona: Ariel.
- Gerstein, E. D., Crnic, K. A., Blacher, J. J., & Baker, B. L. (2009). Resilience and the course of daily parenting stress in families of young children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 981-997.
- Gómez, V., & Jiménez, A. (2015). Corresponsabilidad familiar y el equilibrio trabajo-familia: medios para mejorar la equidad de género. *Polis*, 40, 1-18.
- Heiman, T. (2002). Parents of children with disabilities: Resilience, coping and future expectations. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(2), 159-171. DOI: 10.1023/A:1015219514621
- IGE (2015). *Panorama rural-urbano*. Instituto Galego de Estatística. Recuperado de http://www.ige.eu/web/mostrar_seccion.jsp?idioma=gl&codigo=0701
- Jung, S., & Appelbaum, E. (2010). Work-Life Balance in extraordinary circumstances. *Journal of Women, Politics & Policy*, 31(4), 313-333. DOI:10.1080/1554477X.2010.517156.
- Küçük, E. E., & Küçük, D. (2017). Life satisfaction and psychological status of mothers with disabled children: a descriptive study. *Community mental health journal*, mar 31. DOI: 10.1007/s10597-017-0135-6.
- Lee, Y. J., Park, H., & Recchia, S. (2015). Embracing each other and growing together: redefining the meaning of caregiving a child with disabilities. *Journal of Child & Family Studies*, 24(12), 3662-3675.
- Liñán, G. (2013). *El impacto de una persona con discapacidad intelectual en la conciliación familiar en el ámbito personal, familiar y laboral*. Universidad de Zaragoza: Zaragoza.
- Maganto, J. Ma., & Etxeberria, J. (2012). La corresponsabilidad como base de la conciliación. En J. Ma. Maganto, *Programa Concilia. Concilia en tu vida. La conciliación de la vida personal, familiar y académico-laboral en adolescentes, jóvenes y adultos* (pp. 163-216). Madrid: Pirámide.
- Martínez-Figueira, M. E., Varela, L., & De Valenzuela, A. L. (2016). Diversidad y conciliación en Galicia. Un desafío para la educación inclusiva. *Prisma Social. Revista de investigación social*, 16, 111-155.
- Merino, I. (2015). La conciliación laboral, personal y familia; análisis desde una doble vertiente: comunitaria y nacional. *Revista jurídica de Castilla y León*, 36, 1-45.
- Mingo, M. L., & Escudero, A. (2008). Calidad de vida de los menores con discapacidad. Análisis de la situación en España de la inclusión de los menores: atención temprana; atención educativa; protección de la familia; seguridad social y servicios sociales; conciliación de la vida laboral y familiar. En L.C. Pérez Bueno (dir.), *Los menores con discapacidad en España* (pp. 201-330). Madrid: Ediciones Cinca.
- Morán, M. C., & Cruz, L. (2011). Vida cotidiana, tempos escolares y derechos de la infancia. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 47, 84-94.
- Moreno, S. (2009). Las políticas de conciliación de la vida laboral, familiar y personal: ¿éxito o fracaso? *Aequalitas. Revista jurídica de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, 25, 46-50.
- Nogareda, C., Nogareda, S., & Solórzano, M. (2014). *Jornadas y horarios de trabajo*. Barcelona: Centro Nacional de Condiciones de Trabajo.
- Parrilla, A. (2013). Presentación. Equidad e Innovación en la investigación educativa: reflexiones y aportaciones desde la red de investigación CIES. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 7-13.
- Park, J., Turnbull, A., & Turnbull, R. (2002). Impacts of poverty on quality of life in families of children with disabilities. *Exceptional Children*, 68, 151-170.
- Rivero, A. (dir.) (2005). *Conciliación de la vida familiar y la vida laboral: Situación actual, necesidades y demandas (Informe de resultados)*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad).
- Rubio, D., Berg-Weger, M., & Tebb, S. (1999). Assessing the validity and reliability of well-being and stress in family caregivers. *Social Work Research*, 23(1), 54-66.
- Sánchez, E. (2011). *Conciliar per educar*. Informes breus, 34. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Schalock, R., & Verdugo, M. (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Sintes, E. (2015). *Escola a temps complet. Cap a un model d'educació compartida*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Trute, B., Hiebert-Murphy, D., & Levine, K. (2007). Parental appraisal of the family impact of childhood developmental disability: times of sadness and times of joy. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(1), 1-9.
- UNESCO (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América latina y el Caribe. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21.
- Varela, L., Varela, L., & Lorenzo, J. J. (2016). La escuela y la conciliación de los tiempos cotidianos de las familias del alumnado de Educación Primaria en Galicia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(4), 179-194. DOI: 10.13042/Bordon.2016.48602.
- Vives, L. (2007). Conciliar la vida laboral y familiar. *SIGLO CERO Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38, 29-44.
- Weiss, K., Marvin, R., & Pianta, R. (1997). Ethnographic detection and description of family strategies for child care: Applications to the study of cerebral palsy. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 263-278.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Varela, L., Martínez-Figueira, M.E., & Valenzuela, A. (2018). Luces y sombras en torno a la conciliación de las familias con hijos e hijas con NEAE: un estudio en Galicia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32 45-57. DOI:10.7179/PSRI_2018.32.04

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Laura Varela Crespo. Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultad de Ciencias de la Educación-Campus vida. Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n. 15782, Santiago de Compostela. E-mail: laura.varela@usc.es

M. Esther Martínez-Figueira. Universidad de Vigo. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte-Campus Pontevedra. A Xunqueira, s/n. 36005, Pontevedra. E-mail: esthermf@uvigo.es

Ángela L. de Valenzuela Bandín. Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultad de Ciencias de la Educación-Campus vida. Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n. 15782, Santiago de Compostela. E-mail: angela.devalenzuela@usc.es

PERFIL ACADÉMICO

Laura Varela Crespo. Doctora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Pedagogía y Diplomada en Educación Social. Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela y miembro del grupo de investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interrea). Sus principales líneas de investigación y publicación son: pedagogía-educación social, servicios sociales, tiempos educativos y sociales, pedagogía del ocio.

M. Esther Martínez-Figueira. Doctora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Educación Infantil. Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo y miembro del grupo CIES (Colaboración e Innovación para la Equidad Educativa y Social). Sus principales líneas de investigación y publicación giran en torno a la tecnología educativa, educación inclusiva, innovación docente y formación del profesorado.

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 y actualmente está desarrollando una tesis doctoral que versa sobre los tiempos de ocio de los jóvenes (ex)tutelados. Es miembro del grupo de investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interrea). Sus principales líneas de investigación y publicación son infancia y juventud en situación de riesgo y/o dificultad social, pedagogía del ocio, tiempos educativos y sociales

ACTITUDES DE PADRES E HIJOS HACIA UN OCIO COMPARTIDO EN FAMILIA

ATTITUDES OF PARENTS AND CHILDREN TOWARDS SHARED FAMILY LEISURE

ATITUDES DE PAIS E FILHOS FACE A UM LAZER COMPARTILHADO
EM FAMÍLIA

Eva SANZ ARAZURI*, Magdalena SÁENZ DE JUBERA OCÓN* & Rufino CANO**

*Universidad de la Rioja, **Universidad de Valladolid

Fecha de recepción: 18.III.2018

Fecha de revisión: 27.III.2018

Fecha de aceptación: 19.IV.2018

PALABRAS CLAVE:

ocio
familia
hijos
joven
padres
percepción

RESUMEN: La institución familiar se constituye en un agente de primer orden en la construcción del ocio de sus miembros, dada su potencialidad para hacer del tiempo compartido un tiempo valioso y educativo. Se ha evidenciado que las actividades compartidas en familia, incluidas las de ocio, reportan importantes beneficios a quienes las practican, lo que orienta a vincular el crecimiento personal y social, así como el bienestar familiar, con el tiempo compartido en familia. Este estudio pretende analizar la actitud y predisposición de los estudiantes españoles de educación secundaria postobligatoria y sus progenitores hacia la conciliación familiar y el ocio compartido en familia, atendiendo a variables como la participación de cada uno de sus miembros en actividades familiares, la satisfacción por compartir el tiempo libre, la cantidad de tiempo que pasan en familia y el grado de presión percibida para estar más tiempo juntos. Se adopta un enfoque metodológico de carácter cuantitativo, desarrollado mediante la aplicación de la adaptación española del cuestionario FACES IV, que recoge información sobre la cohesión y la flexibilidad percibida en el seno familiar, a una muestra de 1764 estudiantes de todo el territorio español, también participaron 839 de sus progenitores. Los resultados evidencian que la mayor parte de los estudiantes y sus padres perciben que todos los miembros de sus familias participan en las actividades familiares, mostrando un alto grado de satisfacción respecto al tiempo libre que comparten, lo que descubre un ambiente familiar positivo y actitudes muy favorables de padres e hijos para la práctica de ocio en familia.

CONTACTO CON LOS AUTORES: Eva Sanz Arazuri. Universidad de La Rioja. Departamento de Ciencias de la Educación. Edificio Vives, Calle Luis de Ulloa s/n, 26004 Logroño. eva.sanz@unirioja.es

FINANCIACIÓN: El texto que presentamos se vincula al Proyecto de Investigación “De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la cotidianidad familiar en la construcción del ocio físico-deportivo juvenil” (EDU2012-39080-CO7-05), y configura los inicios del proyecto de I+D+i “Ocio y bienestar en clave intergeneracional: de la cotidianidad familiar a la innovación social en las redes abuelos-nietos” (EDU2017-85642-R); ambos cofinanciados en el marco del Plan Nacional I+D+i con cargo a dos ayudas del Ministerio de Economía y Competitividad, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

KEY WORDS: leisure family youth son parents perception	ABSTRACT: The family institution is a very important agent in the construction of its members' entertainment, given its potential to make shared time become educational and valuable. It has been shown that shared family activities, including leisure, provide significant benefits to those who practice it, which leads us to link personal and social growth, as well as family welfare, with the time shared in the family. This study aims to analyze the attitude and predisposition of Spanish students and their parents to family conciliation and shared family leisure, considering variables such as the participation of each of its members in family activities, satisfaction about sharing free time, the amount of time they spend with the family, and the degree of perceived pressure to spend more time together. A quantitative methodological approach was carried out through the application of the Spanish adaptation of the FACES IV questionnaire to a sample from Spain of 1764 students and 839 parents. This instrument gathers information about cohesion and flexibility perceived within the family. The results show that most Spanish students of post-compulsory secondary education and their parents perceive that all the family members participate in family activities, showing a high degree of satisfaction with shared leisure, which reveals a positive family atmosphere and very favorable attitudes of parents and children toward the practice of leisure activities within the family.
PALAVRAS-CHAVE: família filhos jovem pais percepção	RESUMO: A instituição familiar é um agente de primeira ordem na construção do lazer dos seus membros, dado o seu potencial para tornar o tempo compartilhado num tempo valioso e educativo. Tem-se demonstrado que as atividades compartilhadas em família, incluindo as atividades de lazer, proporcionam benefícios importantes para aqueles que as praticam, o que permite vincular o crescimento pessoal e social, bem como o bem-estar da família, com o tempo compartilhado em família. Este estudo tem como objetivo analisar a atitude e a predisposição dos estudantes espanhóis e dos seus pais para a conciliação familiar e o lazer compartilhado em família, tomando em consideração variáveis como a participação de cada um de seus membros nas atividades familiares, a satisfação de compartilhar o tempo livre, a quantidade de tempo que passam em família e o grau de pressão percebido para passarem mais tempo juntos. Foi adotada uma abordagem metodológica quantitativa, desenvolvida através da aplicação da adaptação espanhola do questionário FACES IV, para recolher informação sobre a coesão e a flexibilidade percebida no seio da família, numa amostra que incluiu 1764 estudantes de todo o território espanhol, e também 839 dos seus progenitores. Os resultados evidenciaram que a maioria dos estudantes espanhóis do ensino secundário pós-obrigatório e os seus pais percebem que todos os membros de suas famílias participam em atividades familiares, mostrando um alto grau de satisfação em relação ao tempo livre que compartilham, o que revela um ambiente familiar positivo e atitudes muito favoráveis de pais e filhos face à prática de lazer familiar.

1. Introducción

La institución familiar es un espacio privilegiado para la transmisión de conocimientos fundamentales vinculados a la socialización, la convivencia, así como la adquisición y consolidación de actitudes, valores y hábitos derivados de las vivencias compartidas en el seno familiar (Elzo, 2004; Valdemoros, Ponce de León, Sanz & Caride, 2014), por lo que se constituye en un agente de primer orden en la construcción del ocio de sus miembros, haciendo del tiempo compartido un tiempo potencialmente educativo (Muñoz & Olmos, 2010).

El tiempo compartido en familia engloba tanto actividades cotidianas como no cotidianas, destacándose la parcela del tiempo libre, que se considera como un momento propio, exento de quehaceres, que se utiliza para realizar aquellas actividades deseadas y se caracteriza por las oportunidades que ofrece para aprender y compartir momentos, lo que implica predisposición para realizar algo que nos proporciona placer y bienestar (Lobo & Menchén, 2004). En nuestra

sociedad, el tiempo libre destinado a actividades de ocio está conquistando notabilidad en las últimas décadas, afianzándose en un derecho estimado por padres e hijos (Aristegui & Silvestre, 2012) y en garante de desarrollo humano (Cuenca, Aguilar & Ortega, 2010).

Diferentes líneas empíricas defienden que este tiempo compartido en familia, incluido el tiempo de ocio, reporta múltiples beneficios a quienes lo comparten, entre otros, en el bienestar (Maynard & Harding, 2010; Offer, 2014), en el desarrollo intelectual, psicológico y social de los individuos (Craig & Mullan, 2012; Shaw, 2008), en la salud, en su concepción holista (Grosso *et al.*, 2011; Pinxten & Lievens, 2014; Veenstra & Patterson, 2012), así como su contribución positiva a la participación de los hijos en actividades de ocio futuras (Devos, 2006). Este tiempo compartido contribuye también a incrementar el grado de satisfacción que el joven tiene con su vida familiar (Agate, Zabriske, Agate & Poff, 2009; Barnes, Hoffman, Welte, Farrell & Ditcheff, 2007; Offer, 2013; Zabriske & McCormick, 2001, 2003) de lo que se deriva que el hecho de compartir más tiempo en familia

posibilita que progenitores e hijos disfruten de estos beneficios, lo que erige al tiempo compartido en familia en un indicador idóneo del bienestar familiar que depende, además de la cantidad de actividades compartidas, del tipo y la calidad de las mismas (Offer, 2014). Otros autores (Agate *et al.* 2009; Barnes *et al.* 2007; Crouter, Head, McHale & Tucker, 2004; Offer, 2014; Zabriskie *et al.*, 2003; Zaborskis, Zemaitiene, Borup, Kuntsche & Moreno 2007) relacionan la percepción positiva de la calidad de vida de la familia con quienes intercambian más tiempo con sus miembros.

El ocio compartido en familia ha sido identificado, además, como uno de los principales factores de protección frente al desarrollo de comportamientos de riesgo (Barnes *et al.*, 2007; Crouter *et al.*, 2004; Wong, 2005), de tal modo que aquellos jóvenes que comparten más cantidad de este tiempo con sus familiares son los que tienen una menor probabilidad de desarrollar problemas comportamentales como pueden ser el consumo de alcohol, tabaco u otras drogas, argumento por el que las experiencias de ocio compartidas en familia pueden ser consideradas una estrategia con la que contribuir a reducir el ocio nocivo, que incluye aquellas experiencias que resultan perjudiciales para sus practicantes, así como para el entorno físico y social en el que viven (Cuenca, 2014).

Por otra parte, se descubren dificultades para la conciliación de los tiempos familiares, derivadas de las transformaciones culturales, ideológicas, sociales y económicas, como es el excesivo tiempo invertido en el trabajo, la estabilización de la mujer en el mercado laboral o la demora de la edad de emancipación, que afectan a la institución familiar, provocando numerosas dificultades para su organización y para la vida en comunidad. Estas cuestiones condicionan la cantidad y calidad del tiempo compartido entre padres e hijos, causando desazón y decepción en el seno familiar (Caballo, Gradaille & Merelas, 2012; Fraguela, Lorenzo & Varela, 2011).

Además, la sociedad del siglo XXI necesita reinventar la institución familiar y reconocer sus variadas configuraciones; así, la diversidad de estructuras y la convivencia de distintos tipos de familias podría ser una de los factores vinculados a las actividades compartidas entre padres e hijos, si bien existen estudios discrepantes sobre esta asociación, al igual que los hay respecto a la incidencia del número de hermanos que componen la unidad familiar (Zaborskis *et al.*, 2007; Offer, 2014), lo que orienta a centrar el foco de atención en variables relacionadas con la dinámica familiar, dado que se constata que una buena organización, con interacciones positivas, reales

y efectivas favorece los tiempos familiares compartidos (Pérez, Martínez, Mesa, Pérez & Jiménez, 2009).

Lo mismo sucede con variables como el nivel educativo y/o económico familiar, el modelo de persona que ofrecen los progenitores a sus hijos o el estilo educativo de los padres, pues se encuentran investigaciones que las relacionan con actividades familiares y otras que las desligan (Valdemoros *et al.*, 2014). Si bien, se descubre sintonía entre la literatura científica al señalarse como factor condicionante de un ocio familiar positivo el funcionamiento familiar, materializado en una cohesión y una flexibilidad familiar adecuadas (Hornberger, Zabriskie & Freeman, 2010; Smith, Freeman & Zabriskie, 2009), así como en una comunicación fluida entre progenitores y descendientes (Sharp, Graham & Ridenour, 2006; Smith *et al.*, 2009), que lleva a vivenciar prácticas conjuntas enriquecedoras, en pro del bienestar familiar (Agate, Zabriskie, Agate & Poff, 2009). En este sentido se concluye que “la mejora de la organización familiar está vinculada con una mejora de la cohesión entre los miembros del núcleo familiar, así como en una mejora de la comunicación y la resolución cooperativa de problemas” (Orte, Ballester & March, 2013, p. 21).

Asimismo, las dificultades para la conciliación familiar han derivado, en muchas ocasiones, en que muchos parientes que no conforman el núcleo familiar padres e hijos, acaben formando parte de la cotidianidad familiar, destacando los abuelos y abuelas. Ellos han adquirido una posición relevante dentro de la familia y una valiosa función social y educativa, y es que según datos de la encuesta europea SHARE (*Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe*) un 36,8% de los abuelos de 50 o más años afirman apoyar a la familia, fundamentalmente en el cuidado de sus nietos (Mari-Klose & Escapa 2015), llevándoles a asumir en más ocasiones de las deseadas un rol de cuidadores, con el fin de dar respuesta a las necesidades de los padres, lejos de atender a sus necesidades como abuelos (González & De la Fuente, 2007).

Por otra parte, los estudiantes de secundaria postobligatoria están en una etapa vital que se caracteriza por una ansia de libertad, por una necesidad de autonomía y de disfrutar de una vida independiente. Suelen pasar más tiempo en compañía de amigos, de pareja o, incluso, realizando pequeñas incursiones en el mundo laboral, generándose así cierto distanciamiento y desconexión familiar (Bell & Bell, 2005, 2009) que suele traducirse en una reducción del tiempo compartido en familia. En esta línea, los hallazgos de Muñoz *et al.* (2010) constatan que los estudiantes de

Educación Secundaria Obligatoria pasan más tiempo libre en familia en los primeros cursos de la etapa, descendiendo significativamente el tiempo compartido en los últimos cursos, si bien no difieren en cuanto al grado de satisfacción durante el tiempo libre que pasan familiarmente, manifestando todos estar bastante satisfechos. Esto lleva a considerar que conforme los alumnos avanzan en los niveles de escolarización, los tiempos compartidos tienden a disminuir, si bien suele perder el nivel de agrado con las actividades realizadas conjuntamente.

Estudios realizados por el Gabinete de Prospección Sociológica del Gobierno Vasco (2012, 2016) recogen la opinión de la ciudadanía en torno a la vida familiar. Sobre la frecuencia con la que ven a su familia, la mayoría de los encuestados se muestran muy satisfechos (49%) o satisfechos (40%), al igual que manifiestan un alto grado de satisfacción respecto a la frecuencia con la que comparten actividades (un 40% están muy satisfechos y un 38,5% satisfechos). Respecto a este tiempo compartido entre todos los miembros del hogar, los estudios constatan que actividades cotidianas como charlar, desayunar, comer o cenar, así como ver la televisión se realizan mayoritariamente a diario o varias veces por semana; sin embargo, en lo referente a compartir las tareas de la casa hay más variabilidad, predominando que lo hacen casi nunca o nunca (33%) seguida de diariamente (33%) y de vez en cuando (19%); el resto las realizan una o dos veces por semana (9%) o los días festivos (3%). Por otra parte, la frecuencia con que suelen hacer actividades no cotidianas como ver una película en casa, ir a algún museo, compartir un hobby, hacer deporte o jugar a las cartas suelen desarrollarse en un mayor porcentaje de vez en cuando o casi nunca.

2. Justificación y objetivos

Se ha puesto en evidencia que las actividades compartidas en familia reportan importantes beneficios a quienes las practican, lo que orienta a vincular el crecimiento personal y social, así como el bienestar familiar con quienes comparten más tiempo con los miembros de la familia. Si bien son numerosos los estudios realizados sobre jóvenes y tiempo libre, son escasos los que se centran en estudiantes de Educación Secundaria Postobligatoria fuera del entorno escolar, lo que motiva el interés de este estudio por tratar de responder algunos interrogantes: ¿Cómo perciben los estudiantes españoles y sus padres la participación de cada miembro de la familia en actividades familiares? ¿Opinan que el tiempo compartido

es demasiado? ¿Existe presión familiar para incrementar ese tiempo? Además de los miembros que componen el núcleo familiar ¿se comparte el tiempo libre con otros parientes?

3. Metodología

El universo de este trabajo estuvo conformado por los estudiantes matriculados en Educación Secundaria Postobligatoria en algún centro educativo del Estado Español durante el curso 2013-2014 y por sus padres.

Conscientes de las dificultades para definir el universo de los padres y madres de estos estudiantes puesto que se puede encontrar una gran variabilidad en el número de padres vivos de cada uno de ellos, se decide tomar como unidad poblacional cada estudiante de Educación Secundaria Postobligatoria y uno de sus progenitores.

El tamaño de dicho universo fue identificado de los datos reflejados en la estadística de las Enseñanzas no universitarias de la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Un total de 1.055.532 alumnos se encontraban estudiando algún título de Educación Secundaria Postobligatoria durante el curso 2013-2014.

Dado que el universo objeto de estudio es finito, pero de un tamaño lo suficientemente amplio como para poder contemplar a cada una de las unidades poblacionales, la presente investigación se llevó a cabo a través de una selección muestral representativa. El tamaño muestral representativo para un error de muestreo de $\pm 2,3$ sigmas, un nivel de confianza del 95% y considerando el supuesto de que $p=q=0,5$, fue de 1764 estudiantes.

Se decidió emplear un muestreo probabilístico estratificado con afijación proporcional reflejando la representatividad de los estudiantes distribuidos por todo el estado español. Para ello, se atendió al conjunto de la geografía nacional identificando 6 áreas territoriales tomando como referencia las áreas delimitadas por el instituto de investigación de mercados Nielsen (tabla 1) y tratando de mantener una afijación proporcional en cada una de estas 6 áreas, se realizó un muestreo aleatorio simple de la población. Asimismo, dentro de cada área geográfica, se buscó una representatividad de cada una de las provincias, del sexo de los estudiantes, del tipo de enseñanzas de régimen general (bachillerato, ciclo formativo de grado medio y formación profesional básica), de la titularidad de los centros (públicos/privados), así como del número de aulas muestreadas en cada centro.

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.

De los 1764 estudiantes participantes en la muestra, la media de edad fue de $17,60 \pm 1,60$ años, el 50,1% fueron mujeres ($n = 885$) y el 49,9% hombres ($n = 879$). El 67% fueron estudiantes de Bachillerato, el 32,7% alumnado de ciclo formativo de grado medio y el 10,3% discentes de formación profesional básica. La gran mayoría de los jóvenes españoles de Educación Secundaria Postobligatoria durante el curso 2013-2014 poseían la nacionalidad española (89,6%; $n = 1581$).

En total se consiguió recopilar la información de los padres del 47,56% de los estudiantes participantes en la muestra ($n = 839$). La media de edad de estos padres fue de $49,45 \pm 1,60$ años, el 66,6% de los progenitores que respondieron al instrumento fueron mujeres ($n = 559$) y el 33,3% hombres ($n = 280$). La gran mayoría poseían la nacionalidad española (86,29%; $n = 724$).

Se establecen 4 variables instrumentales definidas por Olson (2008) que han permitido a este estudio analizar la actitud y predisposición de los estudiantes de secundaria postobligatoria y de sus padres hacia la conciliación familiar y un ocio compartido en familia y 1 variable que identifica el rol familiar del encuestado.

- Participación de cada miembro de la familia en actividades familiares: Esta variable, a través de una escala tipo Likert de 5 puntos, identifica el grado en que estudiantes y padres perciben que cada miembro de su familia participa en las actividades familiares. Las categorías definidas son:
 - 1: Totalmente en desacuerdo
 - 2: Generalmente en desacuerdo
 - 3: Indeciso
 - 4: Generalmente de acuerdo
 - 5: Totalmente de acuerdo

- Gusto por pasar tiempo libre con sus familiares: Recoge el grado en que estudiantes y padres perciben que les gusta pasar tiempo con sus familiares a través de una escala tipo Likert de 5 niveles:

- 1: Totalmente en desacuerdo
- 2: Generalmente en desacuerdo
- 3: Indeciso
- 4: Generalmente de acuerdo
- 5: Totalmente de acuerdo

- Percepción del tiempo familiar compartido: A través de esta variable se registra si estudiantes y padres consideran que el tiempo que pasan en familia es escaso o excesivo. Para ello, se emplea una escala tipo Likert de 5 puntos en la que los participantes han de señalar su grado de acuerdo o desacuerdo con la siguiente afirmación "pasamos demasiado tiempo juntos" donde significa:

- 1: Totalmente en desacuerdo
- 2: Generalmente en desacuerdo
- 3: Indeciso
- 4: Generalmente de acuerdo
- 5: Totalmente de acuerdo

- Grado de presión percibida para pasar más tiempo con su familia: Esta variable, a través de una escala tipo Likert de 5 puntos, examina si estudiantes y padres se sienten presionados para pasar más tiempo con su familia. Las categorías contempladas son:

- 1: Totalmente en desacuerdo
- 2: Generalmente en desacuerdo
- 3: Indeciso
- 4: Generalmente de acuerdo
- 5: Totalmente de acuerdo

- Rol familiar adoptado: variable dicotómica con dos categorías, hijo (estudiante) o padre.

Los datos de estas variables se consiguieron mediante las respuestas de los estudiantes y de uno de sus progenitores a la adaptación española del cuestionario FACES IV (Rivero, Martínez-Pampliega y Olson, 2010), que recoge información sobre la cohesión y la flexibilidad percibida en el seno familiar.

La aplicación de este instrumento se realizó como parte de recogida de información de una investigación más extensa y compleja, “De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas y alternativas pedagógico-sociales”, que profundizó sobre características del alumno, vida en el centro escolar, vida familiar, tiempo libre, salud y calidad de vida, estudios y mercado laboral en el futuro, emprendimiento y funcionamiento familiar.

Antes de la aplicación definitiva del instrumento, se llevó a cabo una prueba piloto en la que participaron 248 estudiantes de ocho Comunidades Autónomas y de diferentes tipos de estudios de Educación Secundaria Postobligatoria. Asimismo, se contó con el juicio de catorce expertos investigadores de siete universidades españolas diferentes.

Para la aplicación definitiva del instrumento se empleó la técnica de conglomerados, seleccionando al azar centros educativos de cada una de las 6 áreas territoriales teniendo en cuenta dos criterios de inclusión: la necesaria participación de un centro rural por área territorial y mantener una proporción de un centro de régimen privado-concertado por cada tres de titularidad pública. En cada uno de los centros seleccionados se celebró una sesión única para la cumplimentación del cuestionario por parte del número de estudiantes necesarios para cubrir la cuota muestral definida. Antes de su aplicación, se solicitó permiso al Director General de Educación de cada Comunidad Autónoma y se contacta con los directores de los centros educativos seleccionados para, tras informarles sobre los objetivos del estudio, solicitar la posible participación de algunos de sus alumnos en la cumplimentación del cuestionario. Dos investigadores debidamente formados acudieron personalmente a cada centro, para dirigir, ayudar y coordinar la cumplimentación del cuestionario aumentando la fiabilidad y reduciendo la mortalidad experimental.

El análisis y tratamiento de los datos se presenta en tres niveles. En una primera fase se muestra un análisis de frecuencias de cada una de las variables de estudio, lo que permite reflejar tanto la actitud y predisposición de los estudiantes españoles de Secundaria Postobligatoria como la de

sus padres, hacia la conciliación familiar y un ocio compartido en familia. Posteriormente, se empleó el coeficiente de correlación de Pearson y se determinó que para valores de r menores o iguales a ,200 la correlación era muy débil, entre ,200 y ,400 débiles, entre ,400 y ,600 moderadas, entre ,600 y ,800 fuertes y muy fuertes para valores entre ,800 y 1. Este análisis estadístico permitió identificar para cada una de las variables estudiadas si el crecimiento de la percepción de los estudiantes guardaba una relación directa o inversa con la percepción de los padres. Finalmente, se procedió a calcular la diferencia entre los valores perceptivos señalados por el estudiante y por su padre en cada unidad muestral contrastando si la media difería significativamente con el fin de poder determinar si los estudiantes o sus padres muestran una actitud y predisposición significativamente superior hacia la conciliación familiar y un ocio compartido en familia. Para ello se empleó la comparación de medias mediante la prueba t para dos muestras relacionadas.

Para todo el estudio se fijó como nivel de significatividad un valor de p inferior a 0,05.

4. Resultados

El 60,5% de los estudiantes españoles de Educación Secundaria Postobligatoria y el 78,4% de sus padres perciben que cada miembro de su familia participa en actividades familiares; un 23,4% de jóvenes y un 13% de progenitores se muestran indecisos mientras que un 16,2% y un 8,6% respectivamente no perciben una participación de todos los miembros de su familia en actividades conjuntas (figura 1).

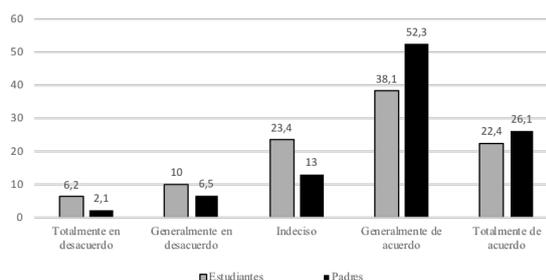


Figura 1. Percepción sobre la participación de cada miembro de la familia en actividades familiares

El análisis de correlación muestra una relación lineal significativa aunque leve, entre las percepciones de los estudiantes y las de sus padres (r de Pearson=,136 p =,000). Valores altos de acuerdo de los estudiantes se corresponden con valores altos de los padres.

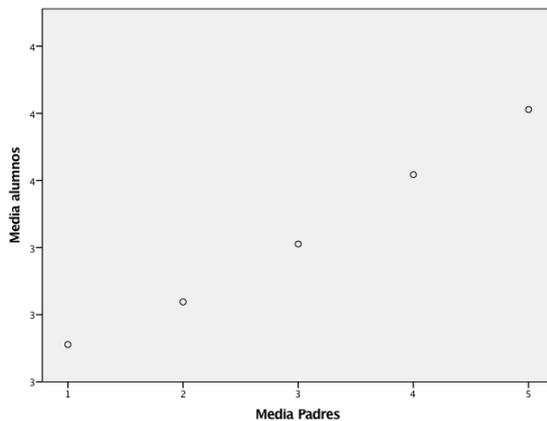


Figura 2. Dispersión lineal entre la percepción de padres e hijos ante la afirmación “Cada miembro de la familia participa en las actividades familiares”

Por su parte, la comparación de medias identifica una diferencia significativa ($p=,000$), revelando que los padres perciben en mayor medida una participación de todos los miembros de su familia en las actividades familiares (\bar{x} estudiantes=3,6 \pm 1,121 vs \bar{x} padres=4,1 \pm 1,687).

El 57,2% de los estudiantes y el 81,7% de sus padres perciben que a los miembros de su familia les gusta pasar tiempo libre juntos; un 25,5% de jóvenes y un 10,9% de progenitores se muestran indecisos mientras que un 17,3% y un 7,3% respectivamente creen que a los miembros de su familia no les gusta compartir tiempo libre (figura 3).

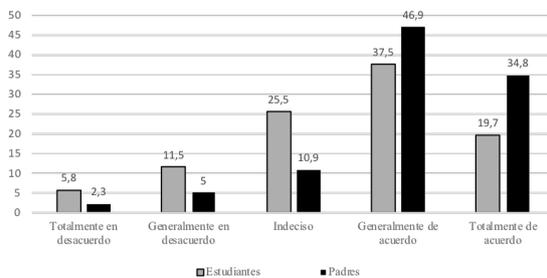


Figura 3. Percepción sobre si les gusta pasar su tiempo libre con sus familiares

El análisis de correlación muestra una relación lineal significativa aunque leve entre las percepciones de los estudiantes y las de sus padres (r de Pearson=,149 $p=,000$), De nuevo, valores altos de acuerdo de los estudiantes se corresponden con valores altos de los padres.

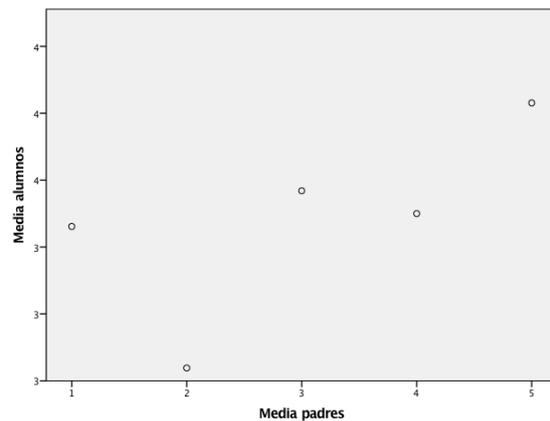


Figura 4. Dispersión lineal entre la percepción de padres e hijos ante la afirmación “Nos gusta pasar algo de nuestro tiempo libre con los otros miembros de la familia”

Por su parte, la comparación de medias identifica una diferencia significativa ($p=,000$), revelando que los padres perciben un mayor deseo por parte de los miembros de su familia por compartir tiempo libre (\bar{x} estudiantes=3,5 \pm 1,105 vs \bar{x} padres=4,1 \pm 0,930).

En cuanto a la percepción que muestran hijos y padres respecto al tiempo que pasan juntos, el 20,2% de los estudiantes y el 22,9% de sus padres perciben que pasan demasiado tiempo juntos; un 30% de jóvenes y un 17,2% de padres se muestran indecisos mientras que un 49,7% y un 59,8% no están de acuerdo con esa afirmación (figura 5).

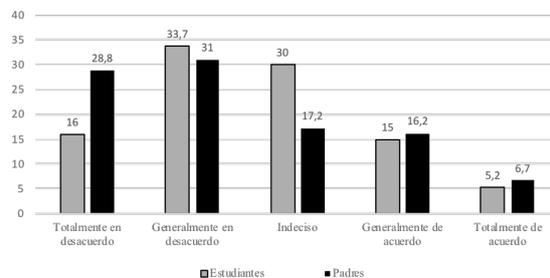


Figura 5. Grado de acuerdo con la afirmación “pasamos demasiado tiempo juntos”

El análisis de correlación muestra una relación lineal significativa aunque leve entre las percepciones de los estudiantes y las de sus padres (r de Pearson=,177 $p=,000$), En esta variable se vuelven a repetir la correspondencia de valores altos de acuerdo de los estudiantes con valores altos de los padres.

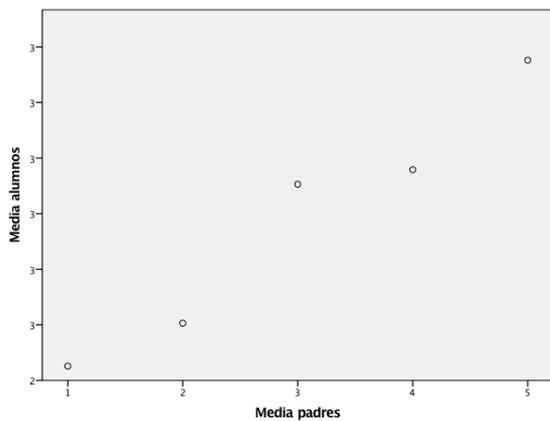


Figura 6. Dispersión lineal entre la percepción de padres e hijos ante la afirmación “pasamos demasiado tiempo juntos”

Por su parte, la comparación de medias no identifica una diferencia significativa ($p=,177$), revelando que padres e hijos muestran el mismo desacuerdo ante la idea de que pasan demasiado tiempo juntos (\bar{x} estudiantes= $2,6 \pm 1,084$ vs \bar{x} padres= $2,4 \pm 1,280$).

Respecto a la presión que sienten por los miembros de su familia para pasar tiempo juntos, tan solo el 9,8% de los jóvenes y el 8% de los progenitores perciben sentirse presionados; un 16,6% de jóvenes y un 8,4% de padres se muestran indecisos mientras que un 73,7% y un 83,5% no se sienten presionados (figura 7).

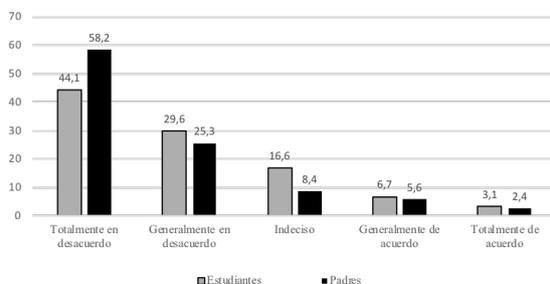


Figura 7. Percepción de sentirse presionado para pasar más tiempo con los miembros de su familia

El análisis de correlación también en este caso muestra una relación lineal significativa aunque leve entre las percepciones de los estudiantes y las de sus padres (r de Pearson= $,153$ $p=,000$). En esta variable se vuelven a repetir la correspondencia de valores altos de acuerdo de los estudiantes con valores altos de los padres.

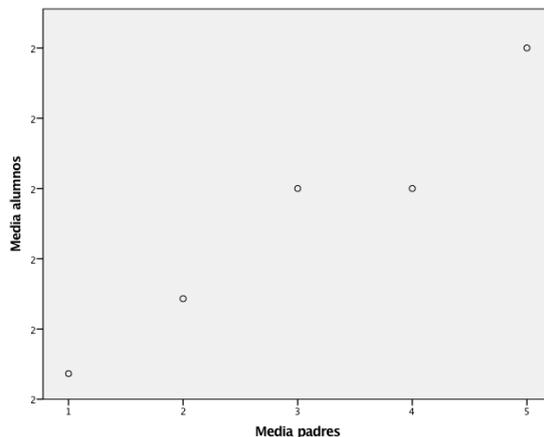


Figura 8. Dispersión lineal entre la percepción de padres e hijos ante la afirmación “Nos sentimos presionados para pasar la mayor parte del tiempo juntos”

Por su parte, la comparación de medias no identifica una diferencia significativa ($p=,741$), revelando que padres e hijos se muestran poco presionados por sus familias para pasar más tiempo juntos (\bar{x} estudiantes= $1,95 \pm 1,071$ vs \bar{x} padres= $1,69 \pm 1,008$).

5. Discusión y conclusiones

El presente estudio revela que la mayor parte de los estudiantes españoles de educación secundaria postobligatoria, así como sus padres, perciben que todos los miembros de sus familias participan en las actividades familiares, destacando el grado de acuerdo entre la impresión de hijos y padres al respecto, aunque la de los padres es significativamente más positiva. Estos resultados concuerdan con los ofrecidos por los estudios del Gabinete de Prospección Sociológica del Gobierno Vasco (2012-2016) que reflejan un alto grado de satisfacción (cercano al 80%) respecto a la frecuencia con que participan en actividades cotidianas como no cotidianas todos los miembros de la familia, si bien las poblaciones objeto de estudio son distintas. También Buxarras y Escudero (2014) hacen percibir esta situación esperanzadora, al corroborar que la distribución de las tareas familiares entre todos sus miembros favorece el equilibrio entre la conciliación familiar, laboral y estudiantil, facilita el desarrollo personal de cada miembro de la familia, así como la convivencia entre padres e hijos y la mejora la salud familiar, generando paralelamente un incremento de las oportunidades para la promoción de experiencias de ocio en familia.

Estudios previos como el de Ponce de León, Sanz y Valdemoros (2015) revelan que la mayoría de los estudiantes de Educación Secundaria Postobligatoria desean dedicar tiempo libre a estar con

su familia (3 de cada 4), lo que se sitúa en sintonía con el presente trabajo que afirma no solo que los jóvenes objeto de estudio constatan que su familia desea compartir parte de su tiempo libre (6 de cada 10), sino que además, aporta que es muy alta la proporción de padres que desean compartir su tiempo libre con sus hijos (8 de cada 10).

Estos resultados, también concuerdan con los hallazgos obtenidos por Muñoz *et al.* (2010), quienes afirman que los jóvenes se muestran bastante satisfechos respecto al tiempo libre que pasan familiarmente, si bien concluye que la relación entre padres e hijos cambia tanto de forma cuantitativa, en cuanto a que los jóvenes pasan menos tiempo en el hogar, como cualitativa, en referencia a que comparten más sus temas personales con los iguales, si bien siguen necesitando a sus progenitores para conformar sus valores.

Además, con este trabajo se refleja una asociación lineal entre padres e hijos, pues se verifica que cuanto más perciben los padres un deseo familiar por compartir su tiempo libre, mayor es también el deseo percibido por los hijos.

Otra aportación relevante es que tanto los estudiantes como los padres no consideran que el tiempo que pasan juntos sea excesivo, lo que apoya favorablemente el potencial éxito de la promoción de actividades de ocio compartidas en familia reportando bienestar a quienes las vivencian (Maynard & Harding, 2010; Offer, 2014), desarrollo intelectual, psicológico y social a cada uno de sus miembros (Craig & Mullan, 2012; Shaw,

2008) y mejora de la salud, en su concepción holista (Grosso *et al.*, 2011; Pinxten & Lievens, 2014; Veenstra & Patterson, 2012).

La presente investigación también descubre una ausencia de presión, tanto en los jóvenes que estudian educación secundaria postobligatoria, como en sus padres, ante el hecho de pasar la mayor parte del tiempo libre con su familia, lo que parece apuntar a una flexibilidad familiar adecuada (Hornberger, Zabriskie & Freeman, 2010; Smith, Freeman & Zabriskie, 2009) que unida al agrado que estas actividades compartidas les aportan (Muñoz *et al.* 2010) favorece una actitud abierta hacia el incremento de momentos familiares más allá de los que ya experimentan.

En conclusión, los resultados de este estudio muestran un ambiente familiar y unas actitudes de padres e hijos muy favorables para la práctica de ocio en familia. Sin embargo, tal y como nos muestran estudios como Berntsson & Rigsberg (2014), son escasos los jóvenes que reconocen compartir experiencias de ocio con quienes mantienen un parentesco directo, más allá de ver la televisión o ir de compras. Debido a la escasez de investigación al respecto, sería de gran interés para la comunidad científica comprobar qué factores impiden o dificultan estas actividades compartidas en familia con el fin de aportar claves para su promoción eficiente, su fomento eficaz y su fácil acceso, favoreciendo el interés de los jóvenes españoles y sus padres por un ocio compartido en familia.

Referencias bibliográficas

- 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.
- Aristegui, I., & Silvestre, M. (2012). El ocio como valor en la sociedad actual. *Arbor*, 188, 283-291. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2001>
- Barnes, G., Hoffman, J., Welte, J., Farrell, M., & Dintcheff, B. (2007). Adolescents' Time Use: Effects on Substance Use, Delinquency and Sexual Activity. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(1), 697-710. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-006-9075-0>
- Bell, L., & Bell, D. (2005). Family dynamics in adolescence affect midlife well-being. *Journal of Family Psychology*, 19(1), 198-207. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.198>
- Bell, L., & Bell, D. (2009). Effects of family connection and family individuation. *Attachment & Human Development*, 11(5), 471-490. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14616730903132263>
- Berntsson, L. T., & Ringsberg, K. C. (2014). Swedish parents' activities together with their children and children's health: A study of children aged 2-17 years. *Scandinavian Journal of Public Health*, 42(15), 41-51. doi:10.1177/1403494814544901
- Buxarrais M. R., & Escudero, A. (2014). Ocio en familia: una estrategia para promover el valor de la corresponsabilidad en la familia. En M.R. Buxarrais y M. Burguet (Ed.), *La conciliación familiar, laboral, social y personal: una cuestión ética* (pp. 105-128). Barcelona, España: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona
- Caballo, M., B., Gradaille, 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

- Craig, L., & Mullan, K. (2012). Shared Parent-Child Leisure Time in Four Countries. *Leisure Studies*, 31(2), 211-229. doi:10.1080/02614367.2011.573570
- Crouter, A. C., Head, M. R., McHale, S.M., & Tucker, C. J. (2004). Family time and the psychosocial adjustment of adolescent siblings and their parents. *Journal of Marriage and Family*, 66(1), 147-162. doi: http://dx.doi.org/10.1111/j.0022-2445.2004.00010.x-i1
- Cuenca, M., Aguilar, E., & Ortega, C. (2010). *Ocio para innovar*. Bilbao: Universidad de Deusto, Documentos de estudios de ocio, 42.
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Devos, F. (2006). *Jóvenes pero alcanzables. Técnicas de marketing para acercar la cultura a los jóvenes*. Madrid: Fundación Autor.
- Elzo, J. (2004). Tipología y socialización de las familias españolas. *Arbor*, 178(702), 205-229. http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2004.i702.566
- Fraguela, R., Lorenzo, J. J., & Varela, L. (2011). Escuela, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos en la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 429-446. Recuperado de: http://goo.gl/tnjeFW
- Gabinete de prospección sociológica del Gobierno Vasco (2012). *La familia en la CAPV*. Gobierno Vasco.
- Gabinete de prospección sociológica del Gobierno Vasco (2017). *La familia*. Gobierno Vasco.
- González, J., & De la Fuente, R. (2007). Intergenerational grand-parent/grandchild relations: the socioeducational role of grand-parents. *Educational Gerontology*, 34, 67-88. doi: 10.1080/03601270701763993
- Grosso, G., Marventano, S., Nolfo, F., Rametta, S., Bandini, L., Ferranti, R.,... Mistretta, A. (2013). Personal eating, lifestyle, and family-related behaviours correlate with fruit and vegetable consumption in adolescents living in Sicily, southern Italy. *International Journal for Vitamin and Nutrition Research*, 83(6), 355-366. doi: http://dx.doi.org/10.1024/0300-9831/a000177
- Hornberger, L. B., Zabriskie, R. B., & Freeman, P. (2010). Contributions of Family Leisure to Family Functioning Among Single-Parent Families. *Leisure Sciences*, 32 (2), 143-161, http://dx.doi.org/10.1080/01490400903547153
- Lobo, J. L., & Menchén, F. (2004). *Libertad y responsabilidad en el tiempo libre. Estrategias y pautas para padres y educadores*. Madrid: Pirámide.
- Mari-Klose, P. y Escapa Solanas, S. (2015). Solidaridad intergeneracional en época de crisis: ¿mito o realidad? *Panorama Social*, 22(2), 61-78.
- Maynard, M. J., & Harding, S. (2010). Ethnic differences in psychological well-being in adolescence in the context of time spent in family activities. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 45(1), 115-123. doi: https://doi.org/10.1007/s00127-009-0047-z
- Muñoz, J. M., & Olmos, S. (2010) Adolescencia, tiempo libre y educación. Un estudio con alumnos de la ESO. *Educación XXI*, 13(2), 139-162.
- Offer, S. (2014). Time with children and employed parents' emotional well-being. *Social science research*, 47, 192-203. doi: https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.05.003
- Olson, D. H. (2008). *FACES. IV Manual*. Minneapolis (MN): Life Innovations.
- Orte, C., Ballester, L., & March, M. (2013). El enfoque de la competencia familiar, una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 21, 13-37.
- Pérez Milena, A., Martínez Fernández, M. L., Mesa, I., Pérez Milena, R., Leal, F. J., & Jiménez Pulido, I. (2009). Cambios en la estructura y en la función familiar del adolescente en la última década (1997-2007). *Atención primaria*, 41 (9), 479-486. http://dx.doi.org/10.1016/j.aprim.2009.03.015
- Pinxten, W., & Lievens, J. (2014). The importance of economic, social and cultural capital in understanding health inequalities: using a Bourdieu-based approach in research on physical and mental health perceptions. *Social Health & Illn*. 36(7), 1095-110. doi: http://dx.doi.org/10.1111/1467-9566.12154
- Rivero, N., Martínez-Pampliega, A., & Olson, D. (2010). Spanish Adaptation of the FACES IV Questionnaire. Psychometric Characteristics. *The Family Journal*, 18, 288-296.
- Sharp, E. H., Caldwell, L. L., Graham, J. W., & Ridenour, T. A. (2006). Individual motivation and parental influence on adolescents' experiences of interest in free time: a longitudinal examination. *Journal of youth and adolescence*, 35(3), 359-372.
- Shaw, S. (2008). Family Leisure and Changing Ideologies of Parenthood. *Sociology Compass*, 2 (2), 688-703. doi: https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2007.00076.x
- Smith, K. M., Freeman, P. A., & Zabriskie, R. B. (2009). An Examination of Family Communication Within the Core and Balance Model of Family Leisure Functioning. *Family Relations*, 58 (1), 79-90.
- Valdemoros, 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: https://doi.org/10.3989/arbor.2014.770n6013

- Veenstra, G., & Patterson, A. C. (2012) Capital relations: mediating and moderating effects of cultural, economic, and social capitals on mortality in Alameda County, California, *International Journal of Health Services*, 42(2), 277-291. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9566.12105>
- Wong, S. K. (2005). The effects of adolescent activities on delinquency: A differential involvement approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 321-333. doi:10.1007/s10964-005-5755-4
- Zaborskis, A., Zemaitiene, N., Borup, I., Kuntsche, E., & Moreno, C. (2007). Family joint activities in a cross-national perspective. *BMC Public Health*, 7(94), 1-14. doi:10.1186/1471-2458-7-94
- Zabriskie, R. B., & McCormick, B. P. (2001). The Influences of Family Leisure Patterns on Perceptions of Family Functioning. *Family Relations*, 50(3), 281-289. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3729.2001.00281.x>
- Zabriskie, R. B., & McCormick, B. P. (2003). Parent and child perspectives of family leisure involvement and satisfaction with family life. *Journal of Leisure Research*, 35(2), 163-189. Recuperado de: <http://goo.gl/4acrxf>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Sanz, E., Sáenz de Jubera, M., & Cano, R. (2018). Actitudes de padres e hijos hacia un ocio compartido en familia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32 59-70. DOI:10.7179/PSRI_2018.32.05

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Eva Sanz Arazuri. Universidad de La Rioja. Departamento de Ciencias de la Educación. Edificio Vives, Calle Luis de Ulloa s/n, 26004 Logroño. eva.sanz@unirioja.es

Magdalena Sáenz de Jubera Ocón. Universidad de La Rioja. Departamento de Ciencias de la Educación. Edificio Vives, Calle Luis de Ulloa s/n, 26004 Logroño. magdalena.saenz-de-jubera@unirioja.es

Rufino Cano. Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social. Departamento de Pedagogía. MIDE. Campus Miguel Delibes. Paseo de Belén s/n, 47011 Valladolid. rcanogonzalez@gmail.com

PERFIL ACADÉMICO

Eva Sanz Arazuri. Profesora Titular de Universidad en el área Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de La Rioja. Doctora en Educación Física por la Universidad de Zaragoza. Desde el año 2000 es investigadora en el campo del ocio, la juventud, la familia y los comportamientos físico-deportivos, como miembro del Grupo de investigación AFYDO de la Universidad de La Rioja. En la actualidad es co-investigadora principal en un proyecto nacional de I+D+i (2018-2020), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad en la convocatoria de proyectos de investigación fundamental no orientada (Ref. EDU2017-85642-R) que persigue analizar el ocio y bienestar familiar en clave intergeneracional prestando especial atención en las redes abuelos-nietos.

Magdalena Sáenz de Jubera Ocón. Profesora Contratada Interina en el área Didáctica de la Organización Escolar de la Universidad de La Rioja. Doctora por la Universidad de La Rioja. Es investigadora una línea de investigación relacionada campo del ocio, los valores, el diagnóstico y la orientación profesional, y el estudio de propuestas de Educación Inclusiva para los centros educativos. Miembro del Grupo de investigación AFYDO de la Universidad de La Rioja. En la actualidad es investigadora del proyecto nacional de I+D+I (2018-2020), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad en la convocatoria de proyectos de investigación fundamental no orientada (Ref. EDU2017-85642-R) que persigue analizar el ocio y bienestar familiar en clave intergeneracional prestando especial atención en las redes abuelos-nietos.

Rufino Cano. Profesor Titular de Universidad en el área MIDE de la Universidad de Valladolid. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Desde 2013 colabora con el grupo de investigación AFYDO (Universidad de La Rioja). Es miembro del Grupo de Investigación, Red Colombiana de Investigación en Entornos Virtuales y a Distancia (RECIEVAD). Bogotá (Colombia). En la actualidad es investigador del proyecto nacional de I+D+I (2018-2020), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad en la convocatoria de proyectos de investigación fundamental no orientada (Ref. EDU2017-85642-R) que persigue analizar el ocio y bienestar familiar en clave intergeneracional prestando especial atención en las redes abuelos-nietos.

TIEMPOS DE OCIO COMPARTIDOS EN FAMILIA: UNA LECTURA SOCIOEDUCATIVA DE LA REALIDAD GALLEGA¹

LEISURE TIME SHARED AS A FAMILY: A SOCIO-EDUCATIONAL INTERPRETATION OF THE GALICIAN SITUATION

LAZER E TEMPOS PARTILHADOS COM A FAMÍLIA: UMA LEITURA SOCIOEDUCATIVA DA REALIDADE GALEGA

Andrea MAROÑAS BERMÚDEZ*, Rubén MARTÍNEZ GARCÍA* &
Lara VARELA-GARROTE**

Universidade de Santiago de Compostela* Universidade da Coruña**

Fecha de recepción: 01.III.2018

Fecha de revisión: 19.III.2018

Fecha de aceptación: 16.IV.2018

PALABRAS CLAVE:

ocio cultural
tiempo libre
ocio deportivo
ocio
vida familiar

RESUMEN: La sociedad apresurada en la que nos encontramos inmersos incrementa las dificultades de las familias con hijos para organizar sus tiempos cotidianos. Las ocupaciones relativas al ámbito laboral y familiar están ligadas a la falta de tiempo en las rutinas diarias, resultando más complejo atender a otras facetas vitales para el bienestar y desarrollo humano como es el ocio. Esta falta de tiempo condiciona los ritmos cotidianos de los más pequeños que, habitualmente, ven limitadas sus posibilidades de compartir experiencias lúdicas con sus progenitores, situando al tiempo de ocio familiar en un segundo plano. Ante esta realidad, el presente artículo tiene como objetivos: a) conocer cómo configuran las familias gallegas con hijos escolarizados en Educación Primaria sus tiempos de ocio vinculados al ámbito artístico-cultural y físico-deportivo; y b) estudiar cómo influye el nivel de estudios e ingresos de los progenitores en la configuración de dichos tiempos. La metodología de investigación es cuantitativa, empleando para la recogida de información un cuestionario elaborado *ad hoc*, obteniendo un total de 2037 válidos. Los resultados evidencian que las familias gallegas tienden a la corresponsabilidad al compartir experiencias de ocio con sus hijos, pero cuando se estudia el protagonismo de la madre y del padre en solitario se observan diferencias notables en sus

CONTACTO CON LOS AUTORES: ANDREA MAROÑAS BERMÚDEZ. Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Ciencias da Educación. E-mail: andrea.maronas@usc.es

FINANCIACIÓN: El artículo se inscribe en el proyecto de investigación "La conciliación en los tiempos cotidianos de la infancia en Galicia: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales y prácticas de ocio en las escuelas, familias y comunidades (Concilia_d@s)", financiado por la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia en la convocatoria de Emerxentes (2014-PGO04), siendo Investigadora Principal la Profesora Doctora Rita Gradaille Pernas.

	<p>papeles, especialmente en función de la tipología de actividad de ocio. Como conclusiones podemos afirmar que, en general, las familias prefieren compartir conjuntamente con sus hijos las actividades de ocio estudiadas, pero cuando se analiza el papel de los progenitores en solitario se detectan desigualdades en cuanto al género, siendo mayor el protagonismo de las madres. También se comprueba que existen desigualdades en cuanto al nivel económico y de estudios de las familias. Es necesario desarrollar políticas socioeducativas para la promoción de un ocio compartido con independencia del género y de factores socioeconómicos.</p>
<p>KEY WORDS: cultural leisure free time sporting leisure leisure family life</p>	<p>ABSTRACT: The fast-paced world in which we live today makes it increasingly difficult for parents to organise the day-to-day lives of their children. Work and family-related commitments dominate daily routines and make it increasingly difficult to find time for other aspects that are essential for our well-being and development, such as leisure. This lack of time determines the rhythms of the daily lives of children who routinely find it difficult to share recreational experiences with their parents, as family leisure time is often relegated to second place. In view of this situation, this article has the following aims: a) to find out how Galician families with children in primary school organise their leisure time in terms of artistic/cultural and physical/sporting activities; and b) to examine how parents' educational level and income influence this leisure time. We used a quantitative research methodology consisting of an <i>ad hoc</i> questionnaire for the collection of data, from which a total of 2,037 valid responses were obtained. The results show that Galician parents tend to share responsibility for leisure experiences with their children, but when examining the role of the mother and father in isolation, there are notable differences in their roles, especially with respect to the type of leisure activity carried out. In terms of conclusions, we can confirm that parents generally prefer to share leisure activities with their children, but when the role of the parents is analysed in isolation, inequalities are detected in terms of gender, with mothers being more actively involved. The study also shows that there are inequalities in terms of the income and educational level of the parents. It is necessary to develop socio-educational policies for the promotion of shared leisure regardless of gender and socio-economic factors.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: atividade cultural atividade de tempo livre desporto lazer vida familiar</p>	<p>RESUMO: A sociedade apressada em que estamos imersos aumenta as dificuldades das famílias com crianças para organizar seus tempos diários. As ocupações relacionadas ao trabalho e à família estão ligadas à falta de tempo nas rotinas diárias, sendo mais complexo abordar outros aspetos vitais para o bem-estar e o desenvolvimento humano, como o lazer. Essa falta de tempo condiciona os ritmos diários dos mais jovens que, geralmente, limitam suas possibilidades de compartilhar experiências lúdicas com os pais, colocando o tempo de lazer da família em segundo plano. Diante dessa realidade, este artigo tem como objetivos: a) saber como as famílias galegas com crianças matriculadas no Ensino Básico compõem seu tempo de lazer vinculado aos campos artístico-culturais e físico-desportivos; e b) estudar como o nível de estudos e renda dos pais influencia a configuração de tais tempos. A metodologia de pesquisa é quantitativa, usando um questionário <i>ad hoc</i> para coletar informações. Os resultados mostram que as famílias galegas tendem a compartilhar a responsabilidade quando compartilham experiências de lazer com seus filhos, mas ao estudar o papel da mãe e do pai, há diferenças notáveis em seus papéis, especialmente dependendo do tipo de atividade de lazer. Como conclusões, podemos afirmar que, em geral, as famílias preferem compartilhar com seus filhos as atividades de lazer estudadas, mas quando o papel dos pais é analisado isoladamente, as desigualdades são detetadas em termos de género, sendo as mães as protagonistas. Mostra também que existem desigualdades em termos de nível económico e estudos das famílias. É necessário desenvolver políticas socioeducativas para a promoção do lazer compartilhado, independentemente de fatores de género e socioeconómicos.</p>

1. Introducción

España encabeza la lista de países europeos menos igualitarios en el uso del tiempo, una situación que, siendo compleja para el conjunto de la sociedad, se vuelve especialmente adversa para las mujeres (Goñi-Legaz, Ollo-López & Bayo-Moriones, 2010). Junto a la situación familiar y laboral, el género es una variable importante en el estudio de los tiempos sociales pues la masiva incorporación de las mujeres al mundo laboral no ha sido correspondida con una mayor implicación de los hombres en la esfera doméstica y las tareas de cuidado (MacInnes & Solsona, 2006). Esto supone

que, además de padecer las consecuencias de la brecha salarial, las peores condiciones laborales o los techos de cristal, sean ellas las que siguen manteniendo una doble presencia que las sitúa como especiales perjudicadas de las desigualdades del tiempo (Brullet, 2010; Prieto & Pérez de Guzmán, 2013).

El reparto de responsabilidades en el ámbito familiar sigue sin regirse por criterios igualitarios; por lo que con demasiada frecuencia resulta inviable adaptar la organización de los tiempos a las realidades que emergen de la vida cotidiana (Valdemoros, Ponce de León, Sanz & Caride, 2014). La multiplicidad de horarios laborales,

administrativos, de cuidado o de descanso generan asincronías que las familias deben solventar buscando estrategias que les permita responder a las muchas tareas que afrontan diariamente (Caballo, Gradaílle & Merelas, 2012).

Con todo, la sobrecarga laboral y sus correspondientes renuncias personales no son suficientes para evitar que muchas familias se vean obligadas a recurrir a servicios de conciliación externos e, incluso, a prescindir de otras formas del tiempo social de igual o mayor importancia para la vida como, por ejemplo, las experiencias de ocio.

La distribución del tiempo está relacionada con la calidad de vida, de hecho, una organización desequilibrada del mismo genera entre otras cuestiones mayores niveles de estrés, peores niveles de bienestar y una menor satisfacción con el funcionamiento familiar (Boz, Martínez-Corts & Munduate, 2016). Las dinámicas de la sociedad actual –caracterizadas por los ‘*time poverty*’ (Warren, 2010) o los ‘*time stress*’ (Haller, Hadler & Kaup, 2013)– alcanzan a todos los sectores sociales, incluyendo a la infancia, cuyos ritmos cotidianos se configuran tomando más en consideración los intereses mercantiles y las obligaciones de los adultos, que las necesidades de cuidado o preferencias expresadas por los niños (Rosenfeld & Wise, 2011).

La rigidez de las estructuras temporales impide a un número creciente de progenitores asumir tareas cotidianas como acompañar a sus hijos al centro educativo, comer en el hogar, ayudar con los deberes o realizar actividades de ocio en familia. En consecuencia, la infancia pasa cada vez más tiempo en la escuela, donde se ha creado un cordón de servicios complementarios (servicio de madrugadores, comedor, transporte escolar, actividades extraescolares, etc.) con el objetivo de solventar el solapamiento de horarios laborales y escolares (Varela, Varela & Lorenzo, 2016).

En este contexto, la escuela vive una situación ambivalente en la que, al mismo tiempo que resulta un recurso de conciliación fundamental para la organización de la vida familiar; también reproduce dinámicas que legitiman una distribución de los tiempos que guarda cada vez más paralelismos con las jornadas laborales de los adultos (Fraguela, Lorenzo, Merelas & Varela, 2013).

Además, la competitividad y la cultura del éxito inciden en la configuración de las agendas infantiles, en las que se incluyen multitud de actividades que pretenden construir currículums perfectos a edades cada vez más prematuras (L’Ecuyer, 2015). De este modo, la infancia ve su tiempo libre eclipsado por “prácticas que no responden necesariamente a sus intereses, sino al deseo de sus progenitores de garantizar una mayor formación

académica” (Martínez, Maroñas & Gradaílle, 2016, p. 44).

Por tanto, los tiempos infantiles tienden a la institucionalización y la instrumentalización. De un lado, porque la complejidad de horarios hace que la infancia frecuente servicios de conciliación que suplen las funciones de cuidado y custodia que antaño ejercía el núcleo familiar; y, de otro lado, porque la obsesión por la ‘sobre formación’ hace que las actividades desarrolladas en estos servicios se conviertan en muchos casos en una ampliación de la jornada escolar (Fraguela, Lorenzo & Varela, 2011).

La vivencia del ocio sufre especialmente las consecuencias de esta saturación de las agendas. De hecho, el tiempo dedicado diariamente a actividades de carácter lúdico es residual si se compara con el dedicado al trabajo remunerado en el caso de los adultos (INE, 2015) o a la actividad académica en el caso de la infancia (Ruiz, Gómez-Vela, Fernández & Badia, 2014).

En este sentido, asistimos a una situación paradójica en la que, mientras el ocio goza de una creciente estima social, la escasez de tiempo se ha convertido en un problema habitual que reduce la cantidad y la calidad de los tiempos de ocio disponibles (De Valenzuela, Maroñas & Delgado, 2014).

Aunque ha sido una línea de indagación secundaria, en las últimas décadas se ha producido un aumento de estudios sobre el ocio familiar, destacando como principales temáticas: su relación con el bienestar, sus beneficios y limitaciones y cómo se configura en la diversidad de tipologías familiares (Bocarro, Henderson, Zabriskie, Parcel & Kanter, 2015).

De acuerdo con el Modelo de Funcionamiento del Ocio Familiar de Zabriskie y MacCormick (2001), las experiencias lúdicas se pueden agrupar en dos grandes categorías: las actividades de núcleo (aquellas que responden a la necesidad de estabilidad, realizando periódicamente actividades lúdicas que fomentan las relaciones personales y los sentimientos de cercanía con los miembros de la familia) y de equilibrio (aquellas que introducen la necesidad de cambios en el entorno familiar, con información novedosa que desafía a sus integrantes). En esta línea, los estudios derivados de este modelo indican que a cantidades relativamente iguales de ambas categorías se consigue un mayor nivel de cohesión y de satisfacción familiar, así como mayores niveles de adaptación a los desafíos de la sociedad actual (Zabriskie & McCormick, 2003; Agate, Zabriskie, Taylor & Poff, 2009).

El creciente interés por la temática quizá esté relacionado con los muchos beneficios que el ocio compartido ha demostrado tener para la vida

familiar. De entre ellos destacan: una mayor cohesión, la asimilación de patrones de ocio saludables, la mayor adaptabilidad a los cambios, una mayor y mejor comunicación intrafamiliar o la mejora de los vínculos emocionales (Bocarro, *et al.* 2015).

Desde esta perspectiva, el alcance socioeducativo que la familia tiene en la formación de hábitos de ocio saludables no es menor ya que, aunque los modos de experimentar el ocio se transforman en las diferentes etapas vitales, la orientación y el acompañamiento de las personas adultas resulta de vital importancia en la formación de itinerarios de ocio durante la infancia y la juventud; de ahí que sea de interés relacionar la corresponsabilidad familiar con este tipo de experiencias (Caride, 2012; Monteagudo & Cuenca, 2012).

La literatura especializada sobre el tema ha relacionado con resultados dispares la tipología de familia, el nivel económico, el lugar de residencia, la edad o el nivel educativo con la calidad del ocio familiar (Craig & Mullan, 2013; Goñi-Legaz *et al.* 2010; Hornberger, Zabriske & Freeman, 2010); sin embargo, el funcionamiento interno de la propia familia se sitúa como un factor clave en la concreción de experiencias de ocio satisfactorias en el seno familiar (Valdemoros *et al.* 2014).

Las desigualdades en el uso del tiempo se trasladan a la dimensión del ocio; esto significa que madres y padres siguen adoptando diferentes roles y protagonismo en las actividades lúdicas que comparten con sus descendientes (Craig & Mullan, 2013; Sayer, Bianchi & Robinson, 2004). La investigación apunta a que son ellas las que, aun teniendo menos tiempo liberado disponible, comparten más tiempo con sus hijos y que, además, la presencia adulta femenina y masculina varía en función de la tipología de actividad realizada (Wallace & Young, 2010).

Los ejes sobre los que pivota este trabajo son las relaciones generadas entre los usos del

tiempo, la corresponsabilidad y el ocio; en este caso haciendo hincapié en cómo se configuran las prácticas artístico-culturales y físico-deportivas que realizan familias con hijas e hijos de 6 a 12 años. La propuesta se concreta en dos objetivos:

- Conocer cómo se organizan los tiempos de ocio compartidos de las familias estudiadas, específicamente aquellos que aluden a la práctica artístico-cultural y físico-deportiva.
- Estudiar cómo influye el nivel de estudios de los progenitores y el nivel de ingresos familiares en la configuración de dichos tiempos.

2. Método

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio¹ que tiene como objeto analizar cómo organizan y armonizan sus tiempos cotidianos las familias gallegas con hijas e hijos escolarizados en Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia.

2.1. Descripción de la muestra

Tomando como base la población de referencia (el alumnado gallego escolarizado en Educación Primaria durante el curso académico 2014-2015 – un total de 135.602 personas–) se realizó un muestreo aleatorio simple adecuado a los criterios de proporcionalidad y representatividad, tomando como unidad de referencia los centros escolares. Para la configuración de la muestra de los centros educativos (tabla 1) se mantuvieron las proporciones de la población en cuanto a: provincia (A Coruña, Lugo, Orense, Pontevedra); contexto territorial (Zona Densamente Poblada, ZDP; Zona Intermedia, ZIP; Zona Poco Poblada, ZPP) (IGE, 2015); titularidad del centro (público y privado) y curso de escolarización (de 1º a 6º de Educación Primaria).

Tabla 1. Datos de identificación de la muestra (%)

Provincia		Contexto territorial		Titularidad del centro		Curso	
						1º	16.2
A Coruña	27.5	ZDP	46.6	Público	72.3	2º	17.1
Lugo	19.1	ZIP	18.9	Privado	27.7	3º	16.4
Orense	16.2	ZPP	34.6			4º	16.3
Pontevedra	37.2					5º	18
						6º	16

Se entregaron un total de 3400 cuestionarios de los cuales fueron válidos 2037, lo que supone una tasa de respuesta satisfactoria (59,91%). Este nivel de participación permite garantizar la representatividad de la muestra con un error del 2.2% y un nivel de confianza del 95.5%.

2.2. Procedimiento de recogida de datos

La selección de los centros, así como la asignación de los grupos de clase se realizaron de modo aleatorio, respetando los criterios de proporcionalidad respecto a la población antes indicada. El proceso consistió en entregar los cuestionarios al alumnado durante el horario escolar. Se solicitó que hicieran entrega de dichos cuestionarios a sus familias y que en el transcurso máximo de una semana los retornaran al centro para que el equipo investigador pudiera recogerlos. Una vez que los centros educativos aceptaron la participación en el estudio, no se detectaron obstáculos relevantes que dificultasen el desarrollo de la investigación. Se dejó a elección de las familias quién respondía al cuestionario. Un 78.1% fue cubierto por la madre/tutora y un 19.6% por el padre/tutor; el 2.3% restante se corresponde con los casos de cumplimentación conjunta entre madre y padre (0.3%), la opción "otros miembros" (0.3%) y un 1.4% no contestó a la pregunta.

2.3. Instrumento

Para la recogida de la información se elaboró un cuestionario *ad hoc* dirigido a las familias objeto de estudio. La herramienta se configuró en base a los siguientes bloques temáticos: datos personales; conciliación; tiempos libres y compartidos; recursos y servicios comunitarios y, por último, ocio, actividad física y salud. El presente artículo se centra en el estudio de variables procedentes del primer y tercer bloque, concretamente:

Datos personales: define el perfil socioeconómico de la muestra. Se estudiaron las variables: nivel de estudios de la madre (desagregado en "estudios primarios", "estudios secundarios", "Formación Profesional -FP-" y "estudios superiores"), nivel de estudios del padre (con las mismas opciones de respuesta que la anterior variable) e ingresos familiares (con rangos que incluyen "menos de 1.000 euros", "entre 1.001 y 1.500", "entre 1.501 y 2.000" y "más de 2.000").

Tiempos libres y compartidos: informa de quién o quiénes asumen la responsabilidad de compartir tiempos de ocio con los niños. Se estudiaron, de un lado, los ítems "asistir a espectáculos culturales con los hijos (cine, teatro, conciertos, etc.)" y "compartir juegos y actividades artísticas (música, pintura, lectura, etc.)" para analizar

las experiencias de ocio artístico-culturales y, de otro lado, los ítems "asistir a espectáculos deportivos con los hijos (partidos, campeonatos, etc.)" y "practicar actividades físicas y deportivas con los hijos (andar en bici, caminar, fútbol, etc.)" para analizar las experiencias de ocio físico-deportivas. Las alternativas de respuesta para todos los reactivos fueron: "madre", "padre", "compartido entre madre y padre" y "compartido con otras personas" (otras en solitario, otras junto a la madre u otras junto al padre) y "en solitario" (nadie acompaña).

A este respecto, se presenta, inicialmente, un análisis univariado de los ítems anteriormente expuestos y, posteriormente, un análisis bivariado que estudia si existe relación entre quién o quiénes comparten experiencias de ocio artístico-culturales y físico-deportivas, el nivel de estudios de los progenitores y el nivel de ingresos familiar.

2.4. Análisis de los datos

El análisis de los datos se ha llevado a cabo con el programa estadístico IBM SPSS Statistics (versión 20.0 para Windows). Para el estudio de la asociación entre variables se aplicó la prueba Chi-Cuadrado de Pearson y la prueba de los residuos tipificados corregidos de Haberman (1973). Esta prueba permite afirmar, con un nivel de confianza de 0.95 (alfa de 0.05), que los residuos mayores que 1.96 revelan casillas con más casos que los que debería haber si las dos variables fuesen independientes, mientras que los residuos menores de 1.96 indican casillas con menos casos de los esperados bajo la condición de independencia de las variables (Pardo y Ruíz, 2001).

3. Resultados

A continuación, se exponen los principales resultados obtenidos. Se presentan los datos desglosados en función de la asistencia a las actividades de ocio y a la práctica compartida, tanto del ocio artístico-cultural como físico-deportivo.

3.1. Asistencia familiar a actividades de ocio artístico-culturales

En lo relativo a quién o quiénes acompañan a los niños de forma habitual a actividades de ocio artístico-culturales (cine, teatro, conciertos, etc.), los estadísticos evidencian que mayoritariamente es una tarea compartida por ambos progenitores, dándose esta circunstancia en más de la mitad de la muestra (54.5%). Le sigue la figura de la madre que asume la tarea en solitario en un 30.6% de los casos. Contrariamente a la progenitora, el protagonismo del padre en solitario es muy residual (figura 1).

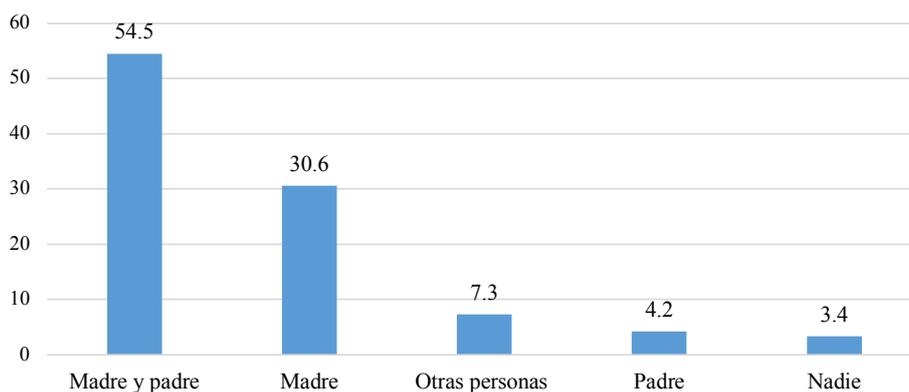


Figura 1. Quien acompaña a sus hijos a actividades artístico-culturales (%)

a) En función del nivel de estudios de los progenitores

La prueba Chi-Cuadrado de Pearson informa de una relación altamente significativa entre el acompañamiento a actividades artístico-culturales y el nivel educativo de la madre ($\chi^2=138.027$; $p<0.001$). El análisis de los residuos tipificados corregidos refleja que las progenitoras con estudios primarios tienen valores de acompañamiento en solitario con sus hijos superiores a los esperados y que, por tanto, acompañan con mayor frecuencia en solitario a sus hijos a estas actividades (4.4).

Con este mismo nivel de estudios, se vuelven a dar valores superiores a los esperados para los casos en los que los niños desarrollan estas experiencias en solitario (4.9), mientras que cuando la madre cuenta con estudios superiores los residuos tipificados muestran valores inferiores a los esperados, es decir, se da la tendencia contraria, siendo poco frecuente que lo hagan solas y solos (-3.9). Además, los datos reflejan una asociación en la que, a mayor nivel educativo de la progenitora mayor es la corresponsabilidad madre-padre en el acompañamiento a actividades culturales y artísticas -9.1- (figura 2).

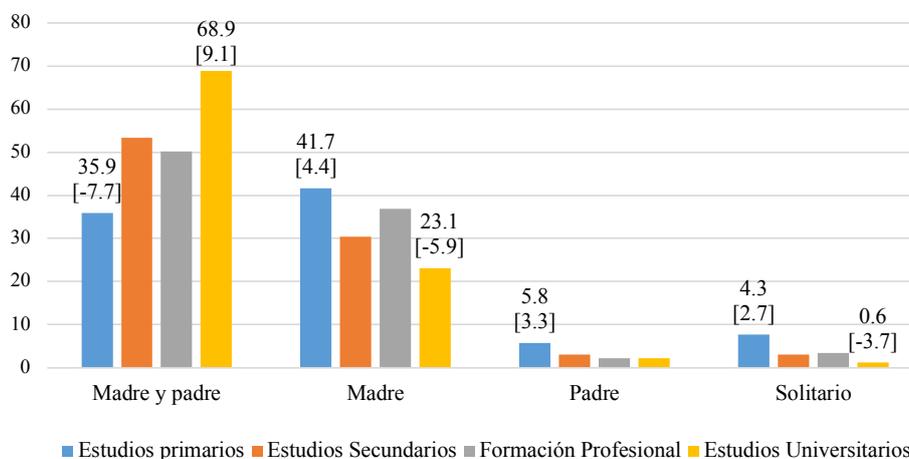


Figura 2. Acompañamiento a actividades artístico-culturales y nivel de estudios materno (%)

Nota: Valor de referencia +/- 1,96 [Residuos tipificados corregidos].

Cuando se estudia la relación entre la asistencia a actividades artístico-culturales y el nivel educativo del padre, Chi-Cuadrado de Pearson informa de una asociación altamente significativa ($\chi^2=73.410$; $p<0.001$). Los residuos tipificados corregidos muestran que cuando el padre tiene estudios primarios el acompañamiento por parte de la progenitora puntúa con valores superiores a los esperados siendo, por tanto, más frecuente que sea ella la que se ocupe de acompañar a sus

descendientes (5.3), o bien que éstos las realicen en solitario (2.8). Con este mismo nivel de estudios y fijándonos en el acompañamiento conjunto (madre y padre), se observan niveles inferiores a los esperados (-7.1). Por el contrario, cuando el padre alcanza estudios universitarios se muestran niveles superiores a los esperados (5.3), esto es, al igual que ocurría en el caso de las progenitoras, cuanto mayor es el nivel educativo del progenitor mayor es el grado de corresponsabilidad.

b) En función del nivel de ingresos familiar

La prueba Chi-Cuadrado de Pearson indica una relación estadísticamente significativa entre la asistencia en familia a actividades artístico-culturales y el nivel de ingresos ($\chi^2=162.67$; $p<0.001$). En este sentido, el estudio de los residuos tipificados corregidos evidencia que cuanto menores son los ingresos familiares con más frecuencia es la madre la que se encarga de acompañar a sus hijos a estas actividades. Contrariamente, a medida que aumentan los ingresos, se observa una mayor participación conjunta de la madre y del padre,

siendo poco frecuente que sea ella la que acompañe en solitario a sus hijos.

Del mismo modo, cuando los ingresos familiares son inferiores a 1.000 € es más común que los hijos no sean acompañados a este tipo de actividades (5.1), mientras que cuando los ingresos superan los 2.000 €, es poco frecuente que alguien los acompañe (-3.7). Por el contrario, los residuos tipificados informan que cuando el nivel de ingresos de las familias es bajo, es más habitual de lo esperado que vayan a espectáculos culturales con otras personas -2.7- (figura 3).

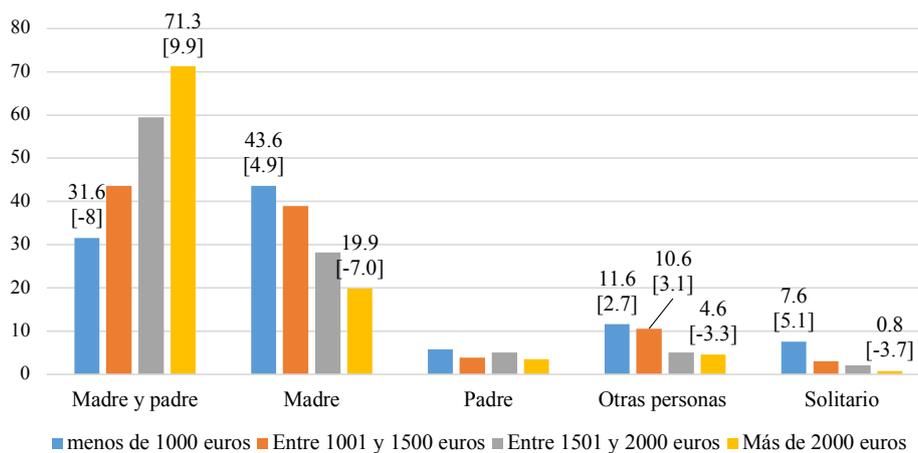


Figura 3. Acompañamiento a actividades artístico-culturales y nivel de ingresos (%)

Nota: Valor de referencia +/- 1,96 [Residuos tipificados corregidos]

3.2. Actividades de ocio artístico-culturales compartidas en familia

Al observar los estadísticos relativos a quién o quiénes comparten experiencias de ocio artístico-culturales (música, pintura, lectura, etc.) con los niños se evidencian resultados con la misma

tendencia que en el caso de la asistencia. Así, casi la mitad de la muestra refiere que son ambos progenitores los que comparten con sus hijos prácticas propias de este ámbito (47.5%); le sigue nuevamente la madre en solitario con un 33.6% y el papel del padre en esta tarea sigue siendo poco relevante -5.5%- (figura 4).

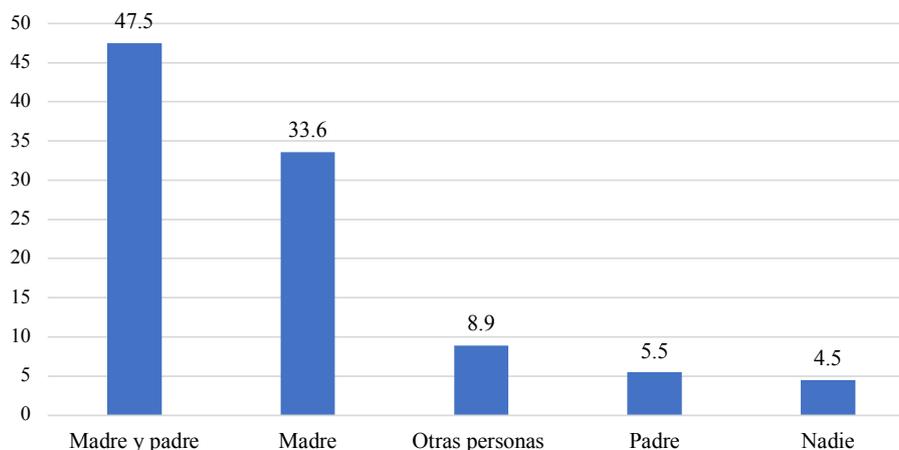


Figura 4. Quien comparte con sus hijos actividades de ocio artístico-culturales (%)

a) En función del nivel de estudios de los progenitores

La prueba Chi-Cuadrado de Pearson refleja una relación muy significativa con el nivel de estudios de la madre ($\chi^2=94.646$; $p<0.001$). A este respecto, los residuos tipificados corregidos indican que cuando la progenitora tiene estudios primarios presenta niveles superiores a los esperados en los casos en que asume esta tarea de forma individual (4.7), mientras que cuando ésta cuenta con

estudios superiores los niveles son inferiores a los esperados (-5.0). En esta línea, cuando la figura materna tiene estudios primarios muestra niveles inferiores a los esperados en los casos de acompañamiento conjunto (-6.1), mientras que cuando tiene estudios universitarios arroja valores superiores (7.9). Esto se traduce en que cuando el nivel educativo de la progenitora es superior es más frecuente una corresponsabilidad con el padre en cuanto a la práctica conjunta de actividades artísticas y culturales con sus hijos (figura 5).

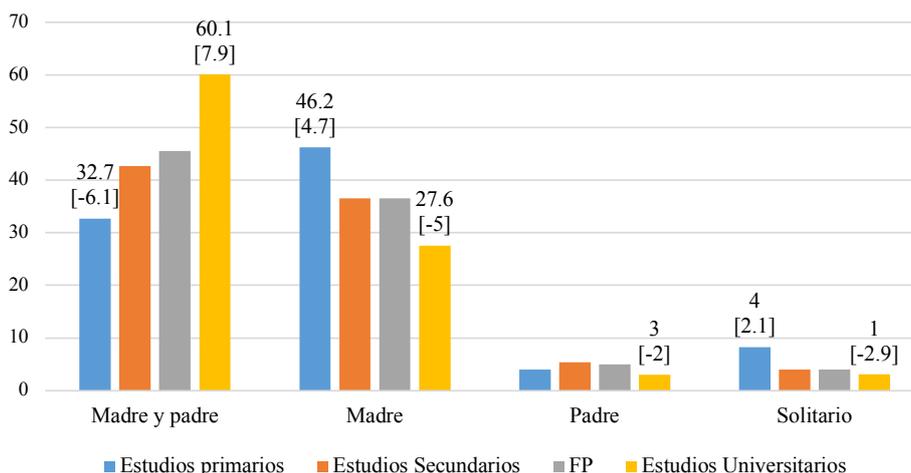


Figura 5. Quien comparte actividades artístico-culturales en función del nivel de estudios materno (%)
 Nota: Valor de referencia +/- 1,96 [Residuos tipificados corregidos]

La prueba Chi-Cuadrado de Pearson en función del nivel educativo del padre evidencia una asociación altamente significativa ($\chi^2=47.180$; $p<0.001$). Los residuos tipificados corregidos muestran que cuando la figura paterna cuenta con estudios primarios, la madre puntúa con valores superiores a los esperados (2.6) siendo, por tanto, más frecuente que sea ella en solitario la que se ocupe de compartir experiencias de ocio artístico-cultural con sus hijos. Con este mismo nivel de estudios del padre y analizando el acompañamiento conjunto, se observan niveles inferiores a los esperados (-4.1). Sin embargo, cuando el progenitor alcanza el nivel de estudios universitario los niveles son superiores (3.8), de tal forma que es más frecuente la corresponsabilidad.

ingresos inferiores a los 1.000 euros, la progenitora presenta valores superiores a los esperados (5.5) y, por ende, es más frecuente que sea ella la que comparta este tipo de experiencias en solitario con sus hijos. De igual modo, con este mismo nivel de ingresos, la labor conjunta entre ambos progenitores arroja valores inferiores a los esperados (-7.1) por lo que la corresponsabilidad es poco habitual. Por el contrario, cuando los ingresos son superiores a los 2.000 euros, los residuos tipificados evidencian valores superiores a los esperados en los casos en los que ambos progenitores comparten esta responsabilidad (9.5) siendo, por tanto, frecuente que ambos padres compartan conjuntamente actividades artístico-culturales con sus hijos.

b) En función del nivel de ingresos

3.3. Asistencia a espectáculos deportivos en familia

Chi-Cuadrado muestra una asociación estadísticamente significativa entre compartir experiencias artístico-culturales y el nivel de ingresos familiar ($\chi^2=120.634$; $p<0.001$). En este sentido, los residuos tipificados corregidos reflejan la misma tendencia que en la asistencia a espectáculos artísticos-culturales para los casos de la madre en solitario y los casos en los que ambos padres asumen esta tarea. Así, cuando el núcleo familiar percibe unos

Si se observan los estadísticos relativos a quién o quiénes asisten a espectáculos deportivos con los niños, en general, puede señalarse que la mayor parte de la muestra acude con su madre y con su padre de forma conjunta a estos eventos (52.6%). Le sigue de nuevo la madre (23%) y en tercer lugar la figura paterna (10.9%) menos distanciada que en los casos de actividades vinculadas al ámbito artístico-cultural (figura 6).

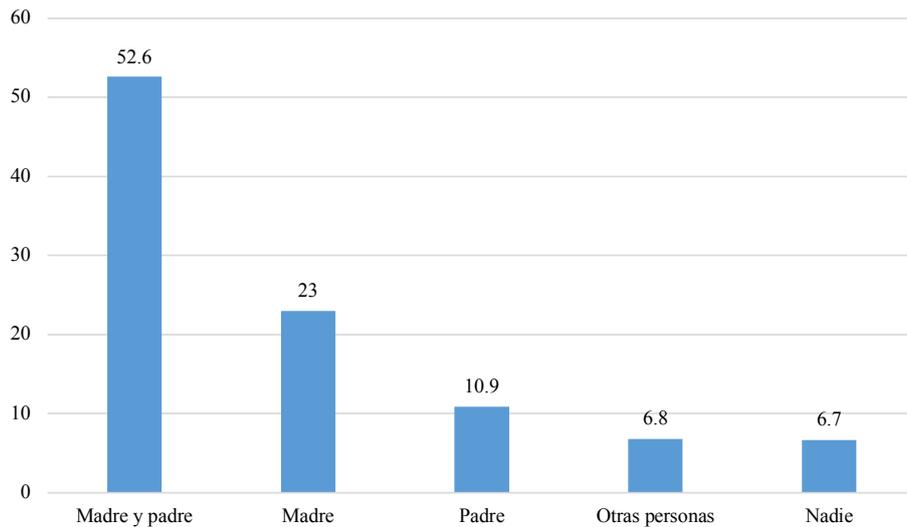


Figura 6. Quien acompaña a sus hijos a espectáculos deportivos (%)

a) En función del nivel de estudios de los progenitores

La prueba Chi-cuadrado de Pearson informa de la existencia de una asociación altamente significativa entre el nivel de estudios que tiene la madre y quién acompaña a sus hijos a los espectáculos deportivos ($\chi^2=110.30$; $p<0.001$). Así, se observa que aquellas madres que tienen estudios primarios tienen niveles inferiores a los esperados en los casos

de acompañamiento conjunto (-7.0), mientras que las que tienen estudios superiores tienen valores más elevados (6.4). Cuando la madre cuenta con estudios primarios (5.6) o de FP (2.6) acompaña a sus hijos en solitario, con valores por encima de lo esperado, mientras que las que tienen estudios universitarios lo hacen en menor medida (-5.9); esto significa que cuanto mayor es el nivel de estudios, mayor es la corresponsabilidad (figura 7).

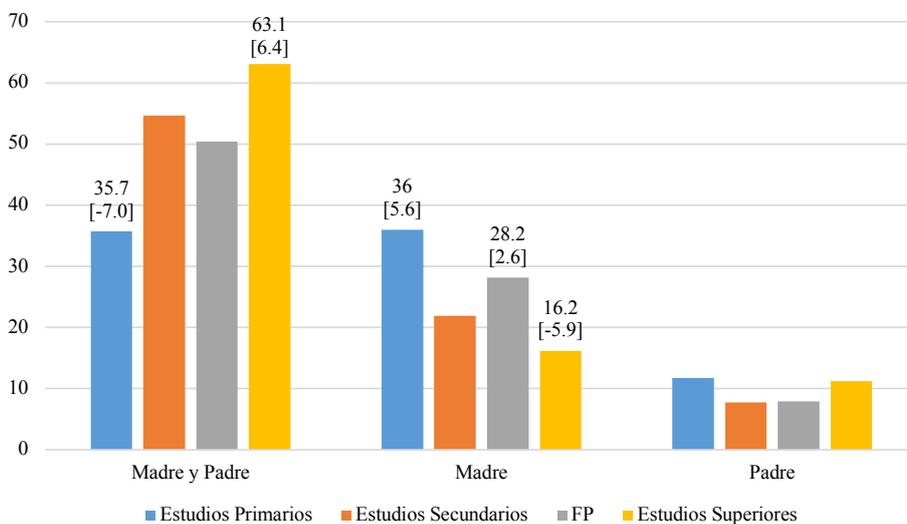


Figura 7. Acompañamiento a espectáculos deportivos en función de nivel de estudios materno (%)

Nota: Valor de referencia +/- 1,96 [Residuos tipificados corregidos]

Respecto al análisis del nivel de estudios del padre, la prueba Chi-Cuadrado informa de la presencia de una asociación significativa ($\chi^2=34.692$; $p<0.05$) con la variable acompañamiento a espectáculos deportivos. Al analizar los residuos tipificados se observa en mayor medida de lo esperado que cuando los padres tienen estudios primarios, quienes acompañan a sus hijos a

ver los espectáculos son o bien las madres (2.3) o bien la madre o el padre acompañado de otras personas (2.2) y es menos frecuente de lo esperado que vayan juntos ambos progenitores (-2.7). Sin embargo, si los estudios del padre son superiores es más frecuente de lo esperado que los acompañen ellos solos (3.1) a los espectáculos. Cuando los estudios de la figura paterna son de FP, los

residuos tipificados arrojan valores superiores a lo esperado en la categoría de respuesta madre y padre conjuntamente (2.0).

b) En función del nivel de ingresos

El acompañamiento del padre y la madre a ver espectáculos deportivos está muy asociado con el nivel de ingresos familiar. Chi-cuadrado de Pearson informa de la existencia de una asociación altamente significativa entre ambas variables ($\chi^2=160.994$; $p<0.001$). Estudiando los residuos tipificados corregidos, en aquellas familias con ingresos inferiores a 1.000 euros, son las madres quienes acuden en mayor medida a ver los espectáculos deportivos con sus hijos (8.2). En estos casos de familias de bajos ingresos el acompañamiento conjunto de padre y madre es muy inferior a lo esperado (-9.1). Sin embargo, en aquellas familias que existe un nivel de

ingresos superiores a 2.000 euros, hay valores por encima de los esperados de la categoría de acompañamiento conjunto a los espectáculos deportivos (7.1), así como también la de acompañamiento paterno (2.3) y valores por debajo de lo esperado en el caso de acompañamiento solo materno (-7.1).

3.4. Actividades físico-deportivas compartidas en familia

En el análisis de los descriptivos relativos a quién o quiénes acompañan a espectáculos deportivos a los niños, en general, puede señalarse que la mayor parte de la muestra practica estas actividades con su madre y con su padre de forma conjunta (49.4%). Le sigue, en esta ocasión, la figura paterna (20.2%) y a continuación, muy de cerca, la materna (18.2%) (figura 8).

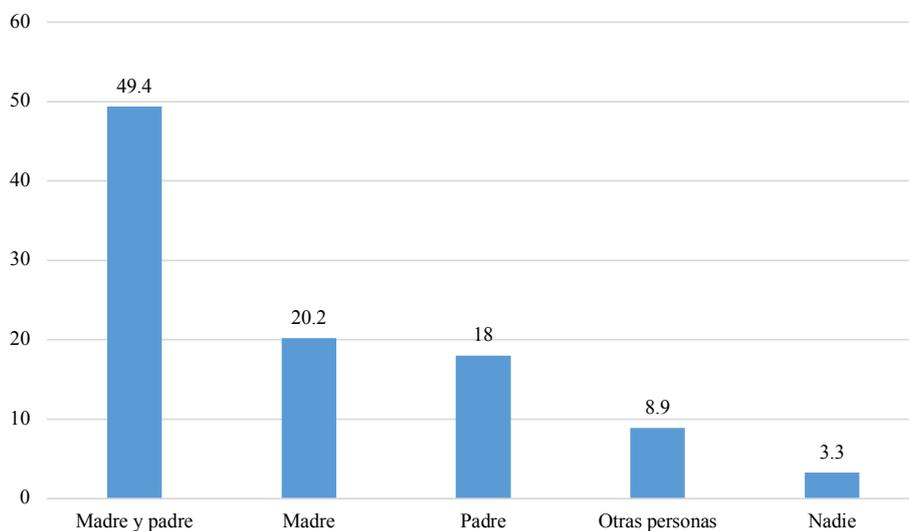


Figura 8. Quien comparte con sus hijos actividad físico-deportiva (%)

a) En función del nivel de estudios de los progenitores

La prueba Chi-cuadrado informa de la existencia de una asociación altamente significativa entre el nivel de estudios que tiene la madre y quién acompaña a sus hijos durante la práctica de actividad física ($\chi^2=82.029$; $p<0.001$). El estudio de los residuos tipificados corregidos indica que en aquellos casos en que las progenitoras tienen estudios primarios la opción de acompañamiento conjunto está por debajo de los niveles esperados

(-4.1), ocurriendo justo lo contrario con las madres con estudios universitarios (5.3). Con respecto al acompañamiento solo de la madre, son las que cuentan con estudios primarios las que puntúan por encima de lo esperado (4.5), mientras que aquellas con estudios universitarios acompañan a sus hijos en menor medida (-5.7). Para la opción "nadie", también las madres con estudios primarios destacan por encima de los valores esperados (3.0). En los casos de aquellas con estudios secundarios es más frecuente de lo esperado que sus hijos vayan con otras personas (4.1) (figura 9).

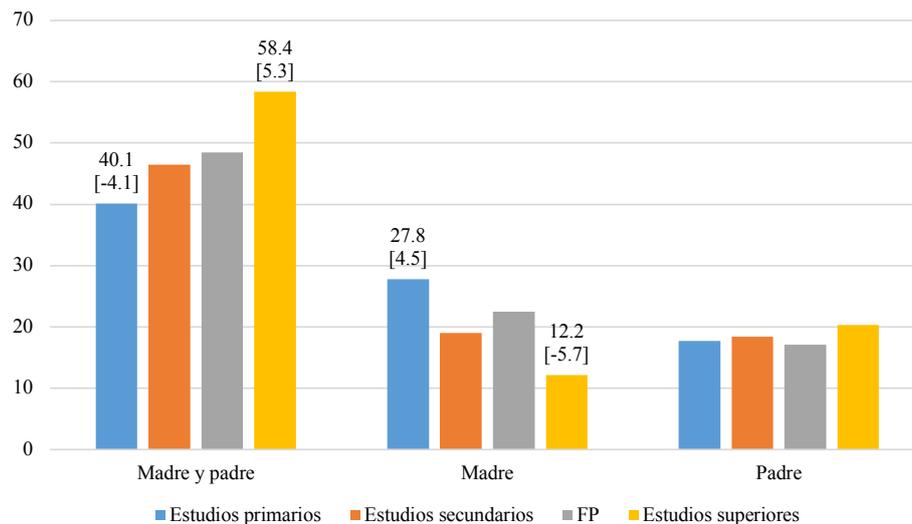


Figura 9. Quien comparte actividad físico-deportiva en función del nivel de estudios materno (%)

Nota: Valor de referencia +/- 1.96 [Residuos tipificados corregidos]

Se observa una asociación altamente significativa en el análisis de la relación del nivel de estudios del padre y el acompañamiento a practicar actividad física ($\chi^2=39.284$; $p<0.01$). Tras el análisis de los residuos tipificados corregidos se observa que en aquellos casos en los que el padre tiene estudios primarios es más habitual de lo esperado que sean las madres quienes acompañan a los pequeños en la realización de actividad física (3.4) o, en todo caso, que vayan o bien el padre o bien la madre de forma separada con otras personas (2.5); sin embargo, el acompañamiento paterno en estos casos arroja valores inferiores a lo esperado (-2.8). En aquellos casos en los que los progenitores alcanzan estudios superiores es más frecuente de lo esperado que quienes acompañen a sus hijos en la práctica deportiva sean ambos de forma conjunta (2.0).

b) En función del nivel de ingresos

Se detecta una asociación altamente significativa entre quién o quiénes acompañan en la práctica físico-deportiva y el nivel de ingresos ($\chi^2=146.104$; $p<0.001$). El análisis de los residuos tipificados corregidos informa de que son las madres quienes practican actividades físicas y deportivas con sus hijos en aquellas familias cuyos ingresos son inferiores a 1.000 euros (8.2) o entre 1.000 y 1.500 euros (4.0). En estos casos es poco frecuente que ambos progenitores acompañen a sus hijos a este tipo de prácticas. Cuando los ingresos familiares se sitúan entre 1.000 y 1.500 euros, es más frecuente de lo esperado que ambos progenitores por separado (o bien el padre, o bien la madre) vayan con otra persona para practicar actividad física con sus hijos (3.1). Sin embargo, cuando el nivel de ingresos de las familias supera los 2.000 euros,

la actividad física de los menores es compartida con ambos progenitores (6.8) y es muy inferior a lo esperado que lo hagan por separado el padre o la madre acompañados de otras personas.

4. Discusión

Los resultados expuestos muestran una radiografía de cómo comparten las familias gallegas con hijos escolarizados en Educación Primaria sus tiempos de ocio vinculados al ámbito artístico-cultural y físico-deportivo. Concretamente, se evidencia que tanto el nivel de estudios como el de ingresos inciden en las rutinas de ocio de dichas familias.

La tendencia generalizada es que sean ambos progenitores conjuntamente los que asistan y compartan este tipo de experiencias con sus hijos, lo que indica un grado de corresponsabilidad estimable en lo relativo al ocio artístico-cultural y físico-deportivo realizado en familia. Estos datos concuerdan con los arrojados en la encuesta "La familia en la CAPV" (Gabinete de Prospección Sociológica del País Vasco, 2012), en la cual se evidenció que ambos progenitores tienden a compartir de forma armónica y corresponsable los tiempos de ocio con sus hijos, también en los casos de actividades propias de los ámbitos analizados en este trabajo. Con todo, al estudiar las figuras de la madre y del padre en solitario, se observan diferencias notables entre quién comparte el tiempo de ocio con sus pequeños en función de la tipología de actividad lúdica que se realice.

Así, en aquellas experiencias relativas al ámbito artístico-cultural se observa un claro protagonismo materno, tanto en la asistencia a espectáculos culturales como en compartir juegos y actividades artísticas. Este hecho coincide con diversos trabajos teóricos y empíricos que

encuentran una mayor presencia femenina que masculina en la práctica de actividades culturales, fundamentalmente por dos motivos: de un lado, por la persistencia de una socialización cultural específica de género que sigue atribuyendo fundamentalmente a las mujeres los valores estéticos y artísticos y, de otro lado, por las desigualdades en el reparto del trabajo doméstico, lo que supone que sigan siendo ellas las que en mayor medida se ocupan de proyectar una imagen cultural de la familia en la esfera pública y que, además, sus tiempos queden diluidos frecuentemente entre otras actividades domésticas (Craig y Mulan, 2013; Katz-Gerro & Meier, 2015).

No sucede lo mismo en las actividades pertenecientes al ámbito físico-deportivo; de hecho, los resultados son mucho más equilibrados entre la progenitora y el progenitor, con una mayor presencia del padre, llegando a ser él el que asume en mayor medida la responsabilidad en el caso de la práctica deportiva. Quizás este último dato tenga mucho que ver con que el género masculino tiene una mayor tradición de práctica de actividad física y de asistencia a espectáculos deportivos (MEC, 2015a).

Con respecto a la incidencia del nivel de estudios, los datos evidencian que cuando ambos progenitores cuentan con estudios primarios es la madre la que asume en solitario la responsabilidad de compartir las experiencias de ocio, mientras que cuando cuentan con estudios superiores se tiende a la corresponsabilidad en la asunción de esta tarea. Este último dato es respaldado por la Encuesta de hábitos y prácticas culturales (MEC, 2015b) en la que, tanto el grado de interés como la asistencia a museos, bibliotecas o espectáculos artísticos asciende significativamente a medida que aumenta el nivel de estudios. Además, el informe de Infestas (2017) atribuye un mayor nivel cultural cuando los estudios de ambos progenitores son superiores y quizás por este motivo las familias gallegas otorgan valor al acompañamiento conjunto a estos eventos cuando se produce esta tendencia; todo ello a pesar de que el tiempo sea un recurso escaso para estas familias ante las obligaciones domésticas y laborales a las que deben hacer frente (Goñi-Legaz, Olló-López, & Bayo-Moriones, 2010).

En relación al nivel de ingresos, se observa una tendencia similar. Cuanto menor es el nivel de ingresos familiar mayor es el protagonismo de las madres en solitario. En estos casos lo común es que solo trabaje un miembro de la unidad familiar y exista un adulto, comúnmente la madre, que asuma el cuidado de los hijos y el hogar (Fraguela, Lorenzo y Varela, 2011). Sin embargo, cuando los ingresos alcanzan sus niveles más altos, la

responsabilidad de compartir actividades de ocio con los pequeños es mayoritariamente compartida conjuntamente por ambos progenitores (Raley, Bianchi & Wang, 2012).

5. Conclusiones

Tomando como referencia los objetivos del estudio, se destacan las siguientes conclusiones:

- Las familias gallegas estudiadas suelen acompañar a sus hijos conjuntamente durante su tiempo de ocio tanto a ver espectáculos (culturales y deportivos) como a realizar juegos, actividades artísticas, físicas y deportivas.
- Existe una asociación entre el nivel de estudios e ingresos de las familias y el acompañamiento a los espectáculos (culturales y deportivos) y la práctica de juegos y actividades artísticas, físicas o deportivas. Cuanto mayor es el nivel de estudios e ingresos mayor es la tendencia de que la familia permanezca unida durante este tiempo de ocio; sin embargo, cuando el nivel de estudios e ingresos desciende existe un mayor acompañamiento materno en solitario en las prácticas de ocio estudiadas.

Por lo tanto, esta investigación pone de manifiesto principalmente dos realidades. En primer lugar que, aunque se producen avances progresivos en corresponsabilidad familiar, todavía persisten diferencias notables en el nivel de implicación de ambos progenitores; y, en segundo lugar, la existencia de una brecha entre familias con diferente nivel de estudios y económico en cuanto a los tiempos de ocio compartidos.

En este sentido, la educación, y más concretamente la educación del ocio, tiene un papel fundamental a la hora de promover una sociedad más igualitaria mediante el impulso de procesos socioeducativos que garanticen el derecho al ocio. De igual modo, el apoyo de políticas específicas adaptadas a las diferentes tipologías familiares resulta fundamental, al menos, por los siguientes motivos: primeramente, para poder garantizar una organización más equilibrada de los tiempos cotidianos en donde las familias cuenten con recursos y servicios de conciliación de proximidad y de calidad y, por último, para promocionar un ocio compartido en igualdad de condiciones en donde el género, los factores socioeconómicos y cualquier otra circunstancia personal no generen situaciones de desigualdad en lo que a la materialización del derecho al ocio se refiere.

Por todo esto, en futuras investigaciones sería pertinente analizar buenas prácticas de conciliación centradas en el ocio familiar; replicar el estudio en otros contextos territoriales identificando

elementos coincidentes y divergentes en los patrones de ocio familiar y, por último, contrastar y comparar la visión adulta (madres y padres) con la

que tiene la infancia (hijas e hijos) en lo que a esta temática se refiere.

Nota:

- ¹. Teniendo en cuenta las dificultades que implica utilizar expresiones como “hijas e hijos”, “niñas y niños”, etc. se ha recurrido al uso de términos neutros. En aquellos casos en los que no ha sido posible, los autores han decidido utilizar el masculino genérico, deseando dejar constancia de que el trabajo pretende ser inclusivo y se refiere a ambos géneros.

Referencias bibliográficas

- Agate, J.R., Zabriskie, R.B., Taylor, S., & Poff, R. (2009). Family leisure satisfaction and satisfaction with family life. *Journal of Leisure Research*, 41(2), 205-223. doi: 10.1080/00222216.2009.11950166.
- Boz, M., Martínez-Corts, I., & Munduate, L. (2016). Types of combined family-to-work conflict and enrichment and subjective health in Spain: a gender perspective. *Sex Roles*, 74(3-4), 136-153. doi:10.1007/s11199-015-0461-5.
- Brullet, C. (2010). Cambios familiares y nuevas políticas sociales en España y Cataluña. El cuidado de la vida cotidiana a lo largo del ciclo de la vida. *Educación*, 45, 51-79.
- Caballo, M.B., Gradañlle, 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.
- 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.
- Craig, L., & Mullan, K. (2013). Parental Leisure Time: A Gender Comparison in Five Countries. *Social Politics*, 20(3), 329-357.
- De Valenzuela A.L., Maroñas, A., & Ferreira, P. (2015). El papel del ocio en la ciudad. Una mirada desde la infancia y la juventud en situación de riesgo o exclusión social. En J.M. González, F. Bayón y C. Meloni (Eds.), *Repensar la ciudad desde el ocio* (pp.53-67). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Fraguela, R., Lorenzo, J.J., & Varela, L. (2011). Conciliación y actividad física de ocio en familias con hijos en Educación Primaria. Implicaciones para la infancia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 162-173.
- Fraguela, R., Lorenzo-Castiñeiras, J.J., Merelas-Iglesias, T., & Varela-Garrote, L. (2013). Tiempos escolares y conciliación: análisis de familias con hijos en educación secundaria obligatoria (12-16 años). *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 431-446. doi: http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.167001.
- Fraguela, R., Lorenzo, J.J., & Varela, L. (2011). Escuela, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 429-446.
- Gabinete de Prospección Sociológica (2012). *La familia en la CAPV*. Retrieved from http://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/o_12tef4_familia/es_12tef4_adjuntos/12tef4_familia_es.pdf (fecha de consulta: 20/02/2017).
- Goñi-Legaz, S., Olló-López, A., & Bayo-Moriones, A. (2010). The division of household labor in spanish dual earner couples: testing three theories. *Sex Roles*, 63, 515-529. doi: 10.1007/s11199-010-9840-0.
- Haberman, S.J. (1973). The analysis of residuals in Cross-Classified Tables. *Biometrics*, 29(1), 205-220.
- Hodge, C., Bocarro, J.N., Henderson, K.A., Zabriskie, R., Parcel, T.L., & Kanters, M.A. (2015). Family Leisure. An integrative review of research from select journals. *Journal of Leisure Research*, 47(5), 577-600. doi: 10.18666/jlr-2015-v47-i5-5705.
- Hornberger, L.B., Zabriskie, R.B., & Freeman, P. (2010). Contributions of family leisure to family functioning among single-parent families. *Leisure Sciences*, 32, 143-161. doi: 10.1080/01490400903547153.
- INE (2015). *Mujeres y hombres en España*. Instituto Nacional de Estadística. Retrieved from http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INEPublicacion_C&cid=1259924822888&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalleGratis¶m2=1259925472420¶m4=MostrarBadia_2014 (fecha de consulta: 15/02/2017).
- Infestas, M. (2017). *La corresponsabilidad familiar en el reparto de tareas domésticas en los hogares de doble ingreso* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de [https://www.ucm.es/data/cont/docs/85-2016-01-17-TESES_Miguel_Infestas_CD%20\(1\).pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/85-2016-01-17-TESES_Miguel_Infestas_CD%20(1).pdf) (fecha de consulta: 01/02/2017).
- Katz-Gerro, T., & Meier, M. (2015). Does women's preference for highbrow leisure begin in the family? comparing leisure participation among brothers and sisters. *Leisure Sciences*, 37, 415-430. doi: 10.1080/01490400.2014.995326.
- L'Ecuyer, C. (2015). *Educación en el asombro: ¿Cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente?* Barcelona: Plataforma.

- MacInnes, J., & Solsona, M. (2006). *Usos del tiempo y familias*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Martínez, R. Maroñas, A., & Gradaille, R. (2016). Vida familiar y ocio infantil: una aproximación socioeducativa a la realidad española. En M. Sáen de Jubera y E. Isidori (Coords., Eds.), *Ocio y familia: contextos educativos* (pp. 37-47). Roma: QUAEPEG.
- MEC (2015a). *Encuesta de hábitos deportivos en España 2015. Síntesis de Resultados*. Retrieved from: http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/serviciosalciudadanomecd/estadisticas/deporte/ehd/Encuesta_de_Habitos_Deportivos_2015_Sintesis_de_Resultados.pdf (fecha de consulta: 03/02/2017).
- MEC (2015b). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España (2014-2015)*. Retrieved from: http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano_mecd/estadisticas/cultura/mc/ehc/20142015/Encuesta_de_Habitos_y_Practicas_Culturales_2014-2015_Sintesis_de_resultados.pdf (fecha de consulta: 03/02/2017).
- Monteagudo, M.J., & Cuenca, M. (2012). Los itinerarios de ocio desde la investigación: tendencias, retos y aportaciones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 103-136.
- Pardo, A., & Ruíz, M. (2001). *SPSS 10.0. Guía para el análisis de datos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Prieto, C., & Pérez de Guzmán, S. (2013). Desigualdades laborales de género, disponibilidad temporal y normatividad social. *Revista Española de Investigación Social*, 141, 113-132. doi:10.5477/cis/reis.141.113
- Raley, S., Bianchi, S.M., & Wang, W. (2012). When Do Fathers Care? Mothers' Economic Contribution and Fathers' Involvement in Child Care. *American Journal of Sociology*, 117(5), 1422-1459.
- Rosenfeld, A., & Wise, N. (2011). *Hyper-parenting: are you hurting your child by trying to hard?* New York: St Martin's Press.
- Ruiz, B., Gómez-Vela, M., Fernández, R., & Badia, M. (2014). Determinantes de la calidad de vida del alumnado de primaria. *Revista Iberoamericana de educación*, 66, 59-74.
- Sayer, L.C., Bianchi, S.M., & Robinson, J.P. (2004). Are parents investing less in children? Trends in mothers' and fathers' time with children. *American Journal of Sociology*, 110(1), 1-43.
- Valdemoros, 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 Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 190(770), a192. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbtor.2014.770n6013>.
- Varela, L., Varela, L., & Lorenzo, J.J. (2016). La escuela y la conciliación de los tiempos cotidianos de las familias del alumnado de educación primaria en Galicia. *Bordón*, 68(4), 179-194. doi: 10.13042/Bordon.2016.48602.
- Wallace, J.E., & Young, M.C. (2010). Work hard, play hard?: a comparison of male and female lawyers' time in paid an unpaid work and participation in leisure activities. *Canadian Review of Sociology*, 47(1), 27-47.
- Warren, T. (2010). Work time. Leisure time. On women's temporal and economic well-being in Europe. *Community, Work & Family*, 13(4), 365-392, doi: 10.1080/13668801003765713.
- Zabriskie, R., & McCormick, B. (2001). The influences of family leisure patterns on perceptions of family functioning. *Family Relations*, 50(3), 281-289.
- Zabriskie, R., & McCormick, B. (2003). Parent child perspectives of family leisure involvement and satisfaction with family life. *Journal of Leisure Research*, 35(2), 163-189. doi: 10.1080/00222216.2003.11949989.

Nota

- ¹ Teniendo en cuenta las dificultades que implica utilizar expresiones como "hijas e hijos", "niñas y niños", etc. se ha recurrido al uso de términos neutros. En aquellos casos en los que no ha sido posible, los autores han decidido utilizar el masculino genérico, deseando dejar constancia de que el trabajo pretende ser inclusivo y se refiere a ambos géneros.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Maroñas, A., Martínez, R., Varela-Garrote, L. (2018). Ocio y tiempos compartidos en familia: una lectura socioeducativa de la realidad gallega *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32 71-85. DOI:10.7179/PSRI_2018.32.06

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Andrea Maroñas Bermúdez. Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Ciencias da Educación. E-mail: andrea.maronas@usc.es

Rubén Martínez García. Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Ciencias da Educación. E-mail: ruben.martinez.garcia@usc.es

Lara Varela-Garrote. Universidade da Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. E-mail: lara@udc.es

PERFIL ACADÉMICO

Andrea Maroñas Bermúdez. Es graduada en Educación Social por la Universidad de Santiago de Compostela (USC), siendo Premio Extraordinario de Grado. Además, cuenta con el Máster Universitario de Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario por la misma Universidad. Actualmente es contratada FPU en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC. Sus principales líneas de investigación son: tiempos educativos y sociales, desarrollo comunitario local y políticas socioeducativas. Forma parte del Grupo de Investigación “Pedagogía Social e Educación Ambiental” (SEPA-interea) -dirigido por el catedrático José Antonio Caride- de la USC.

Rubén Martínez García. Diplomado en Magisterio de Educación Primaria y Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Además, cuenta con el Máster en Dirección de actividades educativas en la naturaleza y el Máster en Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario. Actualmente es contratado FPU en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC. Sus principales líneas de investigación son: tiempos educativos y sociales, educación del ocio y educación y naturaleza. Forma parte del Grupo de Investigación “Pedagogía Social e Educación Ambiental” (SEPA-interea) -dirigido por el catedrático José Antonio Caride- de la USC.

Lara Varela-Garrote. Doctora en Educación Física por la Universidad de A Coruña. Profesora Contratada Doctora en el área de Expresión Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación. 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-interea de la Universidad de Santiago de Compostela y Política educativa, Historia y Sociedad de la Universidad de A Coruña.

INVESTIGACIONES

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA CALIDAD DE LOS PROGRAMAS PARA EL TRATAMIENTO DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL EN LA CIUDAD DE HUELVA

DESCRIPTION AND ANALYSIS OF THE QUALITY OF PROGRAMS FOR THE TREATMENT OF ANTISOCIAL BEHAVIOR IN THE CITY OF HUELVA

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA QUALIDADE DOS PROGRAMAS PARA O TRATAMENTO DE COMPORTAMENTOS ANTISOCIAIS NA CIDADE DE HUELVA

Bárbara LORENCE*, Macarena MORA DÍAZ* & Jesús MAYA**

*Universidad de Huelva, **Universidad de Sevilla

Fecha de recepción: 5.VI.2017

Fecha de revisión: 25.VIII.2017

Fecha de aceptación: 21.II.2018

PALABRAS CLAVE:

intervención
psicosocioeducativa
adolescencia
conducta antisocial
programas basados en
la evidencia
profesionales

RESUMEN: El objetivo de este estudio es explorar el trabajo que desde los Servicios Sociales Comunitarios de Huelva se está haciendo en el ámbito de la intervención de la conducta antisocial adolescente. El 47.83% de la totalidad de la población de profesionales de los centros sociales de la ciudad de Huelva participaron en este estudio transversal y de carácter descriptivo. Como técnicas de recolección de datos se utilizaron el formato de entrevista, una semiestructurada y otra abierta, y un cuestionario ad-hoc creado para esta investigación. Un total de tres programas, -GUIA, INGENIA y FAYME-, fueron identificados, y descritos de acuerdo con los estándares de calidad consensuados en la literatura para los programas basados en la evidencia. Los resultados apuntan que los programas cumplían en mayor medida los criterios relacionados con el enfoque ecológico, fundamentación teórica y condiciones de implementación de los programas, y en menor grado con aspectos relacionados con la evaluación de las intervenciones. Todos los programas fueron valorados muy positivamente por los profesionales, siendo el más destacado para el tratamiento de la conducta antisocial el programa GUÍA. En conclusión, este estudio permite describir en profundidad las intervenciones desarrolladas con adolescentes con conducta antisocial en Huelva y establece la necesidad de ampliar los recursos de intervención con adolescentes basándose en los criterios de los programas basados en la evidencia.

CONTACTO CON LOS AUTORES: BÁRBARA LORENCE LARA. Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación, Universidad de Huelva, Campus del Carmen. Avda. Tres de Marzo s/n. 21071. Huelva. Tel. (+34) 959 219201. E-mail: barbara.lorence@dpee.uhu.es

<p>KEY WORDS: psychoeducative intervention adolescence antisocial behavior evidence-based programs professional</p>	<p>ABSTRACT: This study explores the work done in the field of intervention of antisocial adolescent behavior by Community Social Services in Huelva (southern Spain). Forty-seven and eighty-three percent of the total population of professionals in the social centers of the city of Huelva participated in this transversal and descriptive study. We collected data using interviews, one semi-structured and one open-ended, and an ad-hoc questionnaire designed for this research. We analyzed three programs (GUIA, INGENIA and FAYME) in terms of the quality standards in the literature for evidence-based programs. The results indicated that, on the whole, the programs met the criteria related to the ecological approach, theoretical basis and conditions of implementation, but were weaker on intervention evaluation. In conclusion, this study provides an in-depth description of the interventions with adolescents with antisocial behavior in Huelva and underlines the need for more intervention resources with adolescents based on the criteria of evidence-based programs.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: intervenção psicoeducativa adolescência comportamento antissocial programas baseados na evidência profissionais</p>	<p>RESUMO: O objetivo deste estudo é explorar o trabalho que estão a fazer os Serviços Sociais Comunitários de Huelva no âmbito da intervenção no comportamento antissocial adolescente. O 47.83% da população total de profissionais dos centros sociais da cidade de Huelva participaram neste estudo transversal de carácter descritivo. Como técnicas de recolha de dados, utilizou-se a entrevista - uma semi-estruturada e outra aberta - e um questionário ad-hoc. Foram identificados três programas - GUIA, INGENIA e FAYME - que posteriormente se analisaram de acordo com as diretrizes de qualidade consensuais na literatura para os programas baseados na evidência. Os resultados sugerem que os programas cumpriam em maior medida os critérios relacionados com a abordagem ecológica, fundamentação teórica e condições de implementação, e em menor grau os aspetos relacionados com a avaliação das intervenções. Todos os programas receberam avaliações muito positivas por parte dos profissionais, destacando-se o programa GUÍA. Em conclusão, este estudo permite descrever em profundidade as intervenções desenvolvidas com adolescentes com comportamentos antissociais em Huelva e estabelece a necessidade de ampliar os recursos de intervenção com adolescentes adotando os critérios dos programas baseados na evidência.</p>

1. Justificación y objetivos

La adolescencia se considera una etapa de transición a la vida adulta caracterizada por importantes cambios biológicos, cognitivos y psicológicos que exponen a los adolescentes a nuevos desafíos y retos en su vida diaria (Lerner & Steinberg, 2009). Las características de la adolescencia hacen que los chicos y las chicas con estas edades sean especialmente vulnerables a la aparición de comportamientos denominados de riesgo, entre los cuales se encuentra la conducta antisocial (Adams *et al.*, 2016; Rechea, 2008). Así, algunos autores se refieren a la adolescencia como un periodo crítico en el inicio y/o incremento de este tipo de problemas de conducta (Greenberg & Lippold, 2013).

1.1. La conducta antisocial en la adolescencia: riesgo y protección

La conceptualización del término conducta antisocial es ambigua ya que se define como diferentes comportamientos que reflejan transgresión de las reglas sociales y/o una acción contra los demás (Kazdin & Buela-Casal, 1999). Esta definición engloba una alta diversidad de acciones que están claramente determinadas por el contexto sociocultural en el que se estudian. Estos comportamientos hacen referencia a acciones que implican la infracción de normas sociales y

de convivencia, siendo éstas cuantitativamente y cualitativamente diferentes a otras conductas que aparecen en la vida diaria del adolescente. Bajo la etiqueta de conducta antisocial se contemplan acciones tan diferentes como hurto, vandalismo, piromanía, absentismo escolar, huidas de casa, agresiones, entre otras (Alexander, Waldron, Robbins, & Neeb, 2013; Kazdin & Buela-Casal, 1999; Seisdedos, 1988). Según Moffitt (1993) existen dos perfiles de adolescentes antisociales: (1) aquellos cuya conducta antisocial se limita a la adolescencia y (2) los jóvenes cuyos comportamientos antisociales escalan en frecuencia y severidad con los años, siendo persistentes en el curso de la vida. Según este autor la confluencia de ambos grupos explicaría el aumento que se observa de actos antisociales en la adolescencia, así como el descenso de éstos al inicio de la adultez coincidiendo con la desaparición del primero de estos grupos de adolescentes. La literatura científica ha evidenciado la existencia de estos dos perfiles e incluso se habla de la existencia de un tercer grupo que se inicia de forma tardía en estos actos, estos perfiles se asocian a carreras delictivas diferentes (Jolliffe, Farrington, Piquero, MacLeod, & Van de Weijer, 2017).

Las características de la conducta antisocial (frecuencia, intensidad, gravedad, duración, significado, topografía y cronificación) pueden hacer requerir la atención clínica, y en muchas ocasiones entroncan directamente con el mundo del

derecho y la justicia (Seisdedos, 1988). En estos casos, no solo hablaríamos de adolescentes antisociales sino también delictivos. El Informe desarrollado por la Dirección General de Servicios para la Familia y la Infancia (2016) muestra que el número de medidas ejecutadas por un delito en el año 2014 es muy alto en estas edades. Este informe apunta que la Comunidad Autónoma con más medidas ejecutadas por infracciones de sus jóvenes, en todos los segmentos de edad analizados, es Andalucía con un 18.22%. En concreto, se tomaron medidas judiciales a un total de 3128 menores entre 14 y 17 años en Andalucía durante el año 2015, y más específicamente en la provincia de Huelva fueron 178 menores los que recibieron alguna medida judicial (Defensor del Menor de Andalucía, 2016). En las consecuencias de los comportamientos antisociales y delictivos de los adolescentes no sólo se debe tener en cuenta la amenaza sobre su desarrollo normativo, sino también la alteración de su funcionamiento social y familiar (Henggeler, Schoenwald, Bordin, Rowland, & Cunningham, 2009). Así un patrón de conducta antisocial se asocia con problemas en las relaciones interpersonales con los iguales, estrés parental, frustración y rechazo en los padres, relaciones paterno-filiales tensas, baja satisfacción familiar e incluso problemas en la convivencia familiar (Cunningham & Boyle, 2002; Fosco, Lippold, & Feinberg, 2014; Seipp & Johnston, 2005). Estas consecuencias concomitantes complican aún más el trabajo con este colectivo de jóvenes.

Existen investigaciones desarrolladas con adolescentes que crecen en entornos familiares en riesgo que muestran los problemas de adaptación personal de este colectivo (Gorman-Smith, Henry, & Tolan, 2004; Lorence, 2013). Concretamente, Jiménez (2009) obtuvo que es tres veces más probable que un adolescente que ha crecido en una familia de Servicios Sociales muestre problemas de adaptación en relación a su grupo de iguales. Del mismo modo, otros autores observan la alta presencia de problemas de ajuste, tales como agresividad, conducta antisocial, desórdenes conductuales, delincuencia, ansiedad, depresión y suicidio (Gwynne, Blick, & Duffy, 2009; Lorence, 2013; Repetti, Taylor, & Seeman, 2002). La prevalencia de comportamientos desadaptativos en este colectivo se explica como una consecuencia de los procesos de riesgo y vulnerabilidad en los que los menores se ven implicados así como de la falta de recursos necesarios y adecuados para afrontar las dificultades diarias (Adams et al., 2016; Henggeler et al., 2009; Lorence, Jiménez, & Sánchez, 2009; McLoyd, 1998).

Por todo ello, la puesta en marcha de programas preventivos que potencien los factores de

protección a la vez que eliminen o minimicen los efectos adversos del riesgo en estos contextos familiares debe ser tan pronto como sea posible (Henggeler et al., 2009; Piquero, Farrington, Welsh, Tremblay, & Jennings, 2009). El modelo integrado de Andrew y Bonta (2010) categoriza en ocho dominios los grandes elementos de riesgo presentes en la aparición de la conducta antisocial. Los primeros cuatro (historia criminal, patrón de personalidad antisocial, cognición antisocial, relaciones con otros iguales antisociales) los denominaron *big four* por su alto impacto en la aparición de la conducta problemática, los cuatro restantes (relaciones familiares, rendimiento escolar, actividades de ocio y abuso de sustancia) los llamó *moderate four*. Lösel y Farrington (2012) agrupó en cinco categorías los elementos de protección de la conducta antisocial: características individuales (i.e., actitud positiva, baja impulsividad), familiares (i.e., supervisión parental, baja coerción física, relaciones paterno-filiales positivas), escolares (i.e., apoyo y supervisión de los profesores), iguales (i.e., compañeros no antisociales), y del vecindario o comunitarios (i.e., barrio no conflictivo). Unos y otros deben ser tomados en cuenta en el trabajo con estos adolescentes (Greenberg & Lippold, 2013).

1.2. La intervención de la conducta antisocial adolescente. Programas basados en la evidencia

La vulnerabilidad de los adolescentes a la presencia de comportamientos antisociales, así como el hecho de que una aparición temprana de estas conductas aumenta la probabilidad de una adultez antisocial y delictiva, preocupa a los profesionales que trabajan con los menores de las familias en riesgo social (Garaigordobil & Maganto, 2016; Piquero, Farrington, & Blumstein, 2003; Rutter, Giller, & Hagell, 2000; Tremblay, 2000). En la actualidad, se sabe que cualquier intervención no es eficaz, y que son precisamente aquellas que cumplen con unos mínimos estándares de calidad las que resultan exitosas (Henggeler et al., 2009). De acuerdo con la definición de Davies (2004), el movimiento basado en evidencias destaca la toma de decisiones y la programación de acciones bien fundamentadas, desde el punto de vista teórico y de la investigación, poniendo a disposición de los políticos y profesionales la mejor evidencia disponible. En el contexto nacional, Jiménez e Hidalgo (2016) presentan una síntesis de doce criterios de calidad generales relacionados con los programas basados en la evidencia que son tomados como referencia en este trabajo.

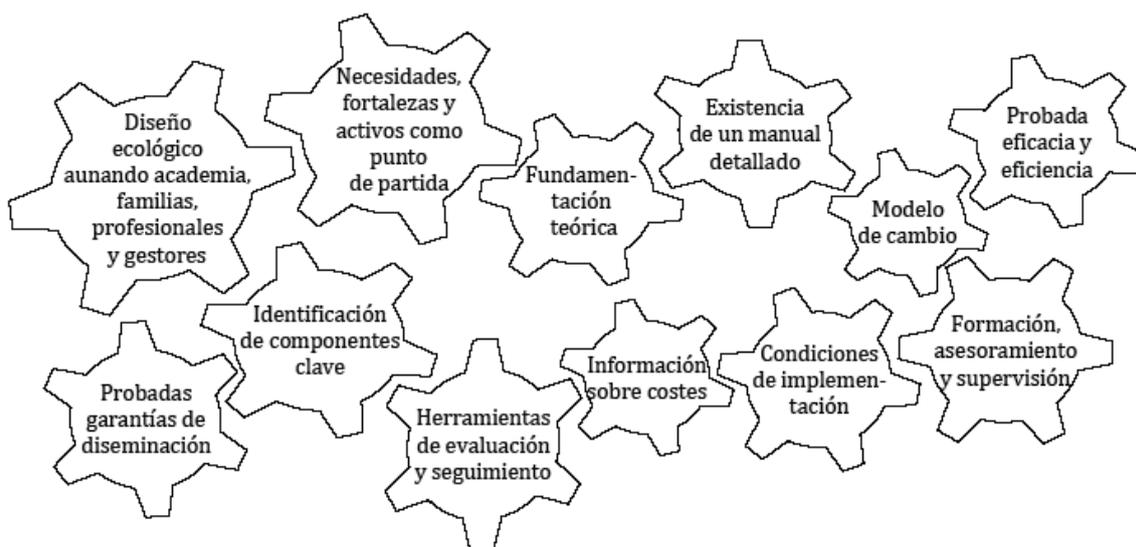


Figura 1. Criterios de calidad de los programas basados en evidencias (tomado de Jiménez e Hidalgo, 2016)

Uno de estos criterios generales hace referencia a la adecuación del programa a un diseño ecológico (Bronfenbrenner, 1979), característica también destacada para el tratamiento de la conducta antisocial (Henggeler *et al.*, 2009). De tal modo, que la conducta antisocial se entiende como la compleja combinación de factores provenientes de diferentes ámbitos que interactúan entre sí y que afecta de forma específica a los menores. En este sentido, resulta destacable el trabajo en red e interdisciplinar haciendo partícipes a agentes de diversos entornos ecológicos en los que participa el menor (Melendro & Cruz, 2013).

Referente a los principios teóricos que explican el modelo de cambio en el trabajo con adolescentes, las metodologías aplicadas que han demostrado un mayor éxito han sido las influenciadas por los planteamientos cognitivo-conductuales y sistémicos (Orte & Amer, 2014). Asimismo, existen evidencias que muestran el éxito de intervenciones tanto con una orientación marcadamente cognitivo-conductual (Dretzke *et al.*, 2009; Garaigordobil, 2010) como sistémica (Henggeler *et al.*, 2009; Von Sydow, Retzlaff, Beher, Haun, & Schweitzer, 2013) para la conducta antisocial. Desde la acción socioeducativa también existen resultados exitosos con adolescentes en riesgo social (Garaigordobil, 2005; Melendro, Cruz, Iglesias, & Montserrat, 2014; Melendro, González, & Rodríguez, 2013). Estas orientaciones, lejos de ser excluyentes entre sí desde una postura teórica, se combinan con frecuencia en la práctica profesional dada su complementariedad (Pascual, Gomila & Amer, 2015). Además, la utilización de una aproximación integral que combine diversas metodologías parece ser una característica importante de las intervenciones con adolescentes en riesgo (Rutter & Giller, 1983). De hecho, programas

internacionales basados en la evidencia para adolescentes problemáticos como el *Functional Family Therapy* combina principios sistémicos con el entrenamiento parental desde un enfoque psicoeducativo (Sexton, 2011).

Resultan exitosas también las intervenciones que buscan los efectos no sólo en los adolescentes sino en sus agentes de socialización con el objeto de promover la generalización del tratamiento y el mantenimiento a largo del tiempo (Henggeler *et al.*, 2009; Sexton, 2011). El entrenamiento a padres y madres en habilidades parentales (e.g., establecimiento de normas y límites, comunicación, negociación, etc.), se ha destacado como elemento clave de éxito del tratamiento de la conducta antisocial, por su efecto positivo sobre las relaciones paterno-filiales y, a su vez, sobre el comportamiento ajustado de los menores (Bernazzani & Tremblay, 2006; Piquero, Farrington, Welsh, Tremblay, & Jennings, 2009; Sexton, 2011). La importancia de que los progenitores formen parte de la intervención no significa que la participación de los adolescentes se releve a un segundo plano, ambos deben estar implicados en el proceso de cambio (Fossum, Handegård, Martinussen, & Morch, 2008; Oruche, Draucker, Alkhattab, Knopf, & Mazurcyk, 2014; Welsh & Farrington, 2006). Padres e hijos deben ser reconocidos como principales responsables de su propio desarrollo, localizando sus potencialidades y estableciendo una relación de ayuda desde la corresponsabilidad (Melendro *et al.*, 2014).

El resto de criterios de calidad de los programas basados en la evidencia tienen que ver con la importancia de basarse en evaluaciones centradas tanto en las necesidades como en las fortalezas de la población objeto, identificar cuáles son los componentes claves de la intervención, aportar

información acerca de los costes y condiciones de implementación, contar con una presentación detallada del programa en formato de manual, describir la formación y asesoramiento que reciben los profesionales responsables de la intervención y conocer las garantías de eficacia, eficiencia y diseminación del tratamiento (Jiménez & Hidalgo, 2016). Tras la revisión realizada, exceptuando lo referente con los resultados de evaluación, la difusión científica que existe de este último grupo de criterios es muy escasa. Para ello, la valoración que hacen los profesionales responsables de la implementación y/o coordinación de estas intervenciones constituye un instrumento de comunicación clave al encontrarse en un lugar privilegiado para informar acerca de la adecuación de estos programas a tales estándares de calidad (Orte, Amer, Pascual, & Vaqué, 2014). Sin ser un indicador de eficacia, la percepción que tiene un profesional de la intervención resulta de gran utilidad ya que ésta posiblemente no sea solo reflejo de su grado de satisfacción general con el programa, sino también del impacto real que éste haya generado en sus participantes. Así, el profesional de los Servicios Sociales suele ser un informante habitual en los estudios de evaluación de programas (Montserrat & Melendro, 2017).

En la actualidad, la administración y sus profesionales cada vez son más conscientes de la necesidad de conocer no sólo qué se está haciendo sino también cómo se está haciendo, con la finalidad de tomar decisiones profesionales y desarrollar políticas que garanticen la continuidad de los programas exitosos (Hamby & Grych, 2013). Con este trabajo se espera contribuir a este campo de conocimiento, planteándose el objetivo general de explorar el trabajo que desde los Servicios Sociales Comunitarios de Huelva se está haciendo en el ámbito de la intervención de la conducta antisocial adolescente. En concreto, se analizan las características de los programas de intervención desde la perspectiva de los profesionales de los Servicios Sociales. Este objetivo general se concreta en dos objetivos específicos.

- Describir los programas de intervención dirigidos a adolescentes con problemas de conducta antisocial que se están implementando en la ciudad de Huelva de acuerdo con los estándares de calidad de los programas basados en la evidencia.
- Conocer la percepción que los profesionales de los Servicios Sociales Comunitarios de la ciudad de Huelva tienen de las intervenciones identificadas de acuerdo al conocimiento sobre su existencia, la adecuación al tratamiento de la conducta antisocial adolescente y la pertinencia de su continuidad.

2. Metodología

2.1. Muestra

La muestra de este estudio estuvo constituida por un total de 11 profesionales de los Servicios Sociales Comunitarios del Ayuntamiento de Huelva. Para la recolección de datos se ha contactado con la globalidad de la población objetivo ($N = 23$), obteniéndose una tasa de respuesta del 47.83% de los profesionales (psicólogos, trabajadores sociales y educadores sociales) que en ese momento constituían la plantilla personal de los centros sociales de la ciudad. La distribución de la muestra según el porcentaje de participación de los agentes de los centros fue el siguiente: Centro (27.27%), Marismas del Odiel (18.18%), La Orden (18.18%), Torrejón (18.18%), Cristina Pinedo (9.09%), y Lazareto (9.19%).

La media de edad de los participantes fue de 39.8 años y se distribuyeron de forma no equitativa según el sexo, el 77.73 % de la muestra era mujer, y el resto, 27.27%, hombre. Estos profesionales contaban con una media de 16.82 años de experiencia en los Servicios Sociales Comunitarios y la profesión que ejercían en esos momentos estaba vinculada con el trabajo social (45.5%), la psicología (18.18%) y la educación social (36.36%). El 100% de los participantes afirmaron tener formación complementaria en el ámbito de la adolescencia en general y concretamente en conducta antisocial.

Cabe destacar que para completar la información dada por estos profesionales acerca de los programas de intervención identificados en el primer momento de la evaluación, se solicitó también información a los responsables de los programas GUIA y FAYME, implementados en Huelva por la Asociación PONTE y Distrito V. Concretamente, una persona de cada entidad colaboró aportando datos acerca de las características de estos programas.

2.2. Instrumentos

Los datos de este estudio se recogieron a través de dos entrevistas personales y un cuestionario ad hoc creado para esta investigación.

- Entrevista inicial. Formato semi-estructurado de entrevista que permite recabar información acerca del perfil sociodemográfico (sexo, edad y titulación) y profesional de los participantes (zona en la que trabajan, profesión que ejerce, años de experiencia, y formación complementaria en adolescencia y problemas de conducta antisocial). Adicionalmente, se plantean tres preguntas cerradas relacionadas con el catálogo de programas existentes en su

zona territorial para la población adolescente en general “¿Crees que la ciudad de Huelva cuenta con un amplio catálogo de programas o recursos destinados a adolescentes de 11 a 17 años? (sí/no)”; “¿crees que deberían existir más recursos o programas para adolescentes de los que están accesibles en la actualidad? (sí/no)”; “¿podría valorar su grado de satisfacción con los programas para adolescentes que se ofertan en Huelva? (contesta en un rango de 1 a 5, siendo 1 baja y 5 alta). Finalmente, esta entrevista se cierra con una pregunta abierta general que tiene por objetivo identificar los programas dirigidos a población adolescente con conducta antisocial que en el momento de la evaluación se están implementando en su ámbito territorial, “¿qué programas se están poniendo en marcha en la ciudad de Huelva para el tratamiento de la conducta antisocial adolescente?”.

- Entrevista sobre los programas de intervención GUIA, INGENIA Y FAYME. Esta segunda entrevista se plantea tras la identificación de los programas. Se presenta en un formato de entrevista abierta que responde a las siguientes cuestiones de cada una de las tres intervenciones: a) características generales (descripción general, datos de contacto de autoría, formato de presentación, orientación teórica, ámbito de aplicación territorial, perfil de los participantes y objetivos generales), b) características metodológicas (metodología individual/grupal y modelo de cambio de la intervención), c) proceso de implementación (contenidos, temporalización y perfil de los profesionales que lo implementan) y d) evaluación de las intervenciones (evaluación interna/externa, diseño de evaluación, difusión de los resultados de evaluación).
- Cuestionario ad-hoc de seis preguntas dicotómicas (sí / no) por programa que permite conocer la percepción de los profesionales acerca de la existencia del programa, su adecuación al tratamiento de los problemas de conducta antisocial adolescente y pertinencia de su continuidad. Este cuestionario finaliza con una pregunta abierta en la que se le permite al encuestado hablar de cualquier otra intervención que, sin haber sido identificada previamente en la entrevista inicial, se hubiera implementado en Huelva con los objetivos del estudio “¿conoces algún otro programa dirigido a adolescentes (distintos a los mencionados anteriormente) que se haya implementado en Huelva en los últimos tres años y que trabaje los problemas de conducta antisocial durante la adolescencia?”.

2.3. Procedimiento

El trabajo de campo de esta investigación fue desarrollado en el año 2013, por lo que los resultados derivados del mismo deben situarse en ese momento temporal. Según la clasificación de Montero y León (2005), el diseño utilizado en este estudio es de carácter transversal y descriptivo. El procedimiento seguido para la recolección de información se establece en momentos diferentes:

En un primer momento, se solicitó el consentimiento del Jefe de los Servicios Sociales Comunitarios de Huelva para contactar por correo electrónico con los psicólogos, trabajadores sociales y educadores sociales que conformaban los equipos técnicos de todos los centros sociales de la ciudad. El procedimiento empleado para recabar información de los diferentes profesionales fue variado mediante varios canales de comunicación: correo electrónico, llamadas telefónicas y visitas personales a los centros de trabajo. Si bien es cierto que este procedimiento posibilitó contactar con el total de profesionales de los equipos de los seis centros sociales de los Servicios Sociales Comunitarios del Ayuntamiento de Huelva, sólo 11 de ellos decidieron participar voluntariamente en esta investigación. Desde un principio se garantizó el carácter anónimo de la entrevista y se subrayó que sus comentarios e información tendrían un objetivo científico y académico.

En un segundo momento, se mantuvo la entrevista inicial con los profesionales por teléfono, la cual supuso una primera toma de contacto en la que se identificaron las tres intervenciones objeto de este estudio. En un tercer momento, se contactó nuevamente con los profesionales para una entrevista personal sobre los programas GUIA, INGENIA y FAYME en sus centros de trabajo. Las preguntas del cuestionario ad-hoc diseñado para esta investigación la completaron la mayoría de los profesionales en este mismo encuentro, excepto algunos que prefirieron hacerlo por correo electrónico.

Por último, siguiendo un formato de entrevista similar al de los programas se contactó con los responsables de las entidades involucradas muy directamente con la puesta en marcha de los programas GUIA y FAYME. Estas entrevistas permitieron completar información sobre las características de estas intervenciones desconocidas por los profesionales de los Servicios Sociales Comunitarios.

Los resultados de este trabajo han sido tratados y analizados utilizando el paquete estadístico SPSS 18.00.

3. Resultados

Los profesionales de los Servicios Sociales Comunitarios que participaron en este trabajo mostraron su insatisfacción con el catálogo general de programas o recursos destinados a adolescentes en la ciudad de Huelva (100% consideraba necesaria la ampliación de programas para atender la población adolescente de esta ciudad). Así, en un rango de 1 a 5, estos profesionales valoraron con una media de 2.86 (*Min* = 1; *Max* = 4.5; *DT* = 0.95) su satisfacción con respecto a la oferta de programas que Huelva ofrece a sus adolescentes en general. De acuerdo con los objetivos del estudio, se presentan dos apartados de resultados.

3.1. Características de los programas de intervención onubenses para adolescentes con problemas de conducta antisocial

Los profesionales revelaron la existencia de tres programas de intervención psicoeducativa. Se refirieron al Programa GUIA de la Asociación PONTE, el programa INGENIA del equipo técnico del Centro Social Marismas del Odiel y el programa FAYME del Distrito V de Huelva. Las características de diseño, metodológicas, implementación, y evaluación de estos programas se presentan a continuación en las Tablas 1 (programa GUIA), 2 (programa INGENIA) y 3 (programa FAYME).

Tabla 1. Características del Programa GUIA

PROGRAMA GUIA	
Características Generales	
Descripción general	Programa preventivo de atención a familias afectadas por una crisis relacional en la que los progenitores demandan ayuda ante la presencia de conductas violentas/antisociales en los menores.
Datos de contacto	asociacionponte@hotmail.com
Presentación	No existe en ningún formato.
Orientación teórica	No se especifica.
Ámbito territorial	Huelva, Almonte, Lepe, Villanueva de los Castillejos, Trigueros, Cartaya y Villalba del Alcor.
Participantes	Menores de edades comprendidas entre 14 y 17 años con conductas violentas/agresivas. Familia de los adolescentes (padre, madre, abuelos y hermanos).
Objetivos generales	Contribuir a una mejora de las relaciones familiares, a través de la creación y promoción de un espacio de interés común. Fomentar las experiencias de intervención temprana, ya que es necesario intervenir antes de que el problema se consolide y se desarrollen conflictos posteriores.
Características metodológicas	
Metodología	Taller GUIA de Padres y Madres. Intervención grupal didáctica, activa y participativa, que propicia la reflexión sobre las temáticas de conflicto. Se busca favorecer la creación de un vínculo que permita aceptar nuevas opiniones del otro en su misma situación, huyendo del "rol de experto". Taller GUIA de Jóvenes. Abordaje de trabajo en grupo donde se invita a los jóvenes a encontrar uno o varios puntos de interés común y trabajarlos bajo una doble vertiente lúdica (aprender divirtiéndose) y cultural (expresión mediante artes escénicas). Taller GUIA Familia. Intervención familiar en la que padres y adolescentes están juntos trabajando sobre el conflicto familiar.
Características de implementación	
Contenidos	Se abordan dificultades en las relaciones familiares conflictivas (agresividad). Se comparten experiencias. Se facilita una vivencia grupal de apoyo mutuo en su aspecto más terapéutico. Se entrenan en habilidades de escucha y de diálogo. Se prueban nuevas alternativas y se flexibilizan esquemas y reglas para optimizar las relaciones familiares.

Temporalización	El programa consta de 9 sesiones semanales de 2 horas y media cada una.
Profesionales	2 psicoterapeutas y entre 2 y 4 actores de la Asociación PONTE. Personal referente de los Servicios Sociales Comunitarios y de los Equipos de Tratamiento Familiar: Psicólogos/as y trabajadoras sociales.
Características de la evaluación	
Tipo de evaluación	Evaluación externa. Universidad de Huelva.
Proceso de evaluación	Proceso de la evaluación: Previo a la puesta en marcha del programa, se solicitó a los profesionales implicados en la selección de las familias participantes de los grupos que valoraran las características generales del programa. Una vez concluido el programa: Se solicitó de nuevo a los técnicos una valoración del programa. Se les preguntó a progenitores y adolescentes sobre su actitud ante el programa, relevancia, procesos de cambio, disponibilidad de recursos, eficacia e integridad.
Difusión resultados	Artículo científico (Soto y González, 2014).

Tabla 2. Características del Programa INGENIA

PROYECTO INGENIA	
Características Generales	
Descripción general	Tipo de Programa de intervención socio-familiar en situación de vulnerabilidad. Programa elaborado por el Equipo Municipal de Servicios Sociales Comunitarios "Marismas del Odiel" (Zona con necesidades de Transformación Social) dirigido a los menores de esta zona, especialmente a los más vulnerables de encontrarse en riesgo social. El nombre del Proyecto nace del reconocimiento del "ingenio" de los menores.
Datos de contacto	Servicios Sociales Comunitarios de la Zona Marismas del Odiel.
Presentación	Formato papel y formato pdf.
Orientación teórica	No se especifica.
Ámbito territorial	Zona de trabajo social nº 3 de Huelva, que comprende las barriadas de Marismas del Odiel, Santa Lucía, Cárdena, La Navidad, El Carmen, Las Colonias y los Dolores.
Participantes	Menores en general.
Objetivos generales	Prevenir para normalizar el proceso de socialización de los menores, elevando los niveles de competencia social y creando alternativas integrales para generar una conducta social positiva. <ul style="list-style-type: none"> o Entrenar en habilidades sociales para mejorar las relaciones interpersonales. o Incrementar la autonomía personal para una readaptación social. o Potenciar la autoestima para una mejor satisfacción de las necesidades. o Fomentar una actitud positiva hacia "aprender a aprender".
Características metodológicas	
Metodología	La metodología seguida por este proyecto es la utilización del ocio como agente facilitador de la intervención, utilizando la <i>ludoteca</i> como recurso de diversión para los niños. Con los adolescentes, se utiliza la técnica de la <i>Economía de Fichas</i> dirigida a promover el cambio comportamental.

Características de implementación	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación: se parte de lo que conocen los menores, de lo que les gusta, de su entorno. Se trata de descubrir lo que les motiva y desarrollarlo. - Modificación de conducta. Trabajando con técnicas como el modelado, moldeamiento, economía de fichas, etc. - Ocio y tiempo libre: talleres de pintura, marquería, barro, biblioteca, teatro, juegos, canciones, inventos, etc.
Temporalización	Con los menores y adolescentes se realizan dos sesiones semanales durante 6 meses. Con los padres y madres existen sesiones bimensuales.
Profesionales	Psicólogo/as, monitores, educadores/as de calle.
Características de la evaluación	
Tipo de evaluación	Interna.
Forma de evaluación	La evaluación con los menores y adolescentes se realiza mediante observación de sus conductas y habilidades sociales. Con los progenitores, se realiza una evaluación mediante fichas de asistencia y cuestionarios de motivación.
Difusión resultados	Se desconoce.

Tabla 3. Características del Programa FAYME

PROYECTO FAMILIA Y MENORES (FAYME)	
Características Generales	
Descripción general	Programa de intervención sociofamiliar destinado a los adultos responsables de familias con menores de los Servicios Sociales del Distrito V de Huelva que se encuentran en situación de vulnerabilidad psicosocial.
Datos de contacto	Centro de Servicios Sociales Comunitarios de "El Torrejón".
Presentación	Proyecto en formato papel y formato pdf.
Orientación teórica	No se especifica.
Ámbito territorial	Servicios Sociales del Distrito V, compuesto por las barriadas de Diego Sayago ("El Torrejón"), Verdelluz, Hispanidad y Tres Ventanas.
Participantes	Padres/madres del Distrito V que tienen hijos menores a su cargo.
Objetivos generales	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudar a prevenir y/o evitar aquellas situaciones que puedan constituir un obstáculo para el desarrollo óptimo de los menores y adolescentes. - Concienciar a padres y madres de la importancia que tiene la familia en el bienestar de los menores, y fortalecer sus competencias para que pueden desempeñar con un mayor éxito la parentalidad.
Características metodológicas	
Metodología	La metodología usada para llevar a cabo este proyecto es, por un lado, con los padres y las madres, a través de un formato de escuela de padres, el "Fayme", con módulos destinados a la educación de los hijos y otros dedicados al cuidado personal, físico y emocional de las participantes. Por otro lado, se crea un grupo para adolescentes y también se realizan talleres para niños/as menores de 12 años.

Características de implementación	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none">- Se motiva a los participantes en el conocimiento de las funciones parentales.- Se imparte formación para la adquisición de hábitos saludables en cuanto a la alimentación, salud e higiene.- Se dan a conocer las distintas necesidades básicas de los menores dependiendo de la etapa evolutiva en la que se encuentren.- Se propician pautas de comportamiento adecuadas en cuanto a estilos educativos, para el buen desarrollo psicosocial de los menores.- Técnicas de resolución de conflictos.- Técnicas de organización doméstica orientada hacia las necesidades de los menores, incluyendo la gestión racional de los recursos económicos.- Acciones formativas sobre temas de interés que puedan proponer los/as participantes para su mejor funcionamiento familiar.- Talleres de expresión de los sentimientos.
Temporalización	Se lleva a cabo desde el mes de Marzo hasta el mes de Agosto, con posibilidad de ampliarlo hasta Septiembre en caso de que haya financiación.
Profesionales	Educadores, psicólogos y animadores.
Características de la evaluación	
Tipo de evaluación	Evaluación interna.
Forma de evaluación	La evaluación de este programa se realiza por grupos, mediante cuestionarios de satisfacción y según los objetivos marcados. La información se recoge al inicio y en la finalización del taller/curso.
Difusión resultados	Se desconoce.

Según la información recabada, los tres programas presentados estaban destinados al colectivo de adolescentes en riesgo psicosocial, siendo el programa GUIA diseñado para el tratamiento de la conducta antisocial. Como se observa en las tablas, se observan tanto similitudes como diferencias en las características de estas intervenciones.

3.2. Los programas GUIA, FAYME e INGENIA según la percepción de los profesionales

Todos los profesionales hicieron hincapié en la escasez de programas e intervenciones para el tratamiento de la conducta antisocial adolescente, demandando la existencia de intervenciones más concretas centradas en esta problemática. La valoración general que hicieron de los programas que abordaban estas dificultades de

comportamiento en su ciudad fue, en una escala del 1 (baja) a 5 (alta), de 3.5 puntos ($DT = 0.85$; $min = 2$; $max = 5$).

Respecto al cuestionario para profesionales de los programas GUIA, FAYME e INGENIA, los datos mostraron que la totalidad de los agentes conocían el programa GUIA, algo que no ocurrió con los otros dos programas. Así, el proyecto INGENIA no era conocido por uno de los profesionales y el proyecto FAYME por tres de ellos, posiblemente por ser un recurso de una zona concreta que cuenta con un número de aplicaciones reducido. En la Tabla 4 se presenta, en términos de porcentajes, el número de profesionales que contestaron con un Sí a las preguntas que se plantearon en este cuestionario para valorar la adecuación de los programas al tratamiento de la conducta antisocial así como su continuidad en el tiempo.

Tabla 4. Datos porcentuales de la información aportada por los profesionales de cada uno de los programas

	GUÍA (n = 11)	INGENIA (n = 10)	FAYME (n = 8)
¿Este programa admite la derivación de adolescentes con problemas de conducta antisocial?	100%	60%	75%
¿Recomendaría este programa a mis usuarios adolescentes con conductas antisociales?	100%	60%	75%
¿Considero que este programa es adecuado para tratar los problemas de conducta antisocial?	90.91%	60%	75%
¿Pienso que este programa debería continuar en el tiempo?	100%	100%	100%
¿Creo que debería ampliarse a otras zonas?	No procede*	100%	87.50%
En los últimos tres años, ¿he derivado a este programa algún usuario adolescente?	90.91%	40%	37.50%
* El programa GUIA se estaba implementando en la totalidad de las zonas territoriales de Huelva.			

Se encontró un alto consenso entre los profesionales en las respuestas referidas al programa GUIA, frente a los programas FAYME e INGENIA en la que se observaron mayores discrepancias. No obstante, la valoración global dada por los profesionales para las tres intervenciones fue muy satisfactoria. Atendiendo a un escala de 1 al 5, el programa que recibió una valoración más positiva fue el Programa GUIA ($M = 4.40$; $DT = 0.84$; $min = 3$; $max = 5$), seguida de FAYME ($M = 4.14$; $DT = 0.69$; $min = 3$; $max = 5$) y finalmente INGENIA ($M = 3.50$; $DT = 0.85$; $min = 2$; $max = 5$). No se observó una asociación entre las valoraciones dadas por los profesionales, no resultando el coeficiente de correlación de Pearson estadísticamente significativo en ninguna de las asociaciones por pares efectuadas entre los tres programas examinados ($r_{guía-ingenia} = -.12$; $p = .74$; $r_{guía-fayme} = .18$; $p = .71$; $r_{ingenia-fayme} = -.30$; $p = .51$).

Por último, se exploró si los profesionales conocían algún otro programa, diferente a los mencionados, que se hubiese implementado entre los años 2010-2013 en Huelva en colaboración con los Servicios Sociales Comunitarios y que trabajase en la conducta antisocial adolescente. A este respecto, el 70% de los participantes contestaron no conocer ningún otro programa, y mientras que un 30% se refirieron a programas de la ciudad de Huelva o programas en los que los Servicios Sociales Comunitarios no estaban implicados en su puesta en marcha.

4. Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta que las estadísticas nacionales destacan que la comunidad autónoma de Andalucía es la que presenta la tasa de menores infractores más alta de España (Dirección General de Servicios para la Familia y la Infancia, 2016), la necesidad de que se lleven a cabo intervenciones para el tratamiento de la conducta antisocial en ciudades andaluzas como Huelva es prioritaria. Así, el reducido tamaño de la ciudad de Huelva favorece el acceso a los profesionales y facilita la descripción y análisis en profundidad de las intervenciones con adolescentes con comportamientos antisociales. La alta tasa de menores infractores en Andalucía resulta más preocupante cuando observamos la insatisfacción que los profesionales de los Servicios Sociales de esta ciudad tienen no sólo con los programas dirigidos a población adolescente sino también con el escaso número de intervenciones especializadas en la prevención y/o intervención de la conducta antisocial.

Concretamente, los profesionales informaron de la existencia de tres programas de intervención grupal (GUIA, INGENIA, FAYME) para el tratamiento de la conducta antisocial adolescente. Según la información recabada, los tres programas presentados estaban destinados al colectivo de adolescentes en riesgo psicosocial, planteando una intervención preventiva fundamentalmente de tipo secundaria. El ámbito de aplicación de los

tres programas no era puntual sino que existían varios grupos en funcionamiento, destacando entre ellos, el programa GUIA. Estos programas presentaban similitudes y discrepancias en cuanto al cumplimiento de los criterios de calidad de los programas basados en evidencias. A continuación, discutiremos las características de las intervenciones examinadas de acuerdo con los estándares de calidad propuestos por Jiménez e Hidalgo (2016), así como se pondrá en relación con la evidencia disponible relativa al tratamiento de la conducta antisocial.

En cumplimiento con estos criterios de calidad, todas estas intervenciones hacían un abordaje de la problemática de acuerdo con el modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1979). En este marco, todos los programas consideraban el desarrollo adolescente como fruto de la influencia de diferentes contextos. Sin embargo en la práctica, el único entorno sobre el que se intervenía era el familiar, obviando el trabajo directo con otros contextos importantes para el desarrollo adolescente como la escuela y el barrio. De acuerdo con Melendro y Cruz (2013), la intervención integrada con la familia, escuela, amigos y barrio sigue siendo uno de los retos de los profesionales que trabajan hoy día con familias y menores en riesgo en el contexto español.

Una de las fortalezas de los programas descritos es el trabajo en red e interdisciplinar (Melendro & Cruz, 2013). Así, tanto profesionales de las Ciencias Sociales como de la Educación conforman los equipos de los Servicios Sociales Comunitarios y se involucran en la implementación de los programas considerando la conducta antisocial de los adolescentes como una cuestión a abordar integrando diferentes perspectivas. Respecto a la formación complementaria de los profesionales, este estudio aportó datos acerca de una especialización en el ámbito de la adolescencia y conducta antisocial, pero desconocemos un entrenamiento específico en la aplicación de los programas. Se sabe que el entrenamiento de los profesionales mejora la fidelidad, entendida como el grado en que la aplicación del programa es fiel a su diseño original (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman & Wallace, 2005), imprescindible para plantear intervenciones pautadas y susceptibles de ser validadas (Orte *et al.*, 2014). Un entrenamiento previo es importante no sólo porque ha demostrado ir acompañado de mejores resultados en la intervención (Durlak & Dupre, 2008) sino porque promueven en los profesionales actitudes y creencias más coherentes con el enfoque del programa (Orte, Ballester, Amer y Vives, 2017). La falta de cursos preliminares de capacitación profesional es una

cuestión que tienen pendiente las tres intervenciones analizadas.

La comparación de estos programas también mostró diferencias interesantes entre ellos. En contra de los estándares de calidad de los programas, ninguno de los profesionales de las entidades supo precisar cuál era el modelo teórico de cambio que sustentaba estas intervenciones; no obstante, los objetivos, contenidos y metodología descritos en las tablas 1, 2 y 3 ofrecieron pistas acerca de la aproximación de al menos dos de los programas. Así, el programa GUIA se puede entender como una intervención familiar fundamentalmente sistémica con orientación psicodramática y el proyecto INGENIA un programa basado tanto en estrategias cognitivo-conductuales como socioeducativas. La cobertura teórica de ambas intervenciones ha sido avalada empíricamente por estudios previos (Dretzke *et al.*, 2009; Garaigordobil, 2010; Melendro *et al.*, 2014; Orte & Amer, 2014; Von Sydow *et al.*, 2013), lo que podría anticipar su éxito. Los principios teóricos que subyacen el proyecto FAYME son difusos, parecen combinar técnicas de diferentes aproximaciones teóricas sin decantarse por ninguna en concreto, incumpliendo así este criterio de calidad de los programas.

Todos los programas tuvieron en cuenta el contexto familiar de los adolescentes en sus intervenciones, aunque el grado de implicación de sus miembros no fue el mismo en todos los casos. Según la revisión teórica de este trabajo, la importancia de que estén involucrados adultos y menores en el programa es uno de los elementos claves de éxito de los programas de intervención con familias en riesgo social (Fossum *et al.*, 2008; Welsh & Farrington, 2006). En este sentido, la inclusión del contexto familiar en los programas de intervención con adolescentes conflictivos se ha demostrado que favorece el mantenimiento de los resultados a largo plazo (Sexton, 2011). Por tanto, y de acuerdo con posturas sistémicas (Oruche *et al.*, 2014) resulta imprescindible el trabajo con el sistema familiar para alcanzar cambios tantos en los progenitores como en los adolescentes. Esta característica sólo la reunía el programa GUIA que planteaba un trabajo sistémico multimodal que combinaba el trabajo parental, filiar y familiar, reforzando más los factores de protección de las conductas antisociales (Gutiérrez, 2015). En contra, el proyecto FAYME planteaba una intervención basada en exclusividad para los padres desde el ejercicio de la parentalidad positiva, mientras que el programa INGENIA no incorporaba a los progenitores, siendo los menores los únicos protagonistas.

Se encontraron también discrepancias entre los tres programas en su manualización. De acuerdo con los estándares de calidad, los programas INGENIA y FAYME contaban con documentación por escrita acerca de los objetivos, actuaciones y procedimientos de implementación de las intervenciones, algo que no se encontró para el Programa GUIA. La importancia de que la intervención esté descrita y desarrollada se considera un estándar de calidad porque permite que pueda ser fielmente replicado en sus distintas aplicaciones (Flay *et al.*, 2005).

A pesar de los avances de la última década en la evaluación de programas familiares (Dretzke *et al.*, 2009), carecemos de estudios que cuenten con una evaluación suficiente y contrastada en el ámbito de los servicios sociales comunitarios (Melendro *et al.*, 2014). Los resultados de este trabajo confirman este déficit, encontrando un protocolo de evaluación en todas las intervenciones pero, según la información disponible, ninguna cumplía con los estándares de calidad relacionados con la evaluación de la eficacia, efectividad y eficiencia (Flay *et al.*, 2005; Small, Cooney, & O'Connor, 2009). A pesar de este incumplimiento común, cabe destacar que el programa GUIA había iniciado su andadura hacia la evaluación de calidad, contaba con una evaluación externa procedente del ámbito universitario y tenía publicado resultados de evaluación (Soto & González, 2014).

En este trabajo se adolece de información suficiente para completar el análisis de calidad de estos programas de acuerdo con los estándares de los programas basados en la evidencia (Jiménez & Hidalgo, 2016). Concretamente, sería conveniente indagar sobre los siguientes aspectos: estudio de necesidades y fortalezas previo a la intervención; información sobre sus costes; identificación de los componentes claves de la intervención; asesoramiento y supervisión de los profesionales encargados de su implementación; condiciones específicas de implementación; información detallada sobre el diseño de evaluación del programa, así como del proceso de evaluación. Entendemos que estas complicaciones se solventarían si los responsables tomaran consciencia de la importancia de escribir manuales y/o protocolos de sus intervenciones, así como de posibilitar el acceso a los materiales necesarios para su aplicabilidad y difundir los resultados de sus evaluaciones.

En resumen, de acuerdo con los estándares de calidad de los programas basados en la evidencia (Jiménez & Hidalgo, 2016), estos programas destacaron tanto por el cumplimiento como por el incumplimiento de tales criterios. Según los datos disponibles, el programa GUIA era el que reunía un mayor número de criterios de calidad,

destacando positivamente frente al resto el ser una intervención familiar que trabaja desde un enfoque fundamentalmente sistémico, en la que participan adolescentes y progenitores en todas las sesiones, dispone de un número elevado de aplicaciones en diferentes zonas territoriales de Huelva, y que presenta indicios de la existencia de una evaluación con cierta rigurosidad. Este análisis de calidad coincide con la percepción de los profesionales, siendo el programa GUIA el mejor valorado en la encuesta que se llevó a cabo en el último momento del estudio. Sin menospreciar las puntuaciones altas obtenidas para el resto de programas, los profesionales de los Servicios Sociales destacaron de esta intervención que se adecuaba a la población adolescente con problemas de conducta antisocial, tanto así que todos los profesionales confirmaron haber derivado en alguna ocasión a alguna de sus familias, y apoyaban su continuidad en el tiempo. Frente a esta valoración, la percepción que los profesionales tenían acerca de la adecuación y continuidad del proyecto FAYME e INGENIA era más variada. Los resultados encontrados en la comparación de los tres programas son comprensibles, si conocemos el perfil de participantes para los que fueron diseñados. Así, aunque en los tres programas se incluyen adolescentes con conductas antisociales, el programa GUIA era el único de los tres que fue planteado desde su diseño para trabajar con este tipo de adolescentes por lo que sus actuaciones y acciones están adaptadas a las particularidades de este colectivo.

Cabe destacar que en las valoraciones dadas por los profesionales de estos tres recursos, no se encontró asociación alguna entre sus respuestas. Este resultado se interpreta positivamente, poniendo de manifiesto la capacidad y el criterio de los profesionales para discriminar sobre las cuestiones preguntadas para cada uno de los programas. Esta independencia de criterio de los profesionales asociado a cada programa evidencia la neutralidad de los mismos, sus conocimientos sobre los programas, y por tanto, su relevancia como informante para la evaluación de programa (Montserrat & Melendro, 2017).

Este trabajo indica que se están haciendo muchos esfuerzos en el trabajo con adolescentes con problemas de conducta antisocial desde el ámbito de los Servicios Sociales en la ciudad de Huelva. Existen intervenciones, valoradas muy positivamente por los profesionales de los centros sociales, que cumplen con algunos de los criterios de calidad de los programas basados en la evidencia. Sin embargo, aumentar el número de recursos para adolescentes conflictivos y, comprobar y garantizar la eficacia de los programas

de intervención en el contexto español continúan siendo alguno de los retos de los profesionales de este ámbito. Siendo muchas las mejoras que requieren estos programas destaca especialmente la falta de conocimiento de la que disponen los profesionales encargados de su implementación y/o coordinación desde los Servicios Sociales. Este desconocimiento ha sido una de las grandes limitaciones de este trabajo, puesto que ha impedido hacer un examen exhaustivo de las características de estos programas de acuerdo con los estándares de calidad propuestos por Jiménez e Hidalgo (2016). Hubiera sido interesante que todos los profesionales de los centros sociales participaran en este estudio y poder comprobar así si tal desconocimiento era algo generalizado. Otra de las limitaciones de este trabajo está relacionada con la transversalidad del estudio. Los datos que se presentan hacen referencia a un momento temporal concreto, año 2013, en el que se recaba la información con los profesionales que estaban en ese momento en activo. Hubiera sido interesante hacer un seguimiento de los programas para conocer su evolución en el tiempo.

Cabe destacar que tras este estudio, la asociación PONTE mostró un especial interés por el análisis de calidad de su programa GUIA, estando

desde ese momento recibiendo un asesoramiento individualizado que le ha permitido alcanzar en la actualidad diez de los doce criterios de calidad presentados en la Figura 1, exceptuando los referidos a la existencia de un manual detallado (en proceso de elaboración final) y tener evidencias probadas de su diseminación. Además, ha conseguido extenderse a otras ciudades andaluzas como Sevilla.

Este estudio onubense es un claro ejemplo de la utilidad de estudiar la adecuación de los estándares de calidad de los programas basados en la evidencia en las intervenciones que se desarrollan en un ámbito local concreto desde un punto de vista comparativo. En este sentido, aportar evidencias y recabar la opinión y percepción de los profesionales sobre los programas que se vienen desarrollando supone dar un papel activo a los profesionales en la toma de decisiones, y por tanto, favorecer que los profesionales no sean agentes externos a los programas que implementan en su ciudad, sino de algún modo ser conocedores, participantes y evaluadores de los mismos para una mayor eficacia de las intervenciones desarrolladas (Orte *et al.*, 2014). Este tipo de estudios son necesarios con la finalidad de mejorar estas intervenciones y por consiguiente las políticas sociales de una localidad.

Referencias bibliográficas

- Adams, Z.W., Moreland, A., Cohen, J.R., Lee, R.C., Hanson, R.F., Danielson, C.K., Self-Brown, S., & Briggs, E.C. (2016). Polyvictimization: Latent profiles and mental health outcomes in a clinical sample of adolescents. *Psychology of Violence*, 6(1), 145-155.
- Alexander, J.F., Waldron, H.B., Robbins, M.S., & Neeb, A.A. (2013). *Functional family therapy for adolescent behavior problems*. Washington, DC: American Association.
- Andrew, D. A., & Bonta, J. (2010). *The Psychology of Criminal Conduct* (5a. ed.). Cincinnati: Anderson Publishing.
- Bernazzani, O., & Tremblay, R. E. (2006). Early parent training. In B. C., Welsh and D. P. Farrington (Eds.), *Preventing crime: What works for children, offenders, victims, and places* (pp. 21-32). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press.
- Cunningham, Ch. E., & Boyle, M. H. (2002). Preschoolers at risk for adhd and oppositional defiant disorder: family, parenting, and behavioral correlates. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 555-569.
- Davies, P. T. (2004). Changing Policy and Practice. In M.G. Dawes., P.T. Davies, A. Gray., J., Mant.,&K. Seers. (Eds.), *Evidence-based Practice: A Primer for Health Professionals*. (2nded.) London: Churchill Livingdton.
- Defensor del menor de Andalucía (2016). *Informe al Parlamento*. Recuperado de <http://www.defensordelmenordeandalucia.es/informe-anual-2016-DMA>.
- Dirección General de Servicios para la Familia y la Infancia (2016). *Boletín de datos estadísticos de medidas impuestas a menores infractores. Datos del 2014*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Dretzke, J., Davenport, C., Frew, E., Barlow, J., Stewart-Brown, S., Bayliss, S., . . . Hyde, C. (2009). The clinical effectiveness of different parenting programmes for children with conduct problems: a systematic review of randomised controlled trials. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 3(1), 7.
- Durlak, J.A., & Dupre, E.P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350.
- Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S., ... Peter, J. I. (2005). Standards of Evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, 6, 151-175.

- Fixsen, D.L., Naoom, S.F., Blase, K.A., Friedman, R.M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.
- Fosco, G.M., Lippold, M., & Feinberg, M.E. (2014). Interparental boundary problems, parent-adolescent hostility, and adolescent-parent hostility: A family process model for adolescent aggression problems. *Couple and Family Psychology, Research and Practice*, 3, 141-155.
- Fossum, S., Handegård, B. H., Martinussen, M., & Mørch, W.T. (2008). Psychosocial interventions for disruptive and aggressive behaviour in children and adolescents: A meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(7), 438-451.
- Garaigordobil, M. (2010). Efectos del programa "Dando pasos hacia la paz" sobre los factores cognitivos y conductuales de la violencia juvenil. *Behavioral Psychology-Psicología Conductual*, 18(2), 277-295.
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2016). Conducta antisocial en adolescentes y jóvenes: prevalencia en el país vasco y diferencias en función de variables socio-demográficas. *Acción Psicológica*, 13(2), 57-68.
- Gorman-Smith, D., Henry, D.B., & Tolan, P.H. (2004). Exposure to community violence and violence perpetration: The protective effects of family functioning. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 439-449.
- Greenberg, M.T., & Lippold, M.A. (2013). Promoting healthy outcomes among youth with multiple risks: innovative approaches. *Annual Review of Public Health*, 34(1), 253-270.
- Gutiérrez, J.A. (2015). Intervención comunitaria desde el enfoque psicoescénico. *Mosaico*, 60, 86-94.
- Gwynne, K., Blick, B. A., & Duffy, G.M. (2009). Pilot evaluation of an early intervention programme for children at risk. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 45(3), 118-124.
- Hamby, S., & Grych, J. (2013). Evidence-based interventions need to be more systematic, not more disruptive. *American Psychologist*, 68(6), 476-477.
- Henggeler, S., Schoenwald, S., Borduin, C., Rowland, M., & Cunningham, P. (2009). *Multisystemic therapy for antisocial behaviour in children and adolescents*. New York, NY: Guilford.
- Jiménez, L., & Hidalgo, M. V. (2016). La incorporación de prácticas basadas en la evidencia en el trabajo con familias: los programas de promoción de parentalidad positiva. *Apuntes de Psicología*, 34(2-3), 91-100.
- Jiménez, L. (2009). *Crecer en contextos familiares en riesgo psicosocial. Análisis evolutivo durante la infancia y la adolescencia*. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla. Tesis recuperada el 30 de Febrero del 2017 de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/autores/1133/>.
- Jolliffe, D., Farrington, D.P., Piquero, A.R., MacLeod, J. F., & Van de Weijer, S. (2017). Prevalence of life-course-persistent, adolescence-limited, and late-onset offenders: A systematic review of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 33(4), 14.
- Kazdin, A. E., & Buela-Casal, G. (1999). *Conducta antisocial evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2009). *Handbook of Adolescent Psychology. Vol 1: Individual Bases of Adolescent Development* (3rd ed). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lorence, B., Jiménez, L., & Sánchez, J. (2009). Un análisis de los sucesos vitales estresantes experimentados por adolescentes que crecen en familias usuarias de los servicios sociales comunitarios. *Portularia, Revista de Trabajo Social*, 1, 115-126.
- Lorence, B. (2013). *La adolescencia en contextos familiares en situación de riesgo psicosocial*. Tesis Doctoral, Universidad de Huelva, Huelva. Tesis recuperada el 1 de Enero del 2017 d http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/12214/La_adolescencia_en_contextos_familiares.pdf?sequence=2.
- Lösel, F., & Farrington, D. P. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *American Journal of Preventing Medicine*, 43(2), 8-23.
- McLoyd, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.
- Melendro, M., & Cruz, L. (2013). Los escenarios de la intervención. En M. Melendro & A. E. Rodríguez, *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social* (pp. 85-140). Madrid: UNED.
- Melendro, M., Cruz, L., Iglesias, A., & Montserrat, C. (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. Madrid: UNED.
- Melendro, M., González, A. L., & Rodríguez, A. E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 105-121.
- Montero, I., & León, O.G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 115-127.
- Montserrat, C., & Melendro, M. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación XXI*, 20(2), 113-135.

- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychology*, 100, 674-70.
- Orte, C., & Amer, J. (2014). Las adaptaciones culturales del Strengthening Families Program en Europa. Un ejemplo de programa de educación familiar basado en evidencia. *Ese-Estudios Sobre Educación*, 26, 175-195.
- Orte, C., Amer, J., Pascual, B., & Vaque, C. (2014). La perspectiva de los profesionales en la evaluación de un programa de intervención socioeducativa en familias. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 24, 163-182.
- Orte, C., Ballester, L.L., Amer, J., & Vives, M. (2017). Training of practitioners and beliefs about family skills in family-based prevention programmes. *British Journal of Guidance & Counselling*, 45(5), 573-582
- Oruche, U. M., Draucker, C., Alkhattab, H., Knopf, A., & Mazurcyk, J. (2014). Interventions for family members of adolescents with disruptive behavior disorders. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 27(3), 99-108.
- Pascual, B., Gomila, M.A., & Amer, J. (2015). Los programas de educación familiar en el contexto escolar y comunitario en España ante el cambiante rol socioeducativo de las familias. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 59, 131-147.
- Piquero, A. R., Farrington, D.P., & Blumstein, A. (2003). The criminal career paradigm. En M. Tonry (Ed.), *Crime and justice: A review of research*, (pp. 359-506). Chicago: University of Chicago Press.
- Piquero, A. R., Farrington, D.P., Welsh, B. C., Tremblay, R. E., & Jennings, W.G (2009). Effects of early family/parent training programs on antisocial behavior and delinquency. *Journal of Experimental Criminology*, 5(2), 83-120.
- Rechea, C. (2008). *Conductas antisociales y delictivas de los jóvenes en España*. Castilla La Mancha: Universidad de Castilla- La Mancha, Centro de Investigación en Criminología.
- Repetti, R. L., Taylor, S. E., & Seeman, T. E., (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128(2), 330-366.
- Rutter, M., & Giller, H. (1983). *Juvenile Delinquency: Trends and Perspective*. Harmondsworth: Penguin.
- Rutter, M., Giller, H., & Hagel, A.(2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge University Press.
- Seipp, C.M., & Johnston, Ch. (2005). Mother-son interactions in families of boys with attention-deficit hyperactivity disorder with and without oppositional behaviour. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 87-98.
- Seisdedos, N. (1988). *Cuestionario A-D (Conductas antisociales-delictivas)*. TEA: Madrid.
- Sexton, T.L. (2011). *Functional family therapy in clinical practice: An evidence-based treatment model for working with troubled adolescents*. NewYork, NY: Routledge.
- Small, S.A., Cooney, S.M., & O'Connor, C. (2009). Evidence-informed program improvement: Using principles of effectiveness to enhance the quality and impact of family-based prevention programs. *Family Relations*, 58, 1-13.
- Soto, A., & González, S. (2014). Evaluación de un programa de intervención con familias para la reducción de conductas antisociales de los menores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 56-73.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioural Development*, 24, 129-141.
- Von Sydow, K., Retzlaff, R., Beher, S., Haun, M. W., & Schweitzer, J. (2013). The efficacy of systemic therapy for childhood and adolescent externalizing disorders: A systematic review of 47 RCT. *Family Process*, 52(4), 576-618.
- Welsh, B.C., & Farrington, D.P. (2006). Effectiveness of family-based programs to prevent delinquency and later offending. *Psicothema*, 18(3), 596-602.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Lorence, B., Mora, M., & Maya, J. (2018). Descripción y análisis de la calidad de los programas para el tratamiento de la conducta antisocial en la ciudad de Huelva. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32 89-105. DOI:10.7179/PSRI_2018.32.07

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Bárbara Lorence Lara. Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación, Universidad de Huelva, Campus del Carmen. Avda. Tres de Marzo s/n. 21071. Huelva. Tel. (+34) 959 219201. E-mail: barbara.lorence@dpee.uhu.es

Macarena Mora Díaz. Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación, Universidad de Huelva, Campus del Carmen. Avda. Tres de Marzo s/n. 21071. Huelva.

Jesús Maya Segura. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela, s/n, 41018, Sevilla. E-mail: jmaya3@us.es

PERFIL ACADÉMICO

Bárbara Lorence Lara. Profesora Ayudante Doctora de la Universidad de Huelva en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Miembro del grupo de investigación HUM604- "Desarrollo de estilos de vida en el ciclo vital y promoción de la salud". Especializada en el estudio e intervención psicosocial con adolescentes en contextos familiares difíciles y/o adversos desde un enfoque preventivo y promotor de la salud, así como en el diseño y evaluación de programas de parentalidad positiva. Socia fundadora de la Asociación para el Estudio y Apoyo a las Familias (esafam.org). Cuenta con publicaciones de impacto y ha presentado numerosos trabajos en congresos nacionales e internacionales (Código ORCID: 0000-0001-6154-8852; Researcher ID: H-9808-2016).

Macarena Mora Díaz. Trabajadora Social por la Universidad de Huelva. Persona colaboradora del grupo de investigación HUM604- "Desarrollo de estilos de vida en el ciclo vital y promoción de la salud". Sus intereses profesionales y de investigación están centrados en la intervención social de las conductas antisociales durante la infancia y la adolescencia desde el ámbito de la familia y la comunidad.

Jesús Maya Segura. Personal Docente e Investigador del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva. Miembro del grupo de investigación SEJ547 "Procesos de Desarrollo y Educación en Contextos Familiares y Escolares". Tiene formación de posgrado relacionada con la intervención familiar, psicodrama y terapia familiar. En su experiencia investigadora se encuentra la presentación de publicaciones, nacionales e internacionales, relacionadas con la implementación y evaluación de programas de intervención con adolescentes conflictivos y familias en riesgo (Código ORCID: 0000-0003-4472-1873).

CARACTERÍSTICAS PREDICTORAS DE ÉXITO EN LA REINSERCIÓN SOCIAL DE PERSONAS DROGODEPENDIENTES¹

PREDICTIVE TRAITS FOR SUCCESS IN SOCIAL REHABILITATION OF DRUG ADDICTS

CARACTERÍSTICAS PREDITORAS DE ÉXITO NA REINSERÇÃO DE PESSOAS TOXICODEPENDENTES

Cristina MENÉNDEZ VEGA & Enar GARCÍA GUTIÉRREZ
Universidad de Oviedo

Fecha de recepción del artículo: 30.V.2018

Fecha de revisión del artículo: 10.VI.2018

Fecha de aceptación final: 25.VI.2018

PALABRAS CLAVE:

drogadicción
intervención
abuso de sustancias
rehabilitación de
drogas
educación ante las
drogas

RESUMEN: Esta investigación analizó el perfil de las personas participantes en un programa de reinserción social de personas privadas de libertad drogodependientes a fin de identificar qué características personales se asociaban con la consecución del alta terapéutica, esto es, el éxito en el programa y, consiguientemente, con su reinserción social y abandono de la dependencia. En este artículo se comienza describiendo el estado de la cuestión en cuanto a drogodependencia, privación de libertad y a los tipos programas existentes en el Estado Español para la reinserción de estos colectivos, a fin de situar las características particulares del programa que ofrece el contexto al estudio. Asimismo se detallan los objetivos de la investigación evaluativa en la que se inserta esta investigación y la metodología utilizada. Los resultados y la discusión de los mismos nos permite afirmar que los perfiles de entrada de la población estudiada se corresponden con los de otros estudios sobre la misma población, y valorar los diversos factores predictores de éxito en la recuperación. Así, los datos muestran que el grado de avance en el proceso de deterioro personal y social que supone la adicción, así como los factores de resiliencia vividos en la historia personal y los lazos afectivos que se proyectan hacia el futuro constituyen elementos relevantes para abordar con éxito un programa de superación de la adicción; al tiempo que confirman la oportunidad de programas combinados entre el tercer sector y una prisión que asuma la función reeducadora que le otorga la Constitución Española.

CONTACTO CON LOS AUTORES: CRISTINA MENÉNDEZ VEGA. Instituto de Enseñanza Secundaria Número 1 de Gijón. Departamento de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. Email: mcmve@educastur.org

KEY WORDS: Drug Addiction Intervention Drug Abuse Drug Rehabilitation Drug Education	ABSTRACT: This research analyzed the profile of the participants in a program of social rehabilitation of drug addicts deprived of liberty in order to identify every personal feature required to achieve medical discharge, in other words, success in the program, and, consequently, social rehabilitation and the overcoming of the addiction. This article begins describing the state of the matter in question regarding drug dependency, deprivation of liberty and the existing types of programs in Spain for reintegration of these groups, in order to identify the particular features of the program offering the context for the study. Moreover, the targets of the evaluative research and the methodology used are also detailed in the text. The outcome obtained and its discussion allow us to affirm that the entry profiles of the target population correspond to other studies on the same population, and to value the diverse factors predicting success in the rehabilitation. Thus, the results proved that the degree of progress in the process of personal and social decline caused by the addiction, as well as the resilience factors experienced and the emotional bonds projected into the future are relevant elements to successfully tackle programs to overcome addictions. They also confirm the opportunity of programs combining the third sector with prisons which assume the re-educative role conferred by Spanish Constitution.
PALAVRAS-CHAVE: Toxicodependencia Intervenção Abuso de substâncias Reabilitação das drogas Educação preventiva às drogas	RESUMO: Esta investigação analisou o perfil das pessoas participantes de um programa de reinserção social de pessoas privadas de liberdade, toxicodependentes com a finalidade de identificar quais características pessoais se associavam com a consequência da alta terapêutica, isto é, o êxito, do programa e, conseqüentemente, com a sua reinserção social e o abandono da dependência. Neste artigo se começa descrevendo o estado da questão à toxicodependência, privação da liberdade e os tipos de programas existentes no Estado Espanhol para a reinserção desses grupos, a fim de situar as características particulares do programa que oferece o contexto do estudo. Dessa forma se detalham os objetivos da investigação avaliativa que insira esta investigação e a metodologia utilizada. Os resultados e a discussão dos mesmos nos permite afirmar que os perfis de entrada dos indivíduos estudados se correspondem a dos outros estudos sobre os mesmos indivíduos, e avaliar os diversos fatores previstos do êxito em sua recuperação. Assim, os dados mostram que o grau de avanço no processo de deterioração pessoal e social que supõe a dependência, assim como os fatores da resiliência vividos na história pessoal e os laços afetivos que se projetam ao futuro constituem elementos relevantes para abordar um programa de superação da dependência; ao mesmo tempo que se confirma a oportunidade de programas combinados entre o terceiro setor e uma prisão que assuma a função reeducadora que outorga a Constituição Espanhola.

1. Introducción

Los datos que presentamos en este artículo se sitúan en el contexto de una investigación evaluativa de mayor alcance cuyo objeto fue el Programa de Inserción Social de Personas Privadas de Libertad Drogodependientes (PPL) que la Fundación Adsis realiza en Asturias (España) desde el año 2002. Esta investigación evaluativa tuvo como finalidades la mejora del programa y la organización, en primer lugar, y la ampliación del conocimiento en el campo de la intervención social en drogodependencias, siguiendo el diseño de finalidades de la evaluación propuesto por Mark, Henri y Julnes (2000).

Una de las primeras preguntas de la investigación fue el grado de eficacia del programa, medido en términos de porcentaje de altas terapéutica. El alta terapéutica es la finalización con éxito del programa; una calificación que ofrece el equipo terapéutico cuando valora que la persona ha superado su adicción y cuenta con herramientas suficientes para una inserción social normalizada. Con el alta terapéutica la persona finaliza su proceso.

El PPL Adsis Asturias es un programa especializado en personas privadas de libertad. El 90,7 %

de las personas que han participado en él tenían, en el momento del ingreso, un problema penal. Casi el 80 % de estas personas accedieron, al ingresar en el programa, al tercer grado penitenciario o régimen abierto. Mientras estaban en esta situación, la expulsión o abandono del programa suponía el reingreso en prisión. El otro 20 % de las personas con problemas penales se encontraba con causas abiertas o a la espera de juicio.

La pregunta por la eficacia del programa fue acompañada por la pregunta de investigación que guía este artículo: ¿existían características personales que influían positiva o negativamente en el éxito personal en el programa? Dicho de otra forma, ¿se podían identificar factores que permitieran predecir la probabilidad de que una determinada persona obtuviera el alta terapéutica? Teniendo en cuenta que todas las personas de la población estudiada han realizado el mismo tipo de proceso, el estudio de sus características personales en relación a su éxito o fracaso en el programa terapéutico podía permitirnos identificar grosso modo esos factores, y esto resultaba un paso imprescindible para valorar adecuadamente, en un segundo momento, los elementos educativo terapéuticos más eficaces dentro de la evaluación del programa.

2. Justificación

Drogodependencia y privación de libertad

Existe una relación innegable entre el consumo de drogas, la drogodependencia y la comisión de delitos, y, por tanto, la privación de libertad. La Organización Mundial de la Salud (OMS) define droga como “toda sustancia química que modifica los procesos fisiológicos y bioquímicos de los tejidos o los organismos” (OMS, 2008: 33). La adicción a las drogas o al alcohol, por su parte, se define como “consumo repetido de una o varias sustancias psicoactivas” (OMS, 2008: 13).

La drogodependencia produce consecuencias negativas en la salud de las personas, en sus relaciones personales y en su inserción social. La compulsión por consumir, unida al alto coste de la droga y a la ilegalidad de la misma, hacen que la adicción conduzca frecuentemente a delitos cuyo objetivo es conseguir la sustancia, hasta el punto de que se estima que entre el 70 y el 80 % de la población penitenciaria en España está en prisión por delitos relacionados con el consumo de drogas (UNAD, 2013).

Si consideramos que, en el año 2016, España contaba con una población reclusa de 59.970 personas, esto indica que en torno a 45.000 personas están en prisión por motivos derivados de su adicción, que, si no se supera, facilita la reincidencia en el delito.

Valverde Molina (2002) identifica el consumo de drogas como uno de los factores transversales que hacen que las prisiones fracasen en su finalidad reeducativa para la que han sido teóricamente creadas, según el artículo 25.2 de la Constitución Española. Por otra parte, el consumo de droga en la cárcel es una de las formas de afianzarse en el contexto carcelario, es una *seña de identidad*. Este tipo de consumo, además, está determinado por las sustancias a las que se tenga acceso en cada momento, lo que favorece el policonsumo. Las drogas son un elemento más de socialización en la sociedad estamental de la prisión, un elemento de identificación con el rol social de “preso o presa”.

Hay personas que salen de este círculo vicioso sin ayuda profesional, apoyándose en su red social y en su propia capacidad de resiliencia. Pero también hay muchas que no salen nunca del círculo hasta la muerte, normalmente prematura, consecuencia de las propias sustancias o del estilo de vida asociado a su consecución. La mayor parte de las personas adictas, una vez que han entrado en esta espiral, necesita apoyos muy sólidos para salir de ella; pero, cuando llega ese momento, el comportamiento ligado a la adicción ha destruido

ya una buena parte de la red social sana que pudieran tener. Por eso son precisos programas educativos terapéuticos que puedan ofrecer un servicio especializado profesional de apoyo para el abandono de la droga, la modificación del estilo de vida y la estructura de pensamiento que les llevó a la adicción; la reconstrucción de la identidad personal, el desarrollo de habilidades y la creación de una nueva red social positiva.

Los programas de reinserción social de personas drogodependientes

El tratamiento de las adicciones se comenzó a realizar mediante tratamientos psiquiátricos institucionalizados o ambulatorios. Alcohólicos Anónimos es una de las primeras organizaciones que surge, en 1935, para dar una respuesta colaborativa y social a las situaciones de alcoholismo. En los años 60 surgen nuevos programas, aún en el ámbito de la psiquiatría, que tratan de manera específica la adicción, pero es en los años 80, en España, ante el crecimiento y la extensión de la drogodependencia, cuando se multiplican los programas terapéuticos. Estos programas ya no se desarrollan, en su mayoría, en instituciones psiquiátricas, y, por lo general, incorporan elementos de cooperación entre personas adictas en rehabilitación, combinan lo personal con lo comunitario e incorporan elementos no solo terapéuticos, sino educativos; esto es, se orientan no solo a “sanar”, sino a favorecer un cambio en la persona a través de la incorporación de herramientas y habilidades personales y de la adquisición de nuevos esquemas de valores y comprensión de la realidad; un cambio que le permita no solo dejar la adicción, sino mantener posteriormente un estilo de vida saludable y socialmente integrado.

El Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2016), identifica en España los siguientes tipos de programas de atención a personas adictas:

- *Centros ambulatorios de asistencia.*
- *Comunidades terapéuticas.*
- *Centros de día.*
- *Unidades de desintoxicación hospitalaria.*
- *Unidades hospitalarias de atención psiquiátrica.*
- *Pisos de apoyo al tratamiento*
- *Programas de tratamiento con sustitutivos opiáceos*
- *Programas de reducción de daños.*

En los últimos años se ha ido dando un aumento progresivo de la atención en Centros Ambulatorios, de creación de Centros de Día -que ni siquiera estaban enumerados en la memoria de

2014- y una ligera disminución de Comunidades Terapéuticas. Los Centros de Día son unidades no residenciales en las que se realiza un proceso educativo terapéutico en medio abierto. En la memoria de 2016 se contabilizan 93 Centros de Día que atendían a 7.792 personas usuarias.

El programa que desarrolla la Fundación Adsis en Asturias es un Centro de Día pionero, ya que lleva funcionando desde 2002. A lo largo de estos años ha trabajado en estrecha relación con la Unidad Terapéutica y Educativa (UTE) de la prisión de Villabona, que, desde el año 1992, desarrolló una metodología propia de trabajo en la prisión orientado hacia la reeducación y reinserción social de las personas internas, y se ha convertido en un modelo alternativo de prisión orientado hacia la función de reeducación que la Constitución le atribuye.

Características y situaciones personales y éxito en la reinserción

A pesar de la importancia numérica y humana de la realidad de drogodependencia, así como de la inversión económica en los programas de prevención, reinserción y tratamiento, son escasos los estudios que analizan con precisión y en profundidad los resultados de estos programas.

Esta carencia se debe a diferentes factores. La drogodependencia es una realidad dura y de difícil salida, por lo que los resultados de los programas pueden ser, a primera vista, decepcionantes, así que se prefiere evitar su publicidad. Sin embargo, si no se investiga es difícil que avancemos en la comprensión del problema que nos ocupa y que descubramos cuáles son las herramientas educativo-terapéuticas más útiles.

Como paso previo, es conveniente identificar el perfil de las personas que acuden a los mismos, ya que es de esperar que haya factores de éxito que dependan principalmente del programa, pero que puedan existir otros que tengan que ver con la resiliencia de las personas. Características personales que hagan más fácil la inserción social y la integración personal, y otras que la hagan más difícil y que requieran medidas extraordinarias o adicionales. Diversos estudios han encontrado factores que se relacionan con el éxito en procesos de tratamiento:

- El apoyo social (Garmendia et al. 2008; Valverde 2002, Rodríguez Kuri & Fernández Cáceres 2014), que en algunos programas se plantea como requisito para participar en el programa.
- La inserción laboral aparece como un factor relevante en Soyez y Broekaert (2003), en López y Pérez (2005), en Gallizo (2007) y en Ramos y Carcedo (2010).

- La ausencia de conflictos familiares, en Mavrou (2012), en Catalano et al. (2007) y en Valero-Aguayo et al. (2013).
- La falta de adicción en madre y padre, en Mavrou (2012).
- Un nivel educativo medio-alto, en Ramos y Carcedo (2010) y en Mavrou (2012).
- No haber sido consumidores o consumidoras de heroína se vincula con el éxito en García Valencia y Méndez Villanueva (2014).
- No consumir alcohol o cannabis, en Valero-Aguayo et al. (2013).
- La ausencia de problemas de salud mental se valora como factor facilitador del éxito en García Valencia y Méndez Villanueva (2014).
- La motivación por la recuperación de las hijas e hijos supone para las mujeres un factor que contribuye al éxito en los programas, según Rodríguez Kuri y Fernández Cáceres (2014); Meneses Falcón (2006), Cuskey et al. (1982), Hunter (1998), Henderson (1998) y Hedrich (2000).
- No haber realizado tratamientos previos, en García Valencia y Méndez Villanueva (2014)
- Menos antecedentes penitenciarios, tanto en cuanto a duración de la condena, número de ingresos en prisión previos, edad de primer ingreso y otros indicadores, según Ramos Barbero y Carcedo González (2012).

Como estos estudios se realizan en condiciones naturales y con objetivos específicos, muchas veces ligados a la evaluación de los programas, las variables que se estudian no son totalmente coincidentes. También tenemos que recordar que estos factores o características personales, aunque sean nuestro foco de atención en este artículo, interaccionan siempre con las variables del programa, por lo que las diferencias y similitudes en los hallazgos deben tener en cuenta estas variables contextuales y la alta probabilidad de que determinadas intervenciones influyan de manera más positiva sobre algunos factores de riesgo que sobre otros.

Por otra parte, el género es una variable diferencial relevante. La literatura recoge que las mujeres drogodependientes y privadas de libertad están doblemente estigmatizadas en la sociedad, ya que no solo incumplen la ley sino sus mandatos de género. Sufren más agresiones: el porcentaje de reclusas que ha sufrido malos tratos ronda el 90% (Alameda, 2003; Fontanil et al. 2013; Meneses Falcon 2002, Miranda 2002, Wright 2002, Redondo et al. 2010, Mapelli et al. 2013; Pérez del Río et al. 2010, Pérez del Río & Mestre Guardiola 2013); asimismo, es mayor la prevalencia de explotación sexual y/o abusos sexuales en la infancia en

ellas. Además, la estigmatización de las mujeres drogodependientes y/o privadas de libertad hace que cuenten con menos apoyos que los hombres en la misma situación. Es preciso tener en cuenta esta perspectiva en el análisis de los datos.

3. Objetivos y metodología

Los objetivos de la investigación fueron:

Conocer los rasgos del perfil de personas drogodependientes que realizaron el PPL Adsis Asturias entre 2002 y 2014.

Identificar la relación existente entre las características personales y sociales de las personas drogodependientes que realizaron el PPL Adsis Asturias entre 2002 y 2014 y el éxito personal en el proceso, medido en términos de consecución –o no– del alta terapéutica.

El método consistió en el análisis de los datos existentes en el programa de 211 casos, que constituyen la totalidad de las personas usuarias entre 2002 y 2014. Estos datos estaban recogidos en dos tipos de documentos:

- Información de personas usuarias por año recogida en una base de datos por la directora del programa a partir de la entrevista inicial y el seguimiento del caso en las reuniones de equipo terapéutico (BD).
- Historias clínicas de las personas usuarias recogidas por el/la educador/a-terapeuta que realizó el seguimiento de cada una de ellas (HC).

Esta información era preciso sistematizarla, reducirla y categorizarla. Para ello se realizaron las siguientes tareas:

1. Codificación de los datos nominales existentes en la BD, reuniendo los datos en una única hoja Excel.
2. Lectura de las historias clínicas.
3. Establecimiento de las variables presentes en las historias clínicas.
4. Vaciado de las historias clínicas en matrices referidos a cada una de las variables estudiadas.
5. Entrevista con la Directora para completar y contrastar la información obtenida.
6. Identificación de los valores de cada una de las variables objeto de estudio.

Fruto de este proceso, se identificaron 55 variables, de las cuáles 40 correspondían a características o situaciones personales de las personas participantes en el programa, y 15 a características del proceso que habían realizado dentro del programa. Entre las variables referidas a las características personales se incluyen datos básicos, variables relacionadas con la familia de origen; con relaciones sociales personales; referidas a la adicción, situación penal, situación socio-laboral, situación de salud e historia personal.

Estas variables se codificaron a partir de la categorización de las situaciones observadas en las respuestas de las personas usuarias, y se trasladaron a una matriz de datos en el programa SPSS v20, con el que se realizó el análisis estadístico, utilizando frecuencias, medidas de tendencia central, tablas de contingencia, comparación de medias y análisis de relaciones significativas a través de chi-cuadrado y otras pruebas no paramétricas. En la Tabla 1 se identifican las variables utilizadas para este estudio, la fuente de información de las mismas y el número de personas con datos válidos para cada una de ellas.

Tabla 1. Variables

Variable	Valores	Fuente	N
Sexo	Hombre Mujer	BD	211
Nacionalidad	Española Extranjera	BD	188
Edad de inicio del programa	21 valores entre 21 y 67 años	BD	211

Con quién convivió en su infancia	Padre y madre Solo con la madre Solo con su padre Con otros familiares Madre y otra pareja Padre y otra pareja Instituciones	HC	141
Adicción del padre	Adicto No adicto	HC	103
Adicción de la madre	Adicta No adicta	HC	101
Apoyo de la familia de origen al iniciar el programa	Cuenta con apoyo No cuenta con apoyo	HC	131
Estado civil	Soltero/a Casado/a Separado/a Viudo/a	BD	180
Pareja al inicio del programa	Tiene pareja No tiene pareja	HC	138
Hijos/as	Tiene hijos/as No tiene hijos/as	HC	135
Apoyo de la pareja al iniciar el programa	Cuenta con apoyo No cuenta con apoyo	HC	124
Apoyo de red social de amistades al iniciar el programa	Cuenta con apoyo No cuenta con apoyo	HC	125
Edad de inicio de consumo	24 valores entre 7 y 33 años	HC	164
Adicción al inicio del programa	Consumidor/a Abstinentes No adicto/a	HC	187
Sustancia de consumo	Hachís o cannabis Heroína Cocaína Alcohol Pastillas Policonsumo Otros	HC	177
Desencadenantes percibidos del consumo	Rupturas o conflictos sentimentales Contexto festivo/nocturno Conflictos familiares Amistades y pareja Fracasos, frustración Soledad y angustia Contexto de adicción Evasión Aburrimiento Otros	HC	113
Consecuencias percibidas del consumo	Delitos Tráfico de drogas Violencia Pérdida de relaciones y soledad Prisión Deterioro de la salud Cambios en el carácter Otros	HC	107

Motivación para entrar en el programa	Salir o no entrar en prisión Recuperar a la familia Cambiar de vida Desarrollo personal Obtener apoyo emocional Deseo de estabilidad y proyección personal Obtener ayuda	HC	121
Participación previa en otros tratamientos	Sí ha participado en otros programas No ha participado en otros programas	HC	140
Problema penal al inicio programa	Tiene un problema penal No tiene un problema penal	BD	205
Situación penal al inicio del programa	Sin antecedentes Sin causas abiertas o libertad total Espera de juicio Suspensión de condena Tercer grado o libertad condicional Sustitución condena Segundo grado Otros	BD	166
Nivel formativo inicial	Sin estudios o certificado de escolaridad Estudios primarios ESO FP1 o CFGM FP2 o CFGS Bachillerato Universitario	HC	186
Situación laboral inicial	En activo Desempleo Pensión Jubilación Estudiante	BD	193
Municipio de residencia	21 municipios asturianos	BD	202
Inserción laboral durante el tratamiento	Contrato laboral durante el tratamiento Sin contrato laboral durante el tratamiento	BD	162
VIH	Es seropositivo/a No es seropositivo/a	BD	153
Discapacidad	Tiene discapacidad No tiene discapacidad	BD	116
Hepatitis	Tiene hepatitis No tiene hepatitis	BD	157
Problemas de salud mental	Con diagnóstico SM Sin diagnóstico SM	BD	147
Tratamiento por salud mental	Toma medicación SM No toma medicación SM	BD	116
Intentos de suicidio	Ha tenido intentos de suicidio No ha tenido intentos de suicidio	HC	139
Recibió maltrato	Ha sufrido maltrato No ha sufrido maltrato	HC	117
Abusos sexuales	Ha sufrido abusos sexuales No ha sufrido abusos sexuales	HC	116
Prostitución	Ha ejercido la prostitución No ha ejercido la prostitución	HC	139

Ejerció maltrato	Ha maltratado a otras personas No ha maltratado a otras personas	HC	120
Finalización del programa	Alta terapéutica Expulsión Abandono Alta voluntaria Defunción Reingreso en prisión Permanece en el programa	BD	199
Éxito en el programa	Alta terapéutica Otros resultados habiendo finalizado el programa	BD	170

4. Resultados

En los resultados indicaremos, en primer lugar y de manera general el perfil de las personas participantes en el programa, para, a continuación, explorar la relación existente entre estas características del perfil y el éxito en el programa.

Perfil de las personas participantes en el programa

La mayor parte de las personas participantes en el programa son varones (89,1 %), de nacionalidad española (91 %), residentes en localidades urbanas de Asturias (79,2%). En su mayoría son personas solteras (66,1%) y sin pareja en el momento de iniciar el programa (59,1 %). Más de la mitad (54,8%) tienen hijos o hijas y presentan una edad media ligeramente superior a 35 años, estando la mayoría en la franja de edad entre 27 y 43 años al inicio del programa.

Su nivel formativo es bajo: el 73,3% ha realizado únicamente estudios obligatorios o menos, por otra parte, el 76,7% se encuentran al inicio del programa en una situación de desempleo. La mayoría (71,7 %) se encuentran al iniciar el programa en situación de abstinencia de drogas, fruto del proceso en la UTE de Villabona. La sustancia más consumida es la cocaína (un 73,4% de las personas usuarias), pero hay un alto porcentaje de personas policonsumidoras (42,7%). La edad media de inicio de consumo es de 15 años y medio.

Más de la mitad de las personas acuden al programa cuando ya tienen serios problemas de salud: VIH en un 22,9%, hepatitis C en un 42 %; problemas de salud mental, el 50,3%, y con discapacidad reconocida el 31%. Un 8,6 % ha intentado suicidarse en alguna ocasión. El 90,7% tiene un problema penal. La mitad acuden al programa en tercer grado o libertad condicional, algo más de la cuarta parte lo comenzaron en segundo grado penitenciario y el resto en otras situaciones penitenciarias. Un 43,6% había seguido previamente otros programas de reinserción.

El 55,9% proviene de familias cuyos padres estaban conviviendo en su infancia. El 40,8% refiere una adicción de su padre y el 13,9 % una adicción de su madre. El 19,7% sufrió maltrato, y el 6,9% abusos sexuales.

Las motivaciones más importantes para incorporarse al programa son lograr una estabilidad y proyección personal, en el 44,8% de los casos, el desarrollo personal (39,2 %), cambiar de vida (35,2%), recuperar la relación con la familia o con parte de ella (32,8%); obtener ayuda para mantenerse fuera de la droga (20,8%), salir o no entrar en prisión (12%) y solo un 5,6 % refiere la necesidad específica de recibir apoyo emocional.

Una amplia mayoría (83,2%) cuenta con apoyo de su familia de origen, el 40,8% cuenta con amigos y amigas como apoyo y el 26,6% cuenta con el apoyo de su pareja.

El perfil de la minoría de mujeres es significativamente diferente: es menor el porcentaje de mujeres solteras; el 77,8% están sin pareja, son más las mujeres que tienen hijos/as (63,2%), presentan mayor precariedad laboral (desempleo en el 86,4% de los casos), menor consumo de cocaína (57,9% de las mujeres), menos seropositivas (5,6%), con más diagnóstico de problemas de salud mental (72,2% de las mujeres), han intentado suicidarse en más casos (29,4%); cerca de la mitad (41,2%) ha ejercido la prostitución y han sufrido malos tratos y abusos sexuales en mayor proporción (61,5% y 38,7%, respectivamente). En cuanto a las motivaciones para entrar en el programa difieren también significativamente de las de los hombres: en ellas está más presente la motivación por recuperar a la familia (en el 64,3 % de los casos), la estabilidad y proyección personal (71,4 %) y recibir apoyo emocional (14,3%), y menos el deseo de desarrollo personal (21,4%) y de recibir ayuda (14,3 %).

Algunos de estos datos de perfil se han podido contrastar con el perfil de población usuaria de otros programas, específicamente de Proyecto Hombre de Asturias (PHA, Proyecto Hombre nacional (PH) y de la Fundación Spiral (FS), según

los datos presentados en sus memorias de 2014. Sin entrar al detalle de cada uno de los datos, podemos señalar que destacan los siguientes contrastes:

- La población del PPL de la Fundación Adsis presenta porcentajes muy superiores de consumo en todas las sustancias a los de las dos entidades.
- El deterioro de la salud, según los indicadores de VIH y hepatitis, es también superior en la población del PPL; 20 y 31 puntos respectivamente respecto a la población de PHA, y 15 y 29 puntos respecto a FS.
- El porcentaje de personas que han delinquido en el PPL es más del triple de la muestra de PH y de FS.
- El porcentaje de personas que han fracasado previamente en otros programas es 34 puntos porcentuales superior en el PPL respecto a PH.
- Es 15 puntos menor en el PPL respecto a PH - y 7 puntos menor que FS - el porcentaje de personas laboralmente en activo.
- La edad de inicio de consumo es menor en cuatro años en el PPL respecto a PH.
- El porcentaje de mujeres es menor en el PPL que en PH en 8 puntos, y que en FS en 24 puntos.
- El porcentaje de personas con estudios obligatorios o menos es 20 puntos mayor en PPL y PH que en FS.

Esta comparación nos permite identificar que el perfil de las personas drogodependientes que participan en el PPL se caracteriza, respecto a las que participan en otros programas, por un alto consumo de sustancias, mayor desempleo, mayores problemas penales, alto deterioro de la salud y fracasos en otros programas. Esto es, se trata de un colectivo que ha sufrido ya un deterioro considerable en el proceso de adicción, lo que deberá ser tenido en cuenta al analizar la relación de las características personales con el éxito en el programa.

Relación de las características personales con el alta terapéutica

Para medir la eficacia del programa a corto plazo, hemos de acudir al indicador del número de personas que obtienen el alta terapéutica, que representa el éxito del proceso.

El porcentaje de altas terapéuticas obtenidas por las personas participantes en el PPL a lo largo de estos años es del 52,9%. Un alto porcentaje que denota una alta eficacia del programa. El porcentaje de altas terapéuticas reseñadas en la literatura –casi todas respecto a PH– se encuentran en torno al 17,7% (Asociación Proyecto Hombre, 2014:29) –si bien la memoria 2014 de PH da datos para Asturias que situarían este porcentaje para PHA en 37,2%– el 22,9 % (Valero-Aguayo et al., 2013:42) y el 40 % referido a una muestra de mujeres del CT Alborada (Bastón Martínez, 2009:208, citado en Mavru, 2012: 166).

Solo la Fundación Instituto Spiral (2014:14) presenta un porcentaje superior de altas terapéuticas: un 61 %, pero hay que tener en cuenta la diferencia de perfil entre las personas usuarias de uno y otro programa.

En cuanto a las características predictoras del alta terapéutica, los análisis indicaron que muchas de las características personales analizadas no mostraban ninguna relación significativa con los resultados del programa. Así, el porcentaje de altas terapéuticas no presenta diferencias estadísticamente significativas según sexo, nacionalidad, estado civil, lugar de residencia o nivel formativo. Tampoco la estructura familiar en la infancia arroja resultados significativos en relación al resultado del tratamiento, ni la existencia de adicciones por parte de su padre.

Cabe señalar, no obstante, que, si bien el género no es una variable significativa para el éxito en el programa, sí lo es en varias de las variables que sí lo son. Las características estudiadas se ordenan de manera diferente en hombres y mujeres.

Las variables que muestran una relación significativa con el éxito del programa son las siguientes (en la Tabla 2 se detalla la significatividad en el análisis chi-cuadrado para las variables que procede):

La pareja

Parece ser que tienen más posibilidades de obtener el alta terapéutica las personas que tienen pareja (53 % frente al 47 % de las que no la tienen) y cuentan con su apoyo, ya que el 88,5 % de quienes expresan que se sienten apoyados por la pareja concluyen con éxito el tratamiento, frente al 44 % de quienes no expresan que cuentan con ese apoyo (incluso aunque tengan también pareja).

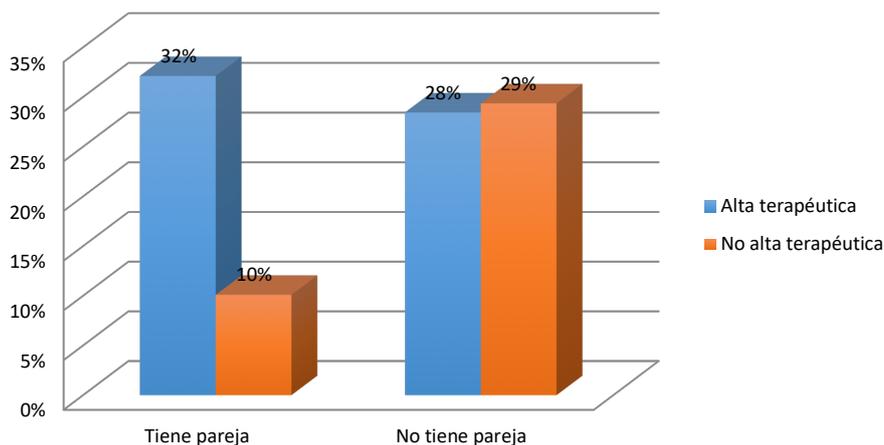


Gráfico 1. Pareja y éxito en el programa

Las mujeres cuentan con pareja al inicio del programa en un porcentaje mucho menor que los hombres: solo el 22,2 % frente al 43,3 % de los hombres. Consiguientemente, solo el 20% de las

mujeres, frente al 28 % de los hombres, manifiestan recibir apoyo de su pareja en el proceso de recuperación.

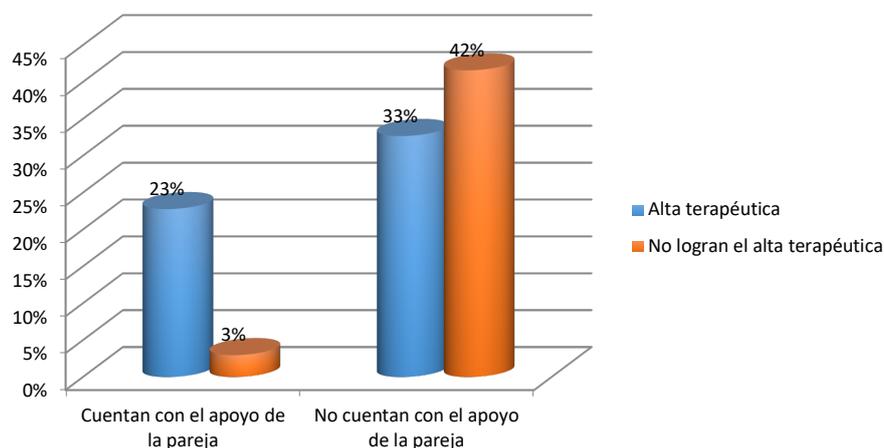


Gráfico 2. Apoyo de la pareja y éxito en el programa

Llegar abstinentes

Las personas que llegan al programa abstinentes, esto es sin consumir droga en los últimos tres meses, tienen mayor probabilidad de lograr el alta

terapéutica. Así, el 54,2 % de las personas que llegan abstinentes culminan con éxito el tratamiento, mientras que solo el 18,2 % de las que llegan siendo consumidoras en activo lo consiguen.

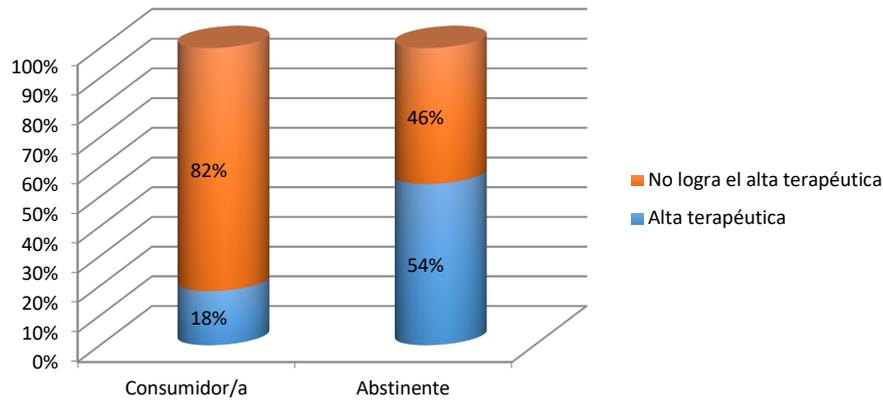


Gráfico 3. Abstinencia al inicio del proceso y éxito en el programa

Son más las mujeres que no son adictas a las drogas en el momento de iniciar el proceso, aunque hayan sido drogodependientes con anterioridad: un 35 % de las mujeres frente a un 6% de los hombres.

Tipo de sustancia

Por otra parte, las personas que no son ni han sido consumidoras de heroína ni policonsumidoras tienen mejores probabilidades de obtener el alta terapéutica. Así, el 65,2 % de las personas no

consumidoras de heroína concluye con éxito el tratamiento (47,1 % de quienes han consumido) y el 66,2 % de quienes no han sido policonsumidoras (34,5 % de quienes lo han sido). En una mirada al conjunto de los datos, las personas que tienen mejor pronóstico son aquellas que han limitado su consumo a drogas consideradas “blandas”: alcohol y hachís; pero la relación solo es estadísticamente significativa en lo referido al policonsumo y al consumo de heroína.

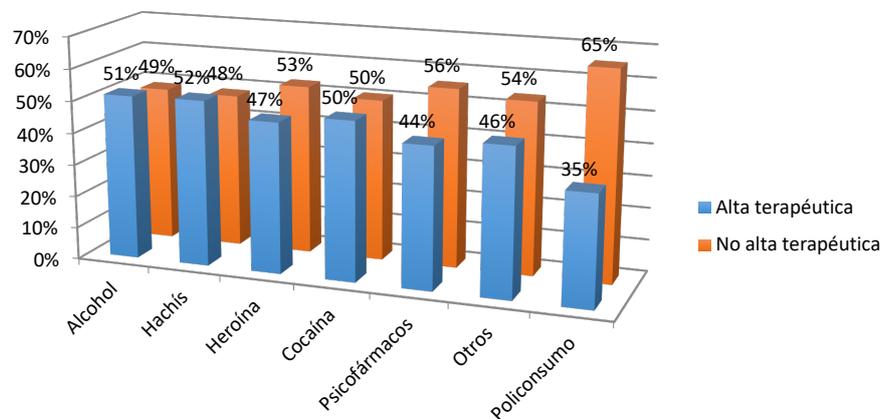


Gráfico 4. Sustancias consumidas y éxito en el programa

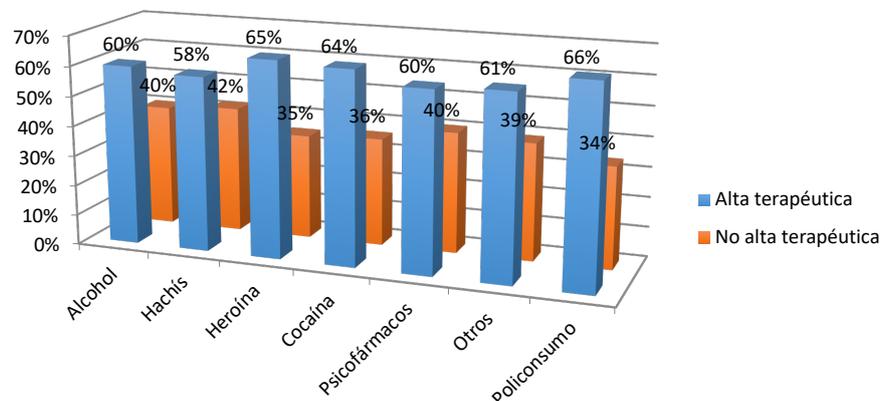


Gráfico 5. Sustancias NO consumidas y éxito en el programa

En relación a estudios anteriores, estos datos confirman la dificultad de las personas consumidoras de heroína y policonsumidoras en el éxito en la reinserción, pero no las dificultades encontradas por Valero-Aguayo et al. (2013) respecto al consumo de alcohol y cannabis.

El porcentaje de mujeres que han consumido hachís o cannabis es significativamente menor que el de hombres los hombres (35% frente al 69,3% de mujeres y hombres consumidores, respectivamente); así como el porcentaje de mujeres que han consumido cocaína, que es de un 57,9% frente a un 75,3% de varones.

Salud

En términos generales, las personas que han sufrido menor deterioro en su salud han tendido a tener mayor éxito en el tratamiento. Específicamente, logra el alta el 74 % de las personas que no presentan problemas de salud mental frente a 35,3 %; el 64,6 % de quienes no toman medicación para la salud mental frente a 40,8 % de quienes la toman.

Estos datos confirman la dificultad encontrada por García-Valencia y Méndez Villanueva (2014) para la reinserción de las personas con patología dual, psiquiátrica y de adicción.

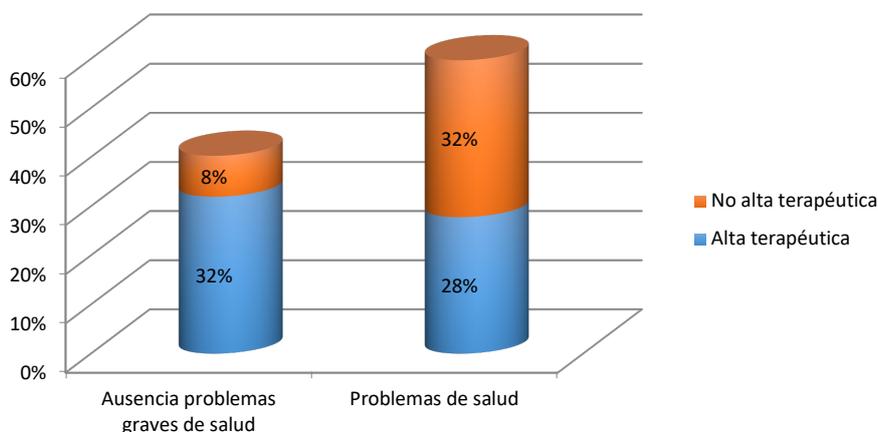


Gráfico 6. Estado de salud y éxito en el programa

Hay menos mujeres seropositivas que varones (5,6 % de las mujeres y 25,2% de los hombres), lo que puede asociarse a la vinculación de conductas de riesgo al mandato de género masculino, mientras que más mujeres están diagnosticadas con problemas de salud mental: un 72,2% de las mujeres frente a un 47,5% de los hombres.

Primer intento

El éxito en el tratamiento es mucho más probable entre las personas para las que éste es su primer tratamiento. Estos datos son coherentes con los hallazgos de García Valencia y Méndez Villanueva (2014)

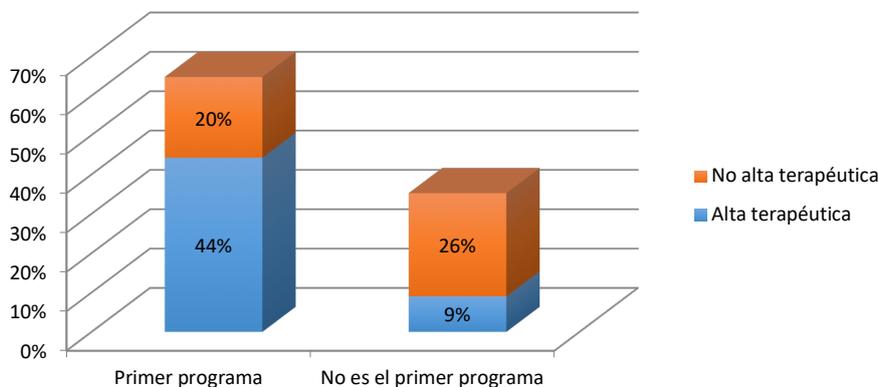


Gráfico 7. Intentos realizados y éxito en el programa

Personas de referencia en la familia

Concluir con éxito el programa es también más frecuente entre los/as usuarios/as que han crecido

con otros familiares, con su padre y otra pareja, y con su padre y su madre, y menos frecuente entre quienes se han criado en instituciones, solo con su padre o con su madre y otra pareja.

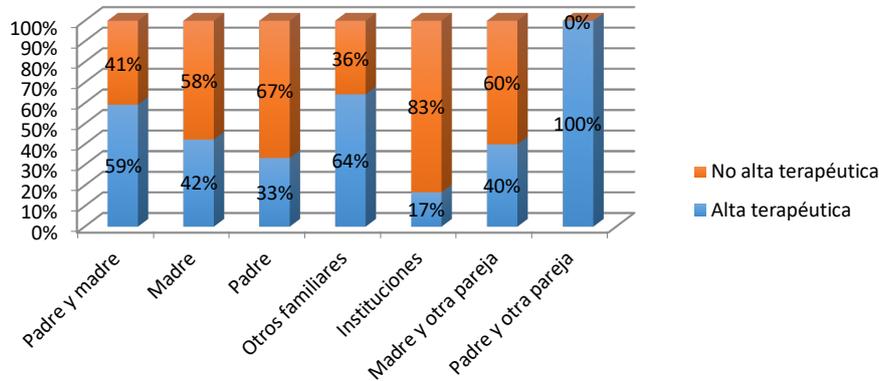


Gráfico 8. Alta terapéutica según con quién creció

La adicción de la madre y los problemas de salud mental de la madre también parecen dificultar el éxito en el tratamiento. Solo el 14,5 % mencionaron que su madre hubiera tenido un problema de adicción, pero, de éstos, solo el 25 % lograron el éxito en el programa. Asimismo, únicamente un 3,5 % afirman que su madre sufre problemas de salud mental, pero, entre éstos, solo el 16,7 % lograron el alta terapéutica. Los porcentajes nos indican que no podemos considerar los problemas de la madre como un factor de fracaso, pero sí valorar que, tal vez por ser la madre la figura que sostiene cuando todas las demás han desaparecido, cuando ésta tiene a su vez problemas graves, las dificultades para superar la adicción aumentan.

Estos hallazgos se pueden relacionar con los estudios que vinculan la ausencia de conflictos familiares con el éxito en el tratamiento. También con la relación que establece Mavrou entre adicción de padre y madre y riesgo de recaídas, si bien en nuestro caso no se ha confirmado la relación con la adicción del padre.

Situaciones límite

Las personas que han tenido intentos de suicidios logran el alta terapéutica en un porcentaje mucho menor (18,2 %) que las que nunca han intentado suicidarse (57,3 %). También las personas que han sufrido abusos sexuales parecen tener más dificultades para completar el programa adecuadamente (solo un 14,3 % de ellas lo han logrado).

Estas situaciones son mucho más frecuentes entre las mujeres que entre los hombres: el

29,4% de las mujeres han tenido intentos de suicidio frente a un 5,7% de los hombres; el 38,5% de las mujeres han sufrido abusos sexuales (solo un 2,9% de los hombres); un 61,7% de las mujeres han sufrido malos tratos (un 14,4% de los hombres) y el 41,2% (el 14,4% de los hombres) ha ejercido la prostitución. Este perfil por género es totalmente coherente con el expuesto en la literatura respecto a personas drogodependientes.

Problema penal y procesos previos

Las altas terapéuticas también son más frecuentes entre las personas que tienen un problema penal, probablemente porque se ven obligadas a continuar en el programa hasta el final, y entre quienes provienen de la UTE, que obtienen un 59,1 % de altas. Estos datos no confirman los encontrados por Ramos Barbero y Carcedo González; probablemente hemos de tener en cuenta en este caso la diferencia sustancial introducida por el tratamiento de la UTE y su vinculación con el PPL.

Inserción laboral

Por otra parte, lograr una inserción laboral parece ser un factor relacionado con el alta terapéutica, ya que un 70 % de las personas que consiguen su inserción laboral logran el alta terapéutica, frente al 33,9 % de quienes no la consiguen, confirmando resultados de otras investigaciones antes mencionadas. También hay una diferencia por género en la inserción laboral a favor de los hombres: el 58,7% de los hombres consiguieron un contrato en el plazo de un año desde el inicio del programa, frente a solo el 47,4% de las mujeres.

Motivación personal

Las variables cualitativas, tratadas como variables de respuesta múltiple (personalidad de padre y madre, desencadenantes y consecuencias del consumo, motivaciones de entrada, rasgos de personalidad propios) es difícil que ofrezcan resultados significativos en un tratamiento estadístico. Sin embargo, al observar los resultados de la variable motivación de entrada y su relación con el éxito del programa, destacan con claridad algunos

datos. Así, la motivación que guarda mayor relación con la consecución del alta terapéutica es la familia: recuperar la relación con la familia, que, en la mayor parte de las ocasiones, es recuperar la relación con los/as hijos/as, aunque también con la familia de origen.

Otras motivaciones importantes son las referidas a lograr un trabajo, estabilidad y proyección personal, el desarrollo personal o cambiar de vida, pero ninguna guarda una relación tan importante con el éxito en el programa.

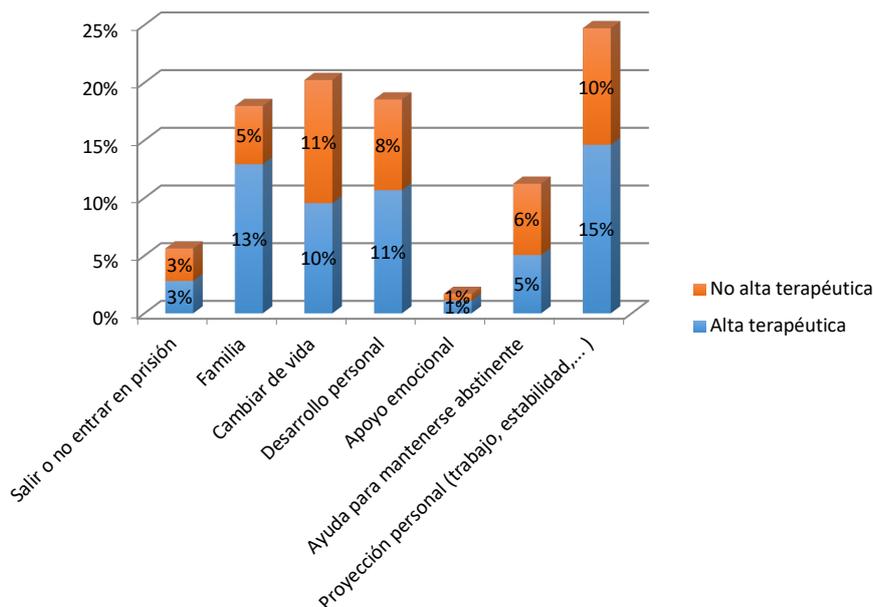


Gráfico 9. Motivaciones y éxito en el programa

En este aspecto encontramos otra importante diferencia entre hombre y mujeres. En ellas está más presente la motivación por recuperar la familia (mencionada por el 64,3% de las mujeres frente al 28,8% de los hombres), por la proyección personal (71,4% frente al 41,4%) y por recibir apoyo emocional (14,3% frente al 4,5%); en ellos, el deseo de desarrollo personal (41,4% frente al 21,4% de las mujeres) y de recibir ayuda (21,6%).

La vinculación entre la preocupación por la familia de las mujeres y su relación con la mejora de las posibilidades de éxito ratifica lo encontrado en otros estudios y permite construir la hipótesis de que esta motivación es el factor que contrarresta la mayor presencia de otros factores de riesgo en las mujeres (problemas de salud mental, abusos sufridos, dificultades para la inserción laboral) y permite que finalmente no haya diferencias significativas por género en el éxito en el programa.

Tabla 2. Relaciones entre características personales y éxito en el programa.

Variable	N válido	Chi-cuadrado de Pearson	Gl	Significación
Pareja	115	6,907	1	,009
Apoyo de la pareja	107	11,500	1	,001
Adicción	165	10,797	2	,005
Consumo heroína	145	5,747	1	,017
Policonsumo	131	12,516	1	,000
VIH	126	3,000	1	,083
Hepatitis	131	5,584	1	,018
Salud mental	124	17,644	1	,000
Discapacidad	93	1,928	1	,165
Primer programa	126	21,264	5	,001
Convivencia infancia	116	9,657	6	,140
Adicción de la madre	86	3,171	1	,075
Problemas de SM de la madre	179	3,411	1	,065
Abusos sexuales	107	3,922	1	,048
Maltrato	107	,038	1	,845
Intento de suicidio	125	6,684	1	,010
Problema penal	170	8,402	2	,015
Inserción laboral	144	17,846	1	,000

5. Discusión y conclusiones

Existen algunos factores personales y sociales que se asocian al éxito en la reinserción social de las personas drogodependientes que participan en PPL Adsis Asturias. La lectura general de estas características nos permite apuntar una clasificación de las mismas en relación al proceso de deterioro y recuperación que supone la adicción y la superación de la misma.

Un conjunto de características tiene que ver con el grado de deterioro al que se ha llegado. Las mejores probabilidades de realizar el proceso de recuperación con éxito se encuentran cuando el deterioro personal ha sido menor. En este sentido parece tener importancia el tipo de sustancia que se ha consumido, ya que la heroína, que produce

un deterioro rápido de la salud y una gran dependencia física y psicológica, hace más difícil la recuperación. Asimismo, las personas que han llegado a ser policonsumidoras suelen caracterizarse por un alto grado de dependencia, y tienen más dificultades para la recuperación.

El deterioro se asocia también con los problemas de salud provocados por la adicción o que, siendo previos a ella, suponen un deterioro personal que multiplica el producido por la adicción. Mención particular merecen los problemas de salud mental, previos o derivados, y los intentos de suicidio, indicadores de la desesperación personal.

Este conjunto de características apunta a la importancia de **intervenir tempranamente en los procesos de adicción**, porque cuanto más se

avance, más difícil parece ser revertirlo. La dificultad es evidente, pero puede ser importante tomar conciencia de que el mensaje que frecuentemente se da, incluso en ámbitos profesionales, de que es preciso esperar a que la persona “toque fondo” tiene un alto grado de riesgo. Nunca se sabe lo hondo que puede estar el fondo para una persona, y en cada descenso, en cada deterioro, disminuyen las posibilidades de recuperación con éxito. Así, es más fácil que las personas tengan éxito en salir de la dependencia la primera vez que lo intentan con ayuda profesional. Un primer fracaso no significa, por supuesto, la pérdida de opciones, pero supone una pérdida de confianza personal, así como de esperanza y expectativas, que refuerza el aprendizaje del fracaso y la convicción de que no hay salida posible.

Otras características podríamos agruparlas en torno al *grado de resiliencia* conseguido en la historia personal, esto es, las referencias y experiencias positivas vividas y que sirven para afrontar las dificultades. En esta resiliencia es preciso mencionar la importancia de la figura de la madre, que suele ser la que sustenta a la familia, y que queda de manifiesto especialmente por el desamparo que produce cuando ella misma se ve vencida por las dificultades. Pero es igualmente interesante destacar que la resiliencia obtenida en el ámbito familiar no parece basarse tanto en si el padre y la madre estaban juntos como en si se han podido encontrar vínculos de apoyo.

Destaca el hecho de que el éxito en las personas que se han criado con otros familiares distintos a sus padres es el porcentualmente mayor, por encima de quienes se han criado con solo uno de sus progenitores, con éste y otra pareja, pero incluso con ambos progenitores juntos. Estos porcentajes apuntan hacia que lo más importante es contar con un entorno afectivo y relacional seguro, tanto más cuando observamos que las personas que se han criado en instituciones son las que, efectivamente, se encuentran con mayores dificultades para superar la adicción.

Igualmente, es de destacar el daño que produce haber sufrido abusos sexuales y la dificultad que esto supone para la recuperación, puede que tanto por la secuela que dejan como por la relación familiar y el contexto social que da lugar – o permite – ese tipo de abuso.

Estas características apuntan hacia la necesidad de **incrementar la protección ante las situaciones de riesgo en la infancia** tanto para prevenir la adicción como para ofrecer elementos que permitan superarla si finalmente se da.

Otras características se refieren a la consecución de los *elementos de normalización* de la vida: la pareja y el trabajo. Tanto la inserción laboral

como el establecimiento de una relación positiva de pareja, que apoye en el proceso de recuperación, son dos elementos facilitadores del éxito en la misma. Es obvio que esto se puede dar con mayor facilidad cuando el deterioro personal no es muy grande y cuando la persona cuenta con más referencias personales y herramientas internas para superar la dificultad. Destaca también la importancia de la motivación personal de recuperación de la familia propia como elemento facilitador del éxito.

No es de extrañar, en todo caso, ya que la pareja, la familia propia y el trabajo son los elementos de la vida que dan sentido y motivación a la mayor parte de las personas, adictas y no adictas. Salir de la adicción requiere encontrar motivaciones y logros personales, que cubran la necesidad de afecto, de supervivencia y de identidad, que se perciban como posibles, que resulten gratificantes y que constituyan puntos de apoyo a los que agarrarse ante los deseos de evadirse de la realidad a través del consumo.

Estos datos apuntan a la importancia de ofrecer **recursos para normalizar la vida** antes de que el proceso de deterioro avance.

Un aspecto relevante resulta del análisis de estos datos con perspectiva de género. Como hemos señalado, el porcentaje de altas terapéuticas entre hombres y mujeres es similar. Sin embargo, una mirada atenta a los datos nos indica que las mujeres llegan al programa con un nivel más alto de deterioro en la mayor parte de los factores analizados: tienen peor estado de salud, no suelen contar con apoyo de una pareja y cuentan con historias personales más traumáticas: más intentos de suicidio, más abusos sexuales, experiencias de maltrato. Eso significa que las mujeres muestran una mayor resiliencia, y podemos aventurar la hipótesis de que esta resiliencia esté vinculada a dos de los factores mencionados: el menor grado de consumo de sustancias tóxicas y una mayor motivación vinculada a la recuperación de relaciones familiares, esto es, a la preocupación por otras personas y al establecimiento y mantenimiento de vínculos, por parte de las mujeres. Así, **las mujeres se encuentran con más dificultades para la reinserción, pero tienen mayor motivación para realizar este proceso.**

Y, por último, queremos mencionar la importancia, en este caso, del trabajo conjunto entre una prisión que asume una función reeducadora y una organización del Tercer Sector. Fuera de lo que pudiera parecer, el hecho de tener una condena se puede convertir en una ocasión de cambio de rumbo y detener la espiral de deterioro, siempre que la prisión se conciba con una función educadora más que punitiva y realice un trabajo

propedéutico para la participación en programas educativo-terapéuticos de reinserción social, imprescindibles para realizar la transferencia de las habilidades adquiridas.

Como limitaciones de nuestra investigación hemos de mencionar, en primer lugar, las propias del contexto en el que se realiza. El hecho de que se inserte en la evaluación de un programa concreto hace que la población estudiada presente unas características definidas, que, si bien en algunos aspectos se asemejan al conjunto de las personas en tratamiento, en otros difieren significativamente. Asimismo, el hecho de que fuera un estudio *ex post facto* limita el acceso a la información, ya que solo se ha podido obtener aquella que ya estaba recogida y, obviamente, a través del equipo del programa, lo que evidentemente introduce un cierto sesgo. No obstante, consideramos que nuestros resultados abren posibilidades para futuros estudios diseñados específicamente para valorar los factores personales que contribuyen al éxito o fracaso en los programas, y también a su interacción con la metodología de cada uno de los programas.

Como investigaciones posteriores, sería, por tanto, de sumo interés realizar un estudio identificando específicamente estas características con una muestra de personas usuarias de diferentes programas, con un ámbito territorial, si fuera posible, más amplio. Estas características deberían ponerse en relación con indicadores metodológicos que, a su vez, permitieran identificar qué formas de intervención contribuyen en mayor medida a superar los factores de riesgo personales, lo que, a su vez, ofrecería una importante orientación para la asignación de las personas a los diferentes recursos.

En todo caso, este análisis también nos permite comprobar que, incluso en las situaciones personales y sociales más deterioradas, existen posibilidades y caminos para la reinserción y recuperación personal. Es preciso continuar investigando para identificar cada vez con más precisión cuáles son los medios que permiten abrir esas nuevas expectativas para las personas y diseñar con creatividad estrategias, recursos y programas educativo-terapéuticos que lo realicen cada vez con más eficacia.

Notas

- ¹ Fundación Adsis de Asturias

Referencias bibliográficas

- Asociación Proyecto Hombre (2015) *Memoria Anual Proyecto Hombre* http://proyectohombre.es/wp-content/uploads/2017/02/PH-Memoria-Anual-2015_DEF1.pdf [Consulta 28 de junio de 2018]
- Asociación Proyecto Hombre Asturias (2015) *Memoria anual Proyecto Hombre Asturias 2014* <http://proyectohombre.es/wp-content/uploads/2011/11/PH-Memoria-Anual-2014.pdf> [Consulta 28 de junio de 2018]
- Casares-López, González-Menéndez, Fernández-García y Villagrà, (2012) Evaluación de la eficacia de un tratamiento libre de drogas intrapenitenciario, en *Psicothema*, 24, (2), 217-233.
- Catalano, R.F., Haggerty, K.P., Fleming, C.B., & Skinner, M.L. 2007 Focus on Families: Integration of Relapse Prevention and Child Drug Abuse Prevention Training with Parents in Methadone Treatment, en Witkiewitz, K.A. y Marlatt, G. A. (eds) *Therapist's guide to evidence-based relapse prevention*, pp. 237-257. London: Academic Press
- Díaz, F. J. R., Fresno, E. Á., Zapico, F. G., Longoria, B., & Noriega, M. (2014). Modelo alternativo de intervención educativa en el contexto penitenciario. Propuesta de un planteamiento desde la unidad terapéutica y educativa de Villabona (España). *Magister*, 26 (2), 90-97.
- Fundación Spiral (2015) *Memoria 2014* <http://fispiral.com.es/wp-content/uploads/pdf/Memoria-actividad-spiral-2015.pdf> [Consulta 28 de junio de 2018]
- Gallizo, M. (2007) Reinserción social de drogodependientes ingresados en centros penitenciarios. *Salud y drogas*, 7 (1), 57-74.
- García, J.A. (2009). *Tesis doctoral. Evaluación de programas para la rehabilitación de toxicómanos. Estudio de caso sobre una comunidad terapéutica*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- García, J., Méndez, M.P.(2014) Factores asociados al abandono temprano de tratamiento de trastornos por uso de sustancias en una institución de Medellín, Colombia, *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 43 (1), 7-17.
- Garmendia, M.L., Alvarado, M.E., Montenegro, M., & Pino, P. (2008) Importancia del apoyo social en la permanencia de la abstinencia del consumo de drogas. *Revista Médica de Chile*; 136: 169-178 http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872008000200005&script=sci_arttext&tlng=pt [Consulta 28 de junio de 2018]

- Instituto Nacional de Estadística (INE). 2016. *Boletín mensual de Estadística: Diciembre 2016*. Database Justicia: Población reclusa. <http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t38/p604/a2000/l0/&file=0500001.px> [Consulta 28 de junio de 2018]
- Mark, M. M., Henry, G.T., & Julnes, G. (2000) *Evaluation: an integrated framework for understanding, guiding, and improving policies and programs*. San Francisco (California): Jossey-Bass.
- Mavrou, J. (2012) *Los factores de protección, de riesgo y de prevención de recaídas en población drogodependiente: Análisis socioeducativo del programa de comunidad de Proyecto Hombre en Granada y del programa de Pyksida en Nicosia* (Tesis doctoral). Granada: Editorial de la Universidad de Granada. Disponible en <https://hera.ugr.es/tesisugr/21007020.pdf> [Consulta 28 de junio de 2018]
- Menéndez, J. C., & Rico, Á. (2004). *Drogodependencias y justicia. Evaluación del tratamiento de drogodependientes con causas penales en Proyecto Hombre Asturias*. Gijón: Fundación CESPAS.
- Menéndez, C., García, E., & Fernández, S. (2016) *Evaluación programa de inserción social de personas privadas de libertad Fundación Adsis Asturias*. Gijón: Crisol Evaluación.
- Miguel, E. 2017. Explorando la agencia de las mujeres encarceladas a través de sus experiencias amorosas. *Papers. Revista de Sociología* 102 (2) 311-335.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2016) *Memoria del Plan Nacional sobre Drogas 2016* http://www.pnsd.msssi.gob.es/pnsd/memorias/docs/2018_MEMORIA_2016.pdf [Consultada el 28 de junio de 2018]
- Organización Mundial de la Salud (2008) *Glosario de términos de alcohol y drogas*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo, http://www.who.int/substance_abuse/terminology/lexicon_alcohol_drugs_spanish.pdf [Consulta 28 de junio de 2018]
- Ramos, V., & Carcedo, R.J. ((2012) Reingreso en prisión de reclusos drogodependientes excarcelados a una comunidad terapéutica, en función de variables previas al tratamiento, *Adicciones* 2012, 24 (4), 329-338
- Rodríguez, F. J., Álvarez, E., García, F., Longoria, B., & Noriega, M.I. (2013) Educar en las Cárceles: Unidad Terapéutica y Educativa de Villabona (Asturias, España). *Revista Criminalidad*, 55 (2), 9-28.
- Rodríguez Kuri, S.E., & Fernández Cáceres, C. (2014) Inserción social de usuarios de drogas en rehabilitación. Un estudio cualitativo. *Revista de Psicología*, Universidad de Antioquía, 6 (2) Disponible en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/view/23382/19346> [Consulta 28 de junio de 2018]
- Rodríguez Kuri, S.E., & Nute Méndez, L.D. (2013) Reinserción social de usuarios de drogas en rehabilitación. Una revisión bibliográfica. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 16 (1).
- Soyez, V., & Broekaert, E. (2003). How do substance abusers and their significant others experience the re-entry phase of therapeutic community treatment: a qualitative study. *Journal of Social Welfare*, 12, 211-220.
- Valero-Aguayo, L., Ortiz-Tallo, M., Parra-García, M.M. y Jiménez-Guerra, M. (2013) Valoración de resultados y perfil psicosocial de un programa de rehabilitación de personas con drogodependencias, en *Anales de Psicología*, 29 (1)
- Valverde, J. (2002). *El diálogo terapéutico en exclusión social. Aspectos educativos y clínicos*. Madrid: Narcea.
- Van Olphen, J., Eliason, M.J., Freudentberg, N., & Barnes, M. (2009) Nowhere to go: How stigma limits the options of female drug users after release from jail. *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy*, 10 (4).

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Menéndez, C., & García, E. (2018). Características predictoras de éxito en la reinserción social de personas drogodependientes. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32 107-125. DOI:10.7179/PSRI_2018.32.08

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

CRISTINA MENÉNDEZ VEGA. Instituto de Enseñanza Secundaria Número 1 de Gijón. Departamento de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. Email: mcmve@educastur.org.

ENAR GARCÍA GUTIÉRREZ. Programa Interuniversitario de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación. Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación. Email: enar-garcia@gmail.com.

PERFIL ACADÉMICO

CRISTINA MENÉNDEZ VEGA. Es Doctora en Educación por la Universidad de Oviedo. Actualmente desarrolla su trabajo como Profesora de Intervención Sociocomunitaria en Ciclos Formativos de Grado Superior en el Instituto de Enseñanza Secundaria Nº 1 de la Consejería de Educación y Ciencia del Gobierno del Principado de Asturias. Ha sido Profesora Asociada en el Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo y participa en la dirección de tesis en el Programa Interuniversitario de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación. Sus líneas de investigación han estado centradas en la intervención social desde el Tercer Sector, la evaluación de programas sociales y el género en la educación y la intervención social.

ENAR GARCÍA GUTIÉRREZ. Es Licenciada en Pedagogía y doctoranda del Programa Interuniversitario de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación en la Universidad de Oviedo. Actualmente se desempeña como Psicopedagoga en el Ministerio de Defensa. Ha sido investigadora en el área de evaluación de programas de formación laboral en la Universidad de Oviedo y orientadora educativa en la Consejería de Educación y Ciencia del Gobierno del Principado de Asturias. Actualmente está desarrollando su tesis doctoral sobre inserción social de personas drogodependientes. Sus líneas de investigación principales son la intervención social con drogodependientes y la evaluación de programas sociales.

IMPACTO DEL OCIO FORMATIVO MUSICAL EN LOS NIVELES DE ESCUCHA. RESULTADOS DE UNA INTERVENCIÓN CON PERSONAS MAYORES

IMPACT OF MUSICAL TRAINING AS A LEISURE ACTIVITY ON LISTENING LEVELS. RESULTS OF A PROGRAMME WITH SENIOR CITIZENS

IMPACTO DO TEMPO DE TREINO MUSICAL AO NÍVEL AUDITIVO. RESULTADOS DE UMA EXPERIÊNCIA COM PESSOAS MAIS VELHAS

Macarena CUENCA-AMIGO* & Mercedes ALBAINA HERNÁNDEZ**

* Universidad de Deusto, ** Musikene

Fecha de recepción: 01.III.2018

Fecha de revisión: 19.III.2018

Fecha de aceptación final: 16.IV.2018

PALABRAS CLAVE:

ocio
educación
música
niveles de escucha

RESUMEN: El objetivo de este estudio consistió en analizar si la intervención educativa a través de un programa de Ocio Formativo Musical tenía un impacto significativo en los niveles de escucha sensorial, afectivo y analítico en personas mayores con y sin estudios musicales previos. Para ello, se diseñó una escala de medición propia y se aplicó a una muestra de 37 estudiantes mayores de 50 años de la Universidad de Deusto (Bilbao, España). Tanto la escala en su conjunto, como cada una de las subescalas de los distintos niveles de escucha mostraron una adecuada fiabilidad, con valores de alfa de Cronbach superiores a 0,8. El cuestionario fue administrado en el aula el primer y el último día de clase tras la audición de un mismo fragmento musical. Las mediciones anteriores y posteriores a la intervención educativa fueron comparadas aplicando el estadístico de la t-student para muestras relacionadas. La investigación concluyó que el único nivel de escucha afectado de manera significativa tras la intervención de Ocio Formativo Musical estudiada fue el analítico y, afinando más, el impacto solo fue destacable para los individuos de la muestra sin estudios musicales previos.

CONTACTO CON LOS AUTORES: MACARENA CUENCA-AMIGO. Universidad de Deusto. Deusto Business School. Hermanos Aguirre 2, 48014 Bilbao, España. Tel. 944139000. E-mail. macarena.cuenca@deusto.es

KEY WORDS: leisure education music listening levels	ABSTRACT: The goal of this study consisted of analysing whether educational intervention by means of a Musical Training as a Leisure Activity programme had any significant impact on sensorial, affective and analytical listening levels among senior citizens who had and had not previously studied music. To do so, we designed our own measurement scale and applied it to a sample of 37 students over 50 years of age at the University of Deusto (Bilbao, Spain). Both the scale as a whole and each of the subscales of the different listening levels presented adequate reliability, with Cronbach's alpha values greater than 0.8. The questionnaire was administered in the classroom on the first and last day of class, after hearing the same piece of music. The measurements before and after the educational intervention were compared by applying a Student's t-test for paired samples. The research concluded that the only listening level to have been significantly affected by the Musical Training as a Leisure Activity programme was the analytical level, and when examining this in greater detail, it is noted that the impact was only prominent among members of the sample who had not studied music before.
PALAVRAS-CHAVE: lazer educação música níveis de audição	RESUMO: O objetivo deste estudo foi analisar se a intervenção educacional através de um programa de lazer de treino musical teria um impacto significativo nos níveis de audição sensorial, afetiva e analítica em idosos com e sem estudos musicais prévios. Para este fim, desenvolvemos e aplicamos uma escala de auto-medição a uma amostra de 37 alunos com mais de 50 anos de idade da Universidade de Deusto (Bilbao, Espanha). Tanto a escala total como cada uma das subescalas dos diferentes níveis de audição apresentaram confiabilidade adequada, com valores de alfa de Cronbach maiores que 0,8. O questionário foi administrado na sala de aula no primeiro e último dias de aula depois de ouvir o mesmo fragmento musical. Os efeitos da intervenção educacional foram comparadas usando a estatística t-student para amostras relacionadas. Os resultados permitem concluir que o único nível de audição significativamente afetado pela intervenção de treino musical estudado foi o analítico. Além disso, o impacto foi notável apenas para os indivíduos da amostra sem estudos musicais prévios.

1. Introducción

El Ocio Formativo Musical (en adelante OFM) es un constructo de triple perfil -humanista, educativo y estético-, que trata de facilitar una vivencia de ocio valioso (Cuenca, 2014) en torno a la música clásica a través de la formación. El OFM se concibe en el marco de la educación no formal ya que surge de la búsqueda por crear formas alternativas de educación musical, distintas a la propiamente académica o escolar, pretendiendo generar un aprendizaje en los educandos, a través de programas realizados con el propósito específico de favorecer la escucha musical consciente (Albaina, 2015). A pesar de que el OFM puede estar dirigido a cualquier colectivo educativo, este estudio se centra en las personas mayores de 50 años, un segmento de la población cada vez más relevante (Abellán & Ayala, 2012) y que atraviesa un periodo de su vida en el que el ocio comienza a cobrar una importancia especial y puede contribuir al proceso de envejecimiento activo y satisfactorio (Cuenca-Amigo & San Salvador del Valle, 2016).

Uno de los grandes misterios y de las grandes riquezas del lenguaje de la música procede del hecho de que una misma composición puede suscitar en los oyentes reacciones diversas e, incluso, contrapuestas. Para Small (2006:38), "la vivencia que el oyente tiene de la música es esencialmente privada". Esta variabilidad es posible, incluso, en el mismo oyente en distintos contextos o momentos de su proceso vital. La naturaleza subjetiva de la respuesta al estímulo musical, lleva a muchos

autores a considerar que la significación de la música hay que buscarla en el oído de los que escuchan antes que en la música misma (Cámara, Cañada, Albaina & Larrinaga, 2012; MacDonald, Hargreaves & Miell, 2012; Sloboda, 2012; Szendy, 2015). En esta línea, las teorías de Horowitz (2012) explican tanto la manera en que el sonido nos afecta, como la capacidad que tenemos de aprender a manipularlo, llegando a afirmar que somos lo que escuchamos.

Además, muchos autores tienen en cuenta la importancia de la actitud de las personas ante el hecho musical (Delalande, 2013; Schafer, 2013). Swanwick (2006) relaciona la actitud de las personas hacia la música, con el poder que ésta tiene de evocar en ellas experiencias significativas. Para Bonds (2014:19-20) el papel de los oyentes es determinante en la transformación de las actitudes hacia la música y sostiene que todas las variaciones en la escucha son "el producto de un cambio mucho más amplio en las actitudes ante el propio acto de la percepción, ante el modo en el que un sujeto (el oyente) aprehende un objeto (la obra musical)".

Pero hay otros factores individuales que determinan el modo de escuchar de las personas. Algunos de ellos están directamente asociados a la música, como son la habilidad en la identificación y conexión de parámetros musicales, la musicalidad, la memoria auditiva, la educación en la escucha, el entrenamiento o los gustos y preferencias por cada estilo de música. Otros influyen de manera indirecta como, por ejemplo, la edad, los

factores socio-culturales e incluso la personalidad (Ball, 2010; Blacking, 2006; Dahlhaus & Eggebrecht, 2012; Drösser, 2012; Levitin, 2011; Sacks, 2015). Desde la perspectiva del OFM es importante considerar que existen estas diferencias, sobre todo a la hora de diseñar los planteamientos didácticos, con el fin de que la escucha de la música sea una experiencia de ocio satisfactoria para el mayor número de personas posible (Albaina, 2015).

Uno de los puntos de partida de la presente investigación es el reconocimiento de que el hecho musical es susceptible de ser captado por las personas en tres niveles¹ de escucha complementarios: el sensorial, el afectivo y el analítico (Copland, 2008; Delalande, 2013; Sloboda, 2012; Swanwick, 2006; Willems, 2001).

El nivel sensorial se corresponde con el plano fisiológico y es imprescindible para acceder a los siguientes niveles de escucha. Su estudio se aborda desde el campo de la percepción y ha sido tema de gran interés para investigadores de diversas áreas del conocimiento, como la Fisiología, la Física –en la rama de la Acústica– la Medicina, la Psicología y, cómo no, la Música. Aun partiendo de la premisa de que el ámbito de actuación del OFM es tangencial a las áreas citadas, es importante comprender los mecanismos psicofisiológicos implicados en los procesos perceptivos del hecho musical, con el fin de entender las reacciones de los oyentes y así diseñar estrategias didácticas eficaces. Muchos autores han centrado su mirada en la comprensión del funcionamiento propio de la percepción musical, con fines educativos o estéticos (Ball, 2010; Boulez, Changeux & Manoury, 2016; Levitin, 2011; Sacks, 2015; Sloboda, 2012; Small, 2006; Szendy, 2015). Para Bonds (2014:21) es crucial porque “podemos creer o no creer lo que vemos, pero solemos ver lo que creemos. Lo mismo cabe decir sobre la escucha. En la música, percibimos lo que estamos dispuestos a percibir”.

El nivel afectivo, que puede tener lugar al mismo tiempo que el nivel sensorial, se corresponde con el plano de las emociones. Willems (2001:55) afirma que “si la sensorialidad auditiva es el punto de partida, la base misma de la musicalidad, la sensibilidad afectivo-auditiva es quizá su centro”. Para Swanwick (2006) tras una primera impresión de los sonidos a nivel sensorial, las personas nos vemos afectadas por la cualidad expresiva de la música vinculada a un proceso psicológico, muchas veces inconsciente, que él llama de imitación. Otros autores prefieren utilizar el término identificación, en lugar de imitación, para dar explicación al origen del impacto emocional de la música en las personas. Según Alvin (1997), la música expresa sentimientos que surgen de una situación y que no tiene por qué ser imitativa. Esta autora alude

a Aristóteles cuando menciona el principio de Iso en relación al cual “lo semejante actúa sobre lo semejante” (Alvin, 1997:109). También Benenson (2011) utiliza el principio de Iso para explicar cómo –dentro de un completo mosaico de sonoridades– hay una serie de patrones estructurados, que permiten un canal de comunicación a nivel afectivo en el proceso de escucha musical ya que para él cada ser humano tiene una identidad sonora que lo caracteriza y lo diferencia del otro. Para Blacking (2006), lo que realmente conmueve a las personas es el contenido humano de los sonidos humanamente organizados. Gabriellsson (2011) ha investigado las reacciones a la música desde una perspectiva psicológica y ha acuñado el término *strong experiences with music* (SEM) para distinguir aquellas experiencias a través de la escucha, que nos hacen trasladarnos de la posición de observadores auditivos neutrales –es la que ocuparíamos al poder describir el objeto sonoro de manera más o menos objetiva, basándonos en la percepción–, a la de sujetos implicados emocionalmente a través de la escucha o, lo que es lo mismo, afectados por la música.

Muchos investigadores han estudiado las respuestas afectivas a la música a partir de verbalizaciones de los escuchantes o del análisis de determinados tipos de respuesta fisiológica (Drösser, 2012; MacDonald, Hargreaves & Miell, 2012; Sloboda, 2012) y han llegado, entre otras, a la conclusión de que tanto las expectativas del escuchante como los factores contextuales, pueden favorecer las experiencias emocionales respecto a la música. Estas se manifiestan en las personas mayores principalmente en dos sentidos. Uno de ellos hace referencia al alivio de tensiones psíquicas a partir de la inducción a estados de catarsis emocional a través de la escucha musical. El segundo considera la dimensión afectiva-emocional desde la perspectiva de la espiritualidad humana y concluye que la vivencia de ocio, tal como se contempla desde el OFM, va asociada al bienestar espiritual de la persona.

Desde los programas de OFM, y a partir de estrategias didácticas diseñadas para facilitar a los oyentes pautas de escucha, se puede favorecer el incremento de expectativas acerca de lo que sucede en la organización de un discurso musical pudiendo ser estimulado, así, el nivel afectivo.

El nivel analítico se corresponde con el plano cognitivo. En este sentido, los programas de OFM, con su perfil educativo, contemplan el hecho de que facilitar al oyente puntos de referencia le permite realizar una serie de procesos cognitivos con los que tomar conciencia de los elementos sonoros y su organización para, así, atribuirles un significado y disfrutar de la audición (Albaina, 2015).

El significado en la música es un tema estudiado desde diversas áreas del conocimiento: la filosofía, la estética musical y la psicomusicología, entre las más relevantes (Boulez, Changeux & Manoury, 2016; Levitin, 2011; Sloboda, 2012). El oyente puede intentar extraer un significado concreto en una audición a partir del análisis, si bien es cierto que su acercamiento a la música en este nivel de escucha puede inclinar la atención hacia los componentes de índole emocional del discurso sonoro, o hacia los que lo configuran desde la misma esencia del lenguaje musical. En cualquier caso, la ampliación del horizonte musical gracias a una comprensión más profunda de cómo actúa la música y por qué, servirá a quienes - ya en este nivel- pueden considerarse plenamente escuchantes, para disfrutar la música de una manera más plena (Ball, 2010). Pero ambos tipos de análisis no son excluyentes y mucho menos incompatibles y, por otra parte, el mismo discurso musical tiene para cada oyente un significado concreto. Es aceptado que, a lo largo de la historia, los creadores se han servido de determinados recursos estilísticos y técnicas de composición para comunicar emociones de “formas misteriosamente bellas” (Rosen, 2012). Muchos autores se han fijado en el valor que, desde una audición activa, puede tener el hecho de que ambos análisis se complementen (Dahlhaus & Eggebrecht, 2012; Delalande, 2013; Meyer, 2009; Sloboda, 2012; Small, 2006).

Para Swanwick (2006:99), el análisis auditivo tiene que ver con el juego imaginativo, que él define como “un concepto psicológico que tiene su correlación musical en nuestro modo de responder y de crear relaciones formales, aportando a la música una amplia serie de expectativas, especulando y previendo un futuro de progresión musical”. Y esto es susceptible de aprenderse a través del OFM. Aaron Copland que, como compositor, también asumió la importancia de que los oyentes de música clásica tuvieran una formación, aún elemental, que les permitiera analizar lo escuchado para comprenderlo y les vinculara al disfrute de la música en directo, afirmaba: “Es muy importante para todos nosotros que nos hagamos más sensibles a la música en su plano puramente musical. Después de todo, es una materia verdaderamente musical lo que se está empleando” (Copland, 2008:33). Además, como señala Blacking (2006) la música no puede expresar nada extramusical a menos que la experiencia a la cual se refiere ya exista en la mente de quien escucha.

Tal y como se desprende de la literatura, los tres niveles de escucha se ven enlazados (Ball 2010; Boulez, Changeux & Manoury, 2016; Delalande, 2013; Sacks, 2015; Sloboda, 2012; Swanwick, 2006), reforzando el disfrute de la música a través

de una audición más plena y desde esta perspectiva son diseñados los programas de OFM. El objetivo de este estudio consiste en analizar si la intervención educativa a través de un programa de OFM tiene un impacto significativo en los niveles de escucha sensorial, afectivo y analítico en personas con y sin estudios musicales previos. La hipótesis es que el OFM impacta de forma positiva en los tres niveles de escucha en ambos colectivos.

2. Metodología

Con el objetivo de analizar el impacto del OFM en los niveles de escucha, se diseñó una metodología de carácter cuantitativo basada en una nueva escala de medición. Los siguientes apartados desarrollan la muestra seleccionada para la intervención, el proceso de construcción de la escala, así como el procedimiento de recogida y análisis de datos.

2.1. Participantes

La población de referencia para la realización de este estudio ha sido el conjunto de alumnos y alumnas mayores que participan en cursos de OFM en Euskadi, donde hay varias entidades y asociaciones que contribuyen al desarrollo formativo y cultural del colectivo de personas mayores. La presente investigación se centra en el ámbito universitario por considerar que, a priori, esta labor será acometida por las universidades de manera más sistemática, con mayor disposición de recursos y con un rigor académico que implique una eficacia evidente y una solidez más duradera. Durante el curso 2016-2017 encontramos planteamientos relacionados con el OFM en la programación de 24 de las 45 universidades de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores (AEPUM), datos que reflejan la implantación del OFM en algo más de la mitad (53,33%) de los programas universitarios para personas mayores.

Para proceder a la selección de la muestra, se llevó a cabo un muestreo no probabilístico (Malhotra, 2004) y se seleccionó como estudio de caso los cursos de OFM impartidos en la Universidad de Deusto durante el segundo semestre del curso 2015-2016. En dicha institución la formación permanente dirigida a personas mayores se canaliza a través de la Escuela de Ciudadanía (Deustobide) y durante el periodo seleccionado para el estudio fueron dos los cursos de OFM ofertados. El primer curso, titulado “Vidas sonoras. Retratos y relatos de músicos a través de su obra”, pertenecía al programa Ocio Cultural Universitario y contaba

con 20 personas mayores inscritas. El segundo curso, titulado “Géneros y ciclos musicales”, pertenecía al Titulado Universitario en Cultura y Solidaridad y contaba con 44 personas mayores inscritas. La muestra objetivo constaba, por tanto, de 64 estudiantes. Sin embargo, la necesidad de medición el primer y último día de clase, unida a las faltas de asistencia o faltas de puntualidad de los estudiantes, así como al requerimiento de responder a la totalidad del cuestionario, supuso una reducción de la muestra real a 37 individuos.

A continuación describimos brevemente los datos sociodemográficos de los 37 encuestados seleccionados. En relación a los tramos de edad, 16 individuos tenían entre 50 y 64 años (43%); 19 correspondían al intervalo de entre 65 y 74 años (51%) y tan solo 2 personas pertenecían al tramo de 75 o más años (5%). Con respecto al género, 15 de los entrevistados eran hombres (41%) y 22 eran mujeres (59%). En lo referente al nivel de estudios, 6 individuos contaban únicamente con “Estudios primarios (Educación General Básica)” (16%), 11 con “Estudios secundarios (Bachiller, FP)” (30%) y 20 con “Estudios superiores (Diplomatura, Licenciatura, etc.)” (54%). Finalmente, del total de la muestra, 24 no contaban con estudios musicales previos (65%) y 13 tenían algún tipo de estudios musicales previos (35%).

2.2. Instrumento

Teniendo en cuenta el marco teórico analizado y la inexistencia de escalas que se ajustaran plenamente al constructo de OFM, se optó por la creación de una escala propia, que centrara su atención en los tres niveles de escucha identificados: sensorial, afectivo y analítico. Para la elaboración de dicha escala se revisaron otras escalas relacionadas con la percepción de las artes escénicas y musicales en general (Boerner & Jobst, 2013; Rössel, 2011) y con la percepción de la música clásica en particular (Albaina y Cámara, 2010; Blasco, 1996; Chin & Rickard, 2012; Gabrielsson, 2002; Law & Zentner, 2012; Thompson, 2007).

La escala completa se compone de treinta ítems, diez para cada nivel de escucha. Cada ítem contiene una afirmación para la que se debe marcar el grado de acuerdo o desacuerdo, atendiendo a una escala Likert de 7 puntos. El valor 1 significa “completamente en desacuerdo” y el 7 “completamente de acuerdo”. Según González y Pazmiño (2015), la utilización de una escala Likert de 7 puntos contribuye a mejorar el nivel de fiabilidad con respecto a la escala de 5 puntos. En este caso, el nivel de fiabilidad de la escala en su conjunto, medido con el estadístico del alfa de Cronbach, arroja un valor de 0.951. A continuación, se

presenta el detalle de la construcción de cada uno de los tres niveles de escucha.

En primer lugar, el nivel sensorial recoge afirmaciones relacionadas con el enfoque de la atención de los oyentes hacia una serie de estímulos sonoros que provienen de la música, al tiempo que se busca sondear sobre la toma de conciencia de dicha actitud atenta. Para acotar la indagación de esta actitud de “escuchante” frente al estado de “oyente” en los sujetos, interesa conocer sus propias reflexiones acerca de su grado de distracción cuando suena la música, si la focalización de su atención auditiva es intencionada y dirigida hacia determinados parámetros musicales previamente establecidos y ordenados en categorías y también que recapaciten sobre qué elementos sonoros destacan y si el conjunto provoca en ellos alguna sensación física. El alfa de Cronbach asciende a 0.820 para la sub-escala sensorial, que contiene los siguientes ítems: (1) Afronto la audición con atención; (2) Tengo conciencia de mi mism@ como escuchante; (3) Mi mente está distraída mientras oigo esta música; (4) Intento dirigir mi atención auditiva hacia algunos elementos de la música; (5) Trato de identificar algunos parámetros en lo que voy a escuchar; (6) Tengo unas pautas previas de escucha; (7) Trato de ordenar lo que escucho en base a unas categorías; (8) Trato de identificar cuáles son los parámetros más destacados de la audición; (9) Percibo bien los distintos parámetros de la audición: intensidad, velocidad, altura, timbres de los instrumentos...; (10) La música provoca en mí sensaciones físicas.

En segundo lugar, el nivel afectivo recoge afirmaciones relacionadas con la cualidad expresiva de la música, susceptible de provocar en quienes escuchan reacciones vinculadas al ámbito psicológico y sensitivo. Para ello se busca que las respuestas se ajusten a reflexiones acerca del aspecto gozoso de la escucha y también de los efectos que la música puede provocar, tales como agrado, impresiones más o menos fuertes, relajación, determinados sentimientos o confort. Además, interesa conocer si los escuchantes conectan fácilmente con la música e incluso si se sienten conmovidos o transportados por ella o si, aun no siendo así, reconocen su poder evocador de sentimientos. El alfa de Cronbach aumenta a 0.929 y las afirmaciones que componen la sub-escala afectiva son las siguientes: (1) Me siento a gusto como escuchante; (2) Lo que escucho me agrada; (3) Lo que escucho me impresiona; (4) Esta música me relaja; (5) Lo que escucho me conmueve; (6) La música provoca en mí algunos sentimientos; (7) Siento que la música me transporta; (8) Me siento en comunión con la música; (9) Esta música me hace sentir bien; (10) Esta música expresa sentimientos.

Por último, el nivel analítico contiene declaraciones relacionadas con la captación de la organización del discurso musical y la atribución de un significado a lo escuchado. En ellas se recogen una serie de operaciones cognitivas tales como la atención, la identificación, el reconocimiento, la relación entre elementos, la búsqueda de un sentido o la comprensión de la funcionalidad de los parámetros y de su articulación con fines sintácticos y semánticos, que permiten inferir si los escuchantes, a partir de unos puntos de referencia facilitados con anterioridad, han adquirido unas competencias de comprensión de la música. El alfa de Cronbach continúa aumentando hasta 0,941 y el grupo de ítems asociado es el siguiente: (1) Trato de entender la estructura de esta pieza; (2) Presto atención al estilo de la música; (3) Intento identificar en qué época se escribió esta música; (4) Trato de reconocer a qué género pertenece esta pieza; (5) Trato de identificar a qué compositor pertenece esta música; (6) Trato de imaginar con qué finalidad se escribió esta pieza; (7) Trato de relacionar unos elementos con otros dentro de la audición para intentar comprender lo que escucho; (8) Esta música me hace pensar; (9) Esta música tiene un sentido / significado para mí; (10) Comprendo la función de algunos parámetros musicales (ritmo, melodía, altura, intensidad, timbres instrumentales...) en esta pieza.

Nunnally (1987) afirma que el alfa de Cronbach debe ser superior a 0,7, por lo que, dado los resultados obtenidos, se considera que tanto la escala en su conjunto (0,951) como las tres subescalas (sensorial 0,82; afectivo 0,929 y analítico 0,941) son fiables.

Además de la escala, el cuestionario recogía también si el encuestado tenía o no estudios musicales, así como su fecha de nacimiento, que servía de código de identificación anónimo del individuo.

2.3. Procedimiento

El cuestionario fue administrado en el aula en formato papel a la totalidad de los dos grupos de personas mayores que participaban en los dos cursos de OFM ofertados en la Universidad de Deusto durante el segundo semestre del curso 2015-2016. En ambos casos, previamente a la recogida de los datos, se informó a los alumnos y alumnas del carácter anónimo, confidencial y voluntario de su participación. Con el objetivo de medir el impacto de la intervención a través del OFM, el cuestionario se administró el primer y el último día de clase tras la audición de un fragmento musical correspondiente al Trío del Menuetto del Cuarteto de cuerda nº 2 en La Mayor de Juan Crisóstomo Arriaga. Tal y como se desprende de

lo anterior, tanto para la primera como para la última medición, la pieza musical utilizada para la audición fue exactamente la misma.

Para poder emparejar los cuestionarios anteriores y posteriores a la intervención en OFM, se habilitó un campo específico que recogía la fecha de nacimiento. Dicha fecha sirvió de código de enlace, de manera que únicamente se consideraron válidos aquellos cuestionarios para cuyo código específico existiera tanto un cuestionario inicial como otro final. Un total de 16 cuestionarios correspondían a alumnos que asistieron a la primera clase, pero no a la última o viceversa y, por tanto, como no cumplían el criterio establecido, ni siquiera se registraron en la base de datos.

Adicionalmente, se revisó la calidad de las respuestas y 11 parejas de cuestionarios se consideraron no válidas por contener ítems en blanco. Finalmente, fueron 37 las parejas de cuestionarios seleccionadas para el análisis, dentro de las cuales el 35% de las personas encuestadas tenía algún tipo de estudios musicales (13 respuestas) y el 65% no (24 respuestas).

2.4. Análisis de datos

Una vez emparejados los cuestionarios en papel a través de la fecha de nacimiento, se llevó a cabo una digitalización de las respuestas a través de un formulario específico creado al efecto en la aplicación Google Forms. Dicha aplicación permite un fácil registro de los datos, creando al mismo tiempo una base de datos en Excel que posteriormente puede ser tratada o importada en sistemas estadísticos específicos. El formulario creado en Google Forms recogía de forma conjunta las respuestas de las dos mediciones realizadas. Así, las variables correspondientes a las escalas de los niveles de escucha se duplicaron para recoger la medición pre-OFM y post-OFM. Tras la digitalización de respuestas, la base de datos Excel se importó a la aplicación estadística SPSS (versión 21), creándose así la base de datos definitiva para el análisis de datos.

Para cada uno de los individuos se obtuvo el promedio de cada sub-escala (nivel sensorial, afectivo y analítico) en su aplicación pre y post intervención OFM. El análisis de cada nivel de escucha se realizó por separado, comparando las medias obtenidas para cada nivel antes y después de la intervención. Para entender la significatividad de la diferencia se aplicó el estadístico de la *t*-student para muestras relacionadas. La prueba se realizó tanto para el conjunto de la muestra ($n=37$), como para los subconjuntos de individuos con estudios musicales previos ($n=13$) y sin ellos ($n=24$).

3. Resultados

El análisis de resultados que se presenta a continuación se divide en tres subapartados, uno para cada nivel de escucha estudiado: sensorial, afectivo y analítico. En cada caso se muestra una tabla resumen con los datos del p-valor (campo denominado “t-Student”), que indican si los resultados del test de la t-student son significativos o no. Los resultados significativos se han señalado en la tabla con un asterisco (*) y se corresponden con valores del p-valor igual o menor a 0.05. Adicionalmente se presentan también la media y desviación estándar de la escala en la aplicación del cuestionario antes de la intervención (pre-OFM), así como la media y desviación estándar de la

escala en la aplicación del cuestionario después de la intervención (post-OFM).

Cada una de las tablas presenta los resultados para la totalidad de la muestra (n=37) y también para el subconjunto de encuestados que no contaba con estudios musicales (n=24) y el que sí contaba con ellos (n=13).

3.1. Nivel sensorial

En el caso del nivel sensorial, a pesar de que las medias de la escala son superiores tras la intervención en OFM, las diferencias no son estadísticamente significativas, tal y como se puede observar en los resultados del test de la t-Student.

Tabla 1: Prueba t para muestras relacionadas - Nivel sensorial

Colectivos	N	PRE-OFM		POST-OFM		t-Student
		Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	
Sin estudios musicales	24	4,7163	,91965	4,8528	,85879	.640
Con estudios musicales	13	4,9615	1,12734	5,1771	,94660	.330
Total	37	4,8025	,98897	4,9667	,89136	.415

Los resultados obtenidos señalan que la intervención a través del OFM no afecta al nivel sensorial.

3.2. Nivel afectivo

En el nivel afectivo ocurre lo mismo que en el nivel sensorial, si bien las diferencias entre las

medias pre y post intervención en OFM son todavía menores. De hecho, los valores son muy similares e, incluso, se puede observar que en el caso del colectivo con estudios musicales la media post es inferior a la media pre. De nuevo, el test de la t-Student corrobora que las diferencias entre las medias no son significativas.

Tabla 2: Prueba t para muestras relacionadas - Nivel afectivo

Colectivos	N	PRE-OFM		POST-OFM		t-Student
		Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	
Sin estudios musicales	24	5,7287	1,00519	5,8323	1,05316	.649
Con estudios musicales	13	5,8615	,90142	5,7342	,90779	.620
Total	37	5,7754	,95944	5,7978	,99276	.895

El análisis de resultados indica que la intervención a través del OFM no afecta al nivel afectivo.

3.3. Nivel analítico

El nivel analítico invierte la tendencia encontrada hasta el momento, dado que en este caso las diferencias entre las medias pre y post son lo suficientemente amplias como para que el test de la *t*-Student establezca que los resultados son

estadísticamente significativos. En concreto, los resultados son significativos para el conjunto del colectivo y para el subconjunto de personas sin estudios musicales. Sin embargo, los resultados no son significativos para el segmento que cuenta con estudios musicales.

Tabla 3: Prueba t para muestras relacionadas - Nivel analítico

Colectivos	N	PRE-OFM		POST-OFM		t-Student
		Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	
Sin estudios musicales	24	3,7856	1,36425	4,4583	,87488	.005*
Con estudios musicales	13	4,7806	1,02518	5,0291	1,17254	.255
Total	37	4,1352	1,33089	4,6589	1,01173	.003*

Los resultados obtenidos señalan que la intervención a través del OFM sí afecta al nivel analítico, especialmente en el caso de aquellas personas sin estudios musicales.

4. Discusión y conclusiones

Tras la revisión de literatura y el análisis de resultados realizados, destaca, en primer lugar, la evidencia encontrada de la naturaleza subjetiva de la respuesta al estímulo musical (Small, 2006). Las contestaciones a los ítems planteados y el grado de acuerdo o desacuerdo con su contenido, que ofrecen los sujetos de la muestra y que quedan reflejados en las escalas Likert, recogen la riqueza de la variedad. Esto obedece, sin duda, a los múltiples factores individuales que emanan de cualquier grupo humano (MacDonald, Hargreaves & Miell, 2012; Sloboda, 2012; Szendy, 2015) y, más aún, de los grupos heterogéneos de personas que toman contacto con este tipo de programas de ocio formativo (Cámara, Cañada, Albaina & Larrinaga, 2012). Hay singularidades, consustanciales a la idiosincrasia de cada persona, que no son susceptibles de manipulación por parte del educador o conductor de la escucha (Ball, 2010; Blacking, 2006; Dahlhaus & Eggebrecht, 2012; Drösser, 2012; Levitin, 2011; Sacks, 2015). También cabe destacar la existencia otro tipo de diferencias como las referidas a habilidades auditivas, estudios musicales, actitud hacia la música y biografía musical que, si bien no son inamovibles y pueden ser matizadas a través de la audición y la educación musical, marcan unos colectivos caracterizados

por la diversidad (Bonds, 2014; Horowitz, 2012; Swanwick, 2006). Esto, indudablemente y en beneficio de la eficiencia educativa, condiciona los planteamientos didácticos a la hora de diseñar los programas de OFM (Albaina, 2015; Delalande, 2013; Schafer, 2013).

En segundo lugar, y partiendo del planteamiento de que el hecho musical es captado en tres niveles de escucha complementarios, la presente investigación concluye que el único nivel de escucha afectado de manera significativa tras la intervención de OFM estudiada es el analítico y, afinando más, el impacto solo es destacable para los individuos de la muestra sin estudios musicales. Aparentemente, el ámbito de actuación del OFM es tangencial a las competencias que implica el nivel sensorial de escucha. En consecuencia, aun considerando la importancia de los procesos perceptivos en la base del complejo fenómeno de la audición (Ball, 2010; Bonds, 2014; Boulez, Changeux & Manoury, 2016; Levitin, 2011; Sacks, 2015; Sloboda, 2012; Small, 2006; Szendy, 2015), se constata que la incidencia del programa de OFM analizado, no es destacable en este primer nivel de escucha. El nivel afectivo muestra resultados similares, ya que la esencia formativa y de ocio del programa analizado no parece afectar a la solidez de las experiencias subjetivas que las personas experimentan con la música en el plano de las emociones. Esta identificación con la cualidad expresiva de la música, recogida de la literatura de referencia, apenas cambia de signo en ninguno de los dos colectivos en que se ha dividido la muestra, lo que apunta que este nivel

de escucha se mantiene en el plano de la inconsciencia (Swanwick, 2006) y de la esencia misma de cada individuo (Benenzon, 2011), que es afectado por la música en su particular implicación emocional con ella (Gabrielsson, 2011).

Por último, en lo referente al nivel analítico, se observa que las pautas de escucha que se proporcionan a los oyentes en los programas de OFM, tienen una incidencia que queda reflejada en las diferencias entre las medidas previas a la intervención y las posteriores (Albaina, 2015; Boulez, Changeux & Manoury, 2016). De los resultados obtenidos cabe inferir que el plano cognitivo se ve estimulado y que la índole didáctica del OFM es eficaz fundamentalmente en aquellos no alfabetizados musicalmente (Ball, 2010; Levitin, 2011; Sloboda, 2012). De esta manera, se confirma la bondad y la utilidad de los programas de OFM en el enriquecimiento del panorama educativo musical –dentro del contexto no reglado de la educación– y en los planteamientos tan en boga y valiosos del aprendizaje a lo largo de la vida (Vargas, 2017). Los puntos de referencia que se adquieren en el marco del OFM, permiten analizar –en mayor o menor grado de profundidad– el discurso musical y ayudan a las personas a comprenderlo al atribuirle una significación (Ball 2010; Sacks, 2015; Sloboda, 2012; Swanwick, 2006). Por tanto, si bien los tres niveles de escucha están enlazados y son indisociables, es en este nivel auditivo donde se evidencia el impacto de estos programas, que transforman al oyente en escuchante (Albaina, 2015; Boulez, Changeux & Manoury, 2016; Copland, 2008; Dahlhaus & Eggebrecht, 2012; Delalande, 2013).

Como limitaciones a este trabajo cabe señalar el tamaño de la muestra y la longitud del cuestionario. La muestra, a pesar de abarcar dos grupos diferentes con un total de 64 individuos se ha visto reducida a 37 respuestas válidas. La dificultad de recoger cuestionarios el primer y el último día de clase, unido a la longitud y dificultad del cuestionario, ha contribuido a elevar el número de registros perdidos. Por ello, como futuras líneas de intervención se propone utilizar los datos existentes para simplificar la escala a través de análisis factoriales sin perjudicar el nivel de fiabilidad. La necesidad de tener que contestar a 10 ítems para cada nivel de escucha ha generado dificultades en los encuestados, ya que a veces les costaba diferenciar un ítem de otro. La simplificación de la escala tendría probablemente un impacto positivo en la administración del cuestionario y recogida de respuestas. Una vez realizado lo anterior, sería recomendable identificar diferentes programas de OFM más allá del contexto concreto aquí estudiado, para llegar a un colectivo más amplio y poder contrastar las conclusiones que apunta la presente investigación. Así mismo, otra posible línea de investigación sería la profundización en el impacto de los programas de OFM en el nivel afectivo y su relación con el nivel analítico. Varios autores (Drösser, 2012; MacDonald, Hargreaves & Miell, 2012; Sloboda, 2012) defienden que las expectativas del escuchante y los factores contextuales, pueden favorecer las experiencias emocionales respecto a la música. A pesar de que esta tesis no ha podido ser confirmada a través de este estudio, resultaría de gran interés profundizar en esta área en investigaciones futuras.

Referencias bibliográficas

- Abellán, A., & Ayala, A. (2012). Un perfil de las personas mayores en España, 2012. Indicadores estadísticos básicos. *Informes Portal Mayores*, 131. Obtenido de <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/pm-indicadoresbasicos12.pdf> (última consulta: 17 de marzo de 2013).
- Albaina, M. (2015). *Ocio Formativo Musical Análisis de iniciativas en los Programas Universitarios para Mayores y en las Orquestas Sinfónicas de España*. Tesis doctoral no publicada. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Albaina, M. & Cámara, A. (2010). *Training New Listeners for Music*. Obtenido de http://depts.washington.edu/icmpc11/ICMPC11_ABSTRACTS.pdf (última consulta: 13 de julio de 2017).
- Alvin, J. (1997). *Musicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Ball, Ph. (2010). *El instinto musical: escuchar, pensar y vivir la música*. Madrid: Turner.
- Benenzon, R.O. (2011). *Musicoterapia: De la teoría a la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Blacking, J. (2006). *¿Hay música en el hombre?* Madrid: Alianza.
- Blasco, F. (1996). Evaluación de los efectos psicológicos de la música a través de un diferencial semántico. *Revista Brasileira de Musicoterapia* Año I (2), 5-23.
- Boerner, S., & Jobst, J. (2013). Enjoying Theater: The Role of Visitor's Response to the Performance. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(4), 391- 408.
- Bonds, M.E. (2014). *La música como pensamiento*. Barcelona: Acanalado.
- Boulez, P, Changeux J.P., & Manoury, Ph. (2016). *Las neuronas encantadas. El cerebro y la música*. Barcelona: Gedisa.

- Cámara, A., Cañada, M., Albaina, M., & Larrinaga, I. (2012). *Programas educativos musicales en la CAPV: Miradas desde la diversidad de públicos*. Obtenido de <http://www.eusko-ikaskuntza.org/es/publicaciones/acerca-la-musica-a-traves-de-programas-educativos-en-la-capv-miradas-desde-la-diversidad-de-publicos/ar-22320/> (última consulta: 13 de julio de 2017).
- Chin, T. Ch., & Rickard, N. S. (2012). The Music USE (MUSE) Questionnaire: An Instrument to Measure Engagement in Music. *Music Perception*, 29(4), 429-446. doi: 10.1525/mp.2012.29.4.429.
- Copland, A. (2008). *Cómo escuchar la música*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca-Amigo, M., & San Salvador del Valle, Roberto. (2016). La importancia del ocio como base para un envejecimiento activo y satisfactorio. *Revista de Psicología del Deporte*, 25 (Suppl 2), 79-84.
- Dahlhaus, C., & Eggebrecht, H.H. (2012). *¿Qué es la música?* Barcelona: Acantilado.
- Delalande, F. (2013). *Las conductas musicales*. Santander: Ediciones Universidad de Cantabria.
- Drösser, Ch. (2012). *La seducción de la música. Los secretos de nuestro instinto musical*. Barcelona: Ariel.
- Gabrielsson, A. (2002). Old People's Remembrance of Strong Experiences Related to Music. *Psychomusicology* 18, 103-122.
- Gabrielsson, A. (2011). *Strong experiences with music*. Nueva York: Oxford University Press.
- González, J. A., & Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(1), 62-77.
- Horowitz, S. S. (2012). *The universal sense: how hearing shapes the mind*. New York: Bloomsbury.
- Law, L. N. C., & Zentner, M. (2012). Assessing musical abilities objectively: construction and validation of the profile of music perception skills. *PLoS ONE*, 7(12): e52508. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0052508>.
- Levitin, D. (2011). *Tu cerebro y la música*. Barcelona: RBA.
- MacDonald, R., Hargreaves, D.J., & Miell, D. (2012). Musical identities mediate musical development. In McPherson, G. & Welch, G. (Eds.) *Oxford Handbook of Music Education*. vol. 1, Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0008.
- Malhotra, N. K. (2004). *Investigación de mercados: un enfoque aplicado*. (4ª ed.). México: Pearson Educación.
- Meyer, L.B. (2009). *Emoción y significado en la música*. Madrid: Alianza.
- Nunnally, J. C. (1987). *Teoría Psicométrica*. México: Trillas.
- Rosen CH. (2012). *Música y sentimiento*. Madrid: Alianza.
- Rössel, J. (2011). Cultural capital and the variety of Modes of cultural consumption in the opera audience. *The Sociological Quarterly* 52, 83-103.
- Sacks, O. (2015). *Musicofilia: Relatos de la música y el cerebro*. Barcelona: Anagrama.
- Schafer, R.M. (2013). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Barcelona: Intermedio.
- Sloboda, J. (2012). *La mente musical. La psicología cognitiva de la música*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.
- Small, Ch. (2006). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza.
- Swanwick, K. (2006). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Szendy, P. (2015). *En lo profundo de un oído*. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Thompson, S. (2007). Determinants of listeners' enjoyment of a performance. *Psychology of Music* 35(1), 20-36.
- Vargas, C. (2017). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social* (21). París: UNESCO. Obtenido de <https://es.unesco.org/node/262744> (última consulta: 9 de septiembre de 2017).
- Willems, E. (2001). *El oído musical*. Barcelona: Paidós.

Nota

- ¹ El término nivel, tal como se utiliza aquí, es sinónimo de rango o categoría y lleva asociada la idea de gradación o profundidad en la escucha, en función del nivel en que el oyente se sitúe. En este sentido, el orden de gradación sería el siguiente: (1) sensorial; (2) afectivo y (3) analítico.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Cuenca-Amigo, M., & Albaina, M. (2018). Impacto del ocio formativo musical en los niveles de escucha. Resultados de una intervención con personas mayores. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32 127-137. DOI:10.7179/PSRI_2018.32.09

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Macarena Cuenca-Amigo. Universidad de Deusto, Deusto Business School. Hermanos Aguirre 2, 48014 Bilbao, España. Tel. 944139000. E-mail. macarena.cuenca@deusto.es

Mercedes Albaina. Musikene. Europa Plaza, 2, 20018 Donostia, España. Tel. 943023750. E-mail. malbaina@musikene.net

PERFIL ACADÉMICO

Macarena Cuenca-Amigo. Doctora en Ocio y Desarrollo Humano. Profesora en Deusto Business School y miembro del Equipo de Investigación del Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto. Su principal línea de investigación es el desarrollo de audiencias culturales, tema sobre el cual desarrolló su tesis doctoral, imparte docencia de postgrado en diversas universidades y participa en varios proyectos financiados por la Comisión Europea. Ha publicado en revistas, tales como: *Academia Revista Latinoamericana de Administración*, *Annals of Leisure Research*, *Arbor*, *Cuadernos de Gestión*, *International Review of Social Research*, *Revista de Psicología del Deporte*.

Mercedes Albaina. Titulada Superior en Música, Doctora en Ocio y Desarrollo Humano y Licenciada en Psicología. Profesora titular de Educación Auditiva en Musikene y profesora visitante en el Instituto de Ocio de la UD. Contribuye a la divulgación de la Música a través de conferencias, escritos y proyectos didácticos. Ponente en diversos Congresos y Jornadas nacionales e internacionales de Investigación y Educación Musical. Colabora con entidades públicas y privadas en formación del profesorado de música. Su tesis doctoral recibió el premio Orfeón Donostiarra-UPV/EHU. Galardonada con el premio AixéGetxo a la cultura, en la modalidad de Música clásica y contemporánea y con el Premio 'Adoración Holgado Sánchez' de investigación de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores.

RESILIENCIA E INTELIGENCIA EMOCIONAL. VARIABLES DE PROTECCIÓN EN MENORES RESIDENTES EN RECURSOS DE PROTECCIÓN

RESILIENCE AND EMOTIONAL INTELLIGENCE: VARIABLES IN PROTECTION OF MINORS WHO RESIDE IN JUVENILE FACILITIES

RESILIÊNCIA E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL. VARIÁVEIS DE PROTEÇÃO EM MENORES RESIDENTES EM RECURSOS DE PROTEÇÃO

Raúl CARRETERO BERMEJO
Universidad Complutense de Madrid (UCM)

Fecha de recepción: 12.I.2018

Fecha de revisión: 6.III.2018

Fecha de aceptación final: 26.III.2018

PALABRAS CLAVE:

resiliencia
inteligencia
emocional
menores
educación social
intervención social
centros de
protección

RESUMEN: Los jóvenes residentes en centros de protección se encuentran con la situación de que tienen que abandonar el recurso al cumplir los 18 años y pasar a vivir de una forma completamente independiente. En este complicado contexto nos preguntamos acerca de las herramientas con las que cuentan para enfrentarse a esta nueva situación, presentándose la Inteligencia Emocional y la Resiliencia como dos variables relacionadas con el éxito (escolar, social, laboral y relacional) y la superación de situaciones adversas.

Así, los objetivos de nuestro estudio eran conocer las puntuaciones en Inteligencia Emocional y Resiliencia de estos menores residentes en centros de protección y compararlas con las puntuaciones de menores que no residen en este tipo de recursos. Esperábamos encontrar diferencias significativas entre ambos grupos, donde los menores que residen en algún recurso de protección obtienen puntuaciones significativamente inferiores en estas dos variables a los menores que residen en su unidad familiar y sin vinculación y/o relación alguna con los servicios sociales.

Para el diseño se ha decidido seleccionar a jóvenes de ambos grupos que están estudiando 3º, 4º de ESO y 1º, 2º de Bachillerato para controlar variables relacionadas con nivel académico, formación y motivaciones familiares. Se ha construido un cuestionario que recoge información sociofamiliar e incluye el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004) para recoger la información relativa a las creencias de estos jóvenes sobre su inteligencia emocional y el RESI-m (Palomar & Gómez, 2010) para recoger la información relativa a Resiliencia.

CONTACTO CON LOS AUTORES: RAÚL CARRETERO BERMEJO. Plaza de Agustín Salido, 7, 1º A 13003 Ciudad Real. info@raulcarreterobermejo.com

	<p>Los resultados muestran que existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas por ambos grupos. Los menores residentes en centros de protección obtienen puntuaciones significativamente inferiores en Inteligencia Emocional y en Resiliencia, lo que supone contar con menos herramientas para hacer frente a una situación, en principio, más adversa.</p>
<p>KEY WORDS: resilience emotional intelligence minors social education social intervention juvenile facilities</p>	<p>ABSTRACT: Youths who reside in juvenile facilities find themselves with having to leave the centre when they reach 18 years old to become completely independent. In this difficult background, we ask ourselves what tools they are equipped with when facing this new situation. We find Emotional Intelligence and Resilience as two variables associated with their success, i.e. academic, social, professional at a relationship level, and in overcoming adverse situations. Thus, the aim of our study was to find out their scores in Emotional Intelligence and Resilience and compare them to scores of minors who live outside of these centres. The expectation was to find a significant difference between the two groups, where the minors who reside in a juvenile facility would get significantly lower scores in the two variables than the minors who live within family units and have no relation to social services.</p> <p>In the design of the study, youths in their 3rd and 4th year of the secondary school and the higher secondary 1st and 2nd courses were selected from both groups to examine variables in relation to their academic level, background and family motivations. A questionnaire was designed to gather social and family information data; it included the TMMS-24 test (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004) to probe their impressions on their emotional intelligence and the RESI-m test (Palomar & Gómez, 2010) to find information related to Resilience.</p> <p>The results show significant gaps in the scores obtained by the two groups. The minors who live in juvenile facilities qualify for significantly lower scores in Emotional Intelligence and Resilience, which implies they have fewer resources available to confront an adverse situation, as abandoning the centre when they become of age could be.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: intervenção psicoeducativa adolescência comportamento antissocial programas baseados na evidência profissionais</p>	<p>RESUMO: Os jovens que residem em instalações juvenis se vêem obrigados a deixar o centro quando chegam aos 18 anos para se tornarem completamente independentes. Neste contexto difícil, nos perguntamos com que ferramentas eles estão equipados para enfrentar essa nova situação. Encontramos Inteligência Emocional e Resiliência como duas variáveis associadas ao seu sucesso, ou seja, acadêmico, social, profissional em nível de relacionamento e na superação de situações adversas.</p> <p>Assim, o objetivo do nosso estudo foi descobrir suas pontuações em Inteligência Emocional e Resiliência e compará-las a dezenas de menores que moram fora desses centros. A expectativa era encontrar uma diferença significativa entre os dois grupos, onde os menores que residem em uma instalação juvenil receberiam pontuações significativamente mais baixas nas duas variáveis do que os menores que vivem dentro das unidades familiares e não têm relação com os serviços sociais.</p> <p>No delineamento do estudo, jovens de 3o e 4o ano do ensino médio e de 2o e 2o ano do ensino médio foram selecionados de ambos os grupos para examinar variáveis em relação ao seu nível acadêmico, antecedentes e motivações familiares. Um questionário foi elaborado para coletar dados de informações sociais e familiares; incluiu o teste TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004) para investigar suas impressões sobre sua inteligência emocional e o teste RESI-m (Palomar & Gómez, 2010) para encontrar informações relacionadas à Resiliência.</p> <p>Os resultados mostram lacunas significativas nos escores obtidos pelos dois grupos. Os menores que moram em instalações juvenis se qualificam para pontuações significativamente mais baixas em Inteligência Emocional e Resiliência, o que implica que eles têm menos recursos disponíveis para enfrentar uma situação adversa, pois o abandono do centro quando atingem a idade poderia ser.</p>

1. Introducción

Los menores tutelados por la Administración y que residen en alguno de los centros de protección responsabilidad de esta administración se encuentran con la situación, normalmente complicada, de que con la mayoría de edad tienen que abandonar el recurso en el que vivían y tenían todas sus necesidades básicas cubiertas para vivir de manera completamente independiente. Existen recursos especializados para facilitar el tránsito a la vida

autónoma aunque, sin embargo, estos recursos no tienen la capacidad de atender a todas las personas que se encuentran con esta situación, por lo que la mayoría de menores que dejan su recursos de protección tienen que enfrentar este cambio sin ayuda institucional y/o familiar. En esta situación, cuanto menos, complicada, la Inteligencia Emocional y la Resiliencia emergen como dos herramientas poderosas para que estos menores puedan superar esta situación con éxito (Muñoz-Silva, 2012; Palma-García & Hombrados-Mendieta, 2013).

Diversos estudios presentan a la Inteligencia Emocional como una de las principales variables predictoras del éxito académico (Ferragut & Fierro, 2012; Jiménez Morales & López Zafra, 2009), la inserción e integración laboral (Solano-Gómez, 2013) y del bienestar psicológico (Salguero, Palomera y Fernández-Berrocal 2012). De igual forma, la Resiliencia aparece como una variable que correlaciona positivamente con el éxito académico (Gaxiola, González, Contreras & Gaxiola, 2012) recuperación tras vivir una situación de riesgo o especialmente adversa (Rutter, 2007) o como fundamental para el desarrollo social (Masten, 2007). También se muestra como una variable relevante en la recuperación familiar ante situaciones de exclusión (López, Rosales, Chávez, Byrne & Cruz, 2009; Gómez & Kotliarenco, 2010). Por otra parte, en la propia definición de Resiliencia como *“la capacidad, fruto de la interacción de diferentes variables personales con factores ambientales, que permite al individuo enfrentarse y resolver, de manera adecuada e integrada en su entorno cultural, diferentes situaciones de adversidad, riesgo o traumáticas por diferentes motivos, permitiéndole alcanzar una situación normalizada y adaptada a su medio cultural”* (Carretero-Bermejo, 2010) aparece explícitamente su relevancia en la resolución de situaciones adversas (Vera, Carbelo & Vecina, 2007).

En este contexto especialmente duro, la Inteligencia Emocional y la Resiliencia se presentan como variables de protección especialmente importantes y relevantes para este grupo de menores, en comparación con aquellos que residen con sus familias (considerando las diversas situaciones familiares posibles) que, en principio, disponen de más recursos y ayudas para enfrentar esta, ya de por sí difícil, situación de cambio.

Las habilidades que forman el constructo de Inteligencia Emocional varían, en algunos casos de forma significativa, según el modelo desde el que se desarrolle el estudio. La literatura científica presenta dos grandes modelos de Inteligencia Emocional. Los modelos mixtos y los modelos de habilidad. Si nos acercamos a la Inteligencia Emocional como una teoría de la inteligencia encontramos una clara diferenciación entre los modelos de Inteligencia Emocional mixtos y los puros o de habilidad. Los modelos de habilidad, o modelos puros, se concentran en los aspectos cognitivos que cada persona utiliza en su procesamiento emocional de la información. Los modelos mixtos contienen una diversidad de aptitudes, comportamientos, y rasgos de personalidad.

El presente estudio se ha desarrollado desde la perspectiva teórica del modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997.) Dicho modelo centra

la atención en los aspectos cognitivos, quedando la Inteligencia Emocional descrita en este modelo como *“la habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuadamente y adaptativamente; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para entender las emociones y la cognición emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional”* (Mayer & Salovey, 1997).

Este enfoque presenta a la Inteligencia Emocional desde una perspectiva cercana a los modelos de inteligencia del procesamiento de la información (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Grewlar, 2006) quedando el modelo de Inteligencia Emocional conformada por cuatro aptitudes relacionadas entre sí. 1ª) Capacidad para percibir y expresar las emociones de forma precisa: Percepción y expresión de las emociones. 2ª) Capacidad para encauzar las emociones de modo que faciliten el pensamiento y el razonamiento (uso inteligente de las emociones). 3ª) Capacidad para comprender las emociones, especialmente el lenguaje de las emociones (comprensión emocional). Y 4ª) capacidad para controlar las propias emociones y las de los demás (manejo de las emociones)

Estas cuatro habilidades que conforman el modelo de Mayer y Salovey están íntimamente relacionadas entre sí, de tal forma que el deficiente desempeño de una de ellas influye directamente en el funcionamiento de las demás. Parece evidente que no podremos regular una emoción sino somos capaces de percibirla y reconocerla. Desde este modelo de habilidad la Inteligencia Emocional se muestra en dos vertientes: Por un lado en lo referido a como utilizar la Inteligencia Emocional con uno mismo, lo que se denomina Inteligencia Intrapersonal, y por otro en lo referido a la utilización de la Inteligencia Emocional con los demás, denominada Inteligencia Interpersonal.

Los estudios sobre Resiliencia persiguen conocer las variables por las que algunas personas son capaces de superar las situaciones adversas a las que tienen que hacer frente, al tiempo que otras personas se muestran incapaces de superar situaciones similares. Existía la creencia de que estas respuestas resilientes eran la excepción, e incluso patológicas, considerando como normal el hecho de no ser capaz de superar estas situaciones de adversidad.

Actualmente, desde diversos y numerosos estudios científicos, se presenta una realidad bien diferente, donde la Resiliencia aparece como una respuesta muy habitual, donde su aparición no indica patología, sino un ajuste saludable ante las diferentes situaciones de adversidad a las que cada persona se enfrenta a lo largo de su ciclo vital. La

Resiliencia es, por tanto, común, frecuente y habitual y surge de funciones y procesos de adaptación normales en los seres humanos (Cyrulnick, 2001)

El constructo de Resiliencia es tratado y definido de manera diferente entre investigadores americanos y europeos. Desde la perspectiva europea, la mayor parte de ellos franceses, la Resiliencia queda relacionada con el concepto de crecimiento postraumático, dado que definen Resiliencia al mismo tiempo como la capacidad de superar indemne una situación de adversidad, aprender de ella y, además, mejorar determinadas habilidades o capacidades como fruto de este proceso.

Desde la perspectiva americana se concreta o restringe el contenido de la definición de Resiliencia para hacer referencia únicamente al proceso de afrontamiento que cada persona implementa para superar la situación de adversidad y mantenerse intacta, diferenciándolo de esta manera del concepto de crecimiento postraumático. La Resiliencia refleja la habilidad o capacidad para mantener un equilibrio estable durante todo el proceso (Bonnano, 2004).

La Resiliencia se presenta como un constructo inferido por un lado de la existencia de una situación adversa y por otro de la definición de crecimiento y normalización de una situación.

Hablar de Resiliencia requiere el cumplimiento de tres características esenciales: en primer lugar habrá que determinar la existencia de una amenaza, de una situación adversa o de riesgo para la persona; la segunda consiste en que la persona adquiera, a partir de sus interacciones psicológicas con su ambiente, la tendencia a la superación y posterior adaptación ante las adversidades; y, por último, es necesario mostrar la competencia en una tarea del desarrollo de acuerdo con su edad y con el contexto sociocultural de la persona (Gaxiola, Frías, Hurtado, Salcido & Figueroa, 2011).

Aunque la Resiliencia se manifiesta en las personas, es la resultante de la interacción entre variables personales, como el cociente intelectual, las habilidades sociales o la propia inteligencia emocional, y variables ambientales o contextuales como la familia, los grupos de referencia, la pertenencia y participación en asociaciones o la escuela (Carretero-Bermejo, 2010). Por ello, no es posible hablar de variables suficientes, y tampoco necesarias, que determinen o den como resultado la aparición de la Resiliencia. Hablamos, en cambio, de factores de riesgo, como aquellos que aumentan la posibilidad de riesgo o no superación de una situación de adversidad y de factores protectores, para referirnos a aquellos factores que aumentan la posibilidad de éxito y superación de

la situación de adversidad (Carretero-Bermejo, 2010; Masten, 2007).

2. Justificación y objetivos

Conocer la puntuación en Inteligencia Emocional y Resiliencia de los menores residentes en recursos de protección nos puede proporcionar información muy valiosa sobre las herramientas con las que cuentan estos menores para hacer frente a su realidad vital y puede, también, explicar las dificultades y problemas que aparecen en estos menores, donde, según la percepción de los profesionales de los servicios sociales, muchos de ellos terminan en recursos de reforma, condenados, en prisión y repitiendo modelos de exclusión.

Además, la comparación de sus puntuaciones con las puntuaciones de jóvenes que nada tienen que ver con los servicios sociales nos puede dar información acerca del papel de los recursos de protección en la educación, desarrollo y satisfacción de necesidades de los menores que tienen a su cargo, así como de posibles necesidades de formación profesional para los trabajadores de esos recursos.

Esta información puede estar en la base, y justificar, medidas concretas en cuanto, primero, la formación y experiencia necesaria para las personas que trabajan en estos recursos. Segundo, la organización y funcionamiento de estos recursos. Tercero, las variables y dimensiones a tener en cuenta en los procesos de evaluación del funcionamiento de los recursos.

Los objetivos de nuestro estudio eran: en primer lugar, conocer las puntuaciones en Inteligencia Emocional y Resiliencia de las personas menores de edad que residen en un centro de protección tutelado por su Comunidad Autónoma de referencia. En segundo lugar comparar estas puntuaciones con las puntuaciones de menores de edad que viven con sus familias y no han tenido ninguna medida de protección ni son objeto de intervención en ningún recurso de Servicios Sociales. Por último encontrar información sobre las variables, en nuestro estudio, la Inteligencia Emocional y la Resiliencia, que puedan ayudarnos a comprender y a mejorar los procesos de cambio a los que se enfrentan las personas en esta situación de protección.

Derivadas de estos objetivos, nuestras hipótesis de trabajo eran: 1). Las personas menores de edad que residen en un centro de protección de menores obtienen puntuaciones significativamente más bajas en Inteligencia Emocional que las personas menores de edad que residen con sus familias y no tienen ninguna medida de protección ni son objeto de intervención en Servicios

Sociales; 2). las personas menores de edad que residen en un centro de protección de menores obtienen puntuaciones significativamente más bajas en Resiliencia que las personas menores de edad que residen con sus familias y no tienen ninguna medida de protección ni son objeto de intervención en Servicios Sociales.

3. Metodología

Para el desarrollo de este trabajo se seleccionó una muestra de 486 personas mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, con un 5,66% de margen de error, controlando el número de participantes por sexo, edad, estudios y ciudad de residencia.

Después de revisar todos los cuestionarios hemos contado finalmente con 408 personas, quienes completaron correctamente la prueba utilizada en este diseño de investigación. Las personas que han participado en este diseño cuentan con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años, siendo la edad media de nuestra muestra de 16,89 años. De ellas, 198 eran mujeres (48,5%) y 210 hombres (51,5%).

En nuestra muestra 138 de las personas que han participado (36,8%) tienen declarada una medida de protección y viven en un centro de protección de menores tutelado por la administración y las 270 restantes (63,2%) vive con sus familias sin ningún tipo de medida de protección ni trabajo de intervención desde los servicios sociales.

Por cuestiones relativas a la confidencialidad, legislación vigente sobre el derecho a la intimidad y la situación concreta de este colectivo de menores residentes en centros de protección hemos decidido no publicar datos relativos a ciudades, comunidades y/o provincias, centros de protección o institutos públicos que han participado en el desarrollo de este trabajo. Esta medida fue, además, una petición expresa y una condición para la participación en este estudio de los responsables políticos y técnicos de los recursos de protección que finalmente han participado.

En cuanto al procedimiento llevado a cabo en la implementación de este trabajo, se ha pedido, en primer lugar, mantener una entrevista para tener ocasión de explicar y matizar el contenido del diseño y su finalidad a los responsables técnicos y políticos de los centros de protección que han querido participar. Se ha pedido, por escrito, autorización para poder recoger la información sobre las personas que convivían en cada recurso a la administración, como responsable y tutora legal de los menores. Se ha decidido, junto con los técnicos, que en cada centro se designará a una educadora o educador y fuera ella quien administrara

el cuestionario para evitar, en la medida de lo posible, distorsionar las rutinas de centro y no interferir en la vida del mismo.

Simultáneamente se contactó con los equipos directivos en los Institutos situados en las localidades de los centros de protección para poder también recoger información en sus centros. En este caso, se optó por que fueran los responsables del diseño quienes recogieran la información en las aulas en horario de tutoría. Previamente el tutor de cada curso que decidió participar entregó un modelo de autorización a sus alumnos para que las familias estuvieran informadas y dieran su consentimiento de participación en el diseño. La participación en todas las fases del diseño ha sido voluntaria y anónima, para garantizar el derecho a la intimidad y el respeto a la legislación vigente también de los menores que residen con sus familias.

Para la recogida de la información se ha diseñado un cuestionario que recoge, en primer lugar, información sobre la situación sociodemográfica de cada participante.

En segundo lugar se ha incluido el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Esta prueba está formada por 24 ítems, más bien breves, que cada persona tiene que valorar a través de una escala tipo Likert de cinco puntos. Esta escala recoge información sobre tres dimensiones fundamentales en la Inteligencia Emocional intrapersonal: Atención a los propios sentimientos, definida como el grado en que las personas prestan atención a sus sentimientos y emociones, Claridad emocional, se refiere a las formas cómo las personas perciben sus emociones y reparación de las propias emociones, referida a la capacidad para interrumpir los estados emocionales negativos y prolongar en el tiempo los positivos, siendo la escala de evaluación de Inteligencia Emocional más utilizada en los estudios desarrollados con población de habla hispana. En esta escala los 8 primeros ítems miden el factor Atención, los 8 siguientes el factor Claridad Emocional y los 8 últimos el factor Regulación Emocional.

En tercer lugar se ha incluido el RESI-m (Palomar & Gómez, 2010) para recoger la información relativa a Resiliencia. Esta prueba consta de 43 ítems, con cinco opciones de respuesta de tipo Likert y evalúa 5 dimensiones: Competencia Personal, definida como el sentimiento de adecuación, eficiencia y competencia para afrontar retos y amenazas; Competencia Social, definida como la capacidad o habilidad para interactuar con éxito con el ambiente y lograr la satisfacción de necesidades; Coherencia Familiar, definida como el tiempo que comparte cada persona con su unidad familiar y la lealtad y fortaleza de esta relación; Apoyo Social, referida a los vínculos que cada

persona tiene con las personas con las que comparte contexto; y Estructura Personal, definida como las reglas y las actividades que implementa cada persona para organizar y ordenar su vida.

La fiabilidad (consistencia interna establecida mediante el coeficiente alfa de Cronbach) de las pruebas utilizadas es alta y adecuada (0.83).

Todos los análisis estadísticos se han realizado con el paquete estadístico informático SPSS 20. Se ha utilizado la prueba t de Student para muestras independientes para contrastar las medias de los grupos de estudio, considerándose el nivel de significación estadística para $p < .05$.

4. Resultados

Tabla 1: Comparación de medias en Inteligencia Emocional					
	N	Inteligencia Emocional	Atención emocional	Claridad emocional	Regulación emocional
Residencia en Recursos de protección	138	62.20	21.95	20.56	20.08
Residencia familiar	270	85.84	27.68	27.42	30.73
Diferencia de medias		23.23	5.73	6.85	10.64
Sig. Bilateral		.000	.000	.000	.000

Los resultados que presenta la Tabla 1 muestran diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias en Inteligencia Emocional y en las tres habilidades que conforman el cuestionario empleado: Atención, Claridad y Regulación Emocional, entre los grupos de personas tutelados por la administración y que residen en un recursos de protección y las personas que viven en su residencia familiar y que, además, no tienen ninguna medida ni proceso de intervención en servicios sociales, donde el segundo grupo

obtiene unas puntuaciones significativamente más altas en todas las variables de estudio.

Estos datos muestran que las mayores diferencias se producen en la variable Regulación emocional, siendo, además, la Regulación emocional la variable con mayor puntuación media en el grupo de personas que viven en su residencia familiar y la variable con menor puntuación media entre las personas que residen en recursos de protección y están tuteladas por la administración.

Tabla 2: Comparación de medias en Resiliencia							
	N	Resiliencia	Fortaleza	Competencia	Apoyo Familiar	Apoyo Social	Estructura
Residencia en Recursos de protección	138	133.47	55.80	24.08	18.52	14.63	15.47
Residencia familiar	270	139.00	58.08	25.22	19.73	16.24	14.33
Diferencia de medias		5.52	2.27	1.13	1.21	1.60	1.14
Sig. Bilateral		.029	.062	.090	.027	.009	.005

Los resultados presentados en la tabla 2 muestran que, el grupo de personas que reside en un recursos de protección obtiene puntuaciones significativamente inferiores al grupo que reside con sus familias y no tiene contacto con los servicios sociales. En cuanto a cada una de las dimensiones

del cuestionario, el grupo de personas que residen con sus familias obtienen puntuaciones más altas en Resiliencia en todas las dimensiones excepto en Estructura, aunque estas diferencias no son significativas en todas estas dimensiones. Encontramos diferencias significativas con puntuaciones

más altas para el grupo de personas que residen con sus familias en Resiliencia, Apoyo Social y Apoyo Familiar, y a favor del grupo de personas que residen en un centro de protección en la dimensión Estructura. No encontramos diferencias significativas en las puntuaciones encontradas en las dimensiones de Fortaleza y Competencia.

Los resultados encontrados nos permiten confirmar nuestras hipótesis de trabajo planteadas en el caso de la Inteligencia Emocional. En el caso de la Resiliencia nuestra hipótesis se confirma, puesto que las diferencias son significativas en Resiliencia, pero con los matices ya comentados para cada una de las dimensiones que conforman el cuestionario empleado para medir Resiliencia.

5. Discusión y conclusiones

Del análisis de nuestros datos, y en relación a los resultados encontrados en Inteligencia Emocional, se desprenden diferentes conclusiones. En primer lugar, los resultados presentan la necesidad de trabajar en el desarrollo de las habilidades emocionales de las personas que residen en un recurso de protección. Desde nuestra perspectiva, sistémica y ecológica, consideramos que obtendremos mejores resultados si abordamos esta acción desde una doble dimensión: trabajando directamente con los menores que residen en estos recursos, desarrollando y fomentando sus habilidades emocionales y trabajando, también, con los trabajadores, educadores y responsables de la educación y cuidados de estos menores, puesto que en la mayoría de los casos estos trabajadores son las principales figuras de apego y referentes, también emocionales, de los menores bajo su responsabilidad.

En segundo lugar, si bien es verdad que las puntuaciones son significativamente inferiores en el caso de las personas que residen en recursos de protección en las tres habilidades emocionales que incluye nuestra prueba (Atención, Claridad y Regulación emocional), estas diferencias son más pronunciadas y significativas en el caso de la Regulación emocional. Según estos datos, la especial dificultad para regular las emociones, y por tanto para adecuar el comportamiento a la situación en la que el menor se encuentra, podría explicar, al menos en parte, y estar en la base, junto con otras variables, los motivos por los que los menores que pasan por un recurso de protección pasan también, o tienen más probabilidades de pasar, por algún recurso de reforma. En todo caso, sea cierta o no esta percepción, parece evidente que el grupo de menores residentes en recursos de protección presentará mayores dificultades con la regulación

de sus emociones y por tanto con la elección del comportamiento más adecuado a cada situación.

En tercer lugar, y aunque el grupo control obtenga puntuaciones significativamente más altas que el grupo experimental, parece, también, evidente la necesidad de incluir la emoción y contenidos emocionales en los institutos y colegios. Por varios motivos: A institutos y colegios también asisten personas con especiales dificultades en inteligencia emocional y que no tienen una familia estable (en el tiempo ni en las personas que la componen), con un entorno cambiante en cuanto a referentes y figuras de apego, que no siempre tienen la oportunidad de contar con una figura adecuada para el desarrollo emocional. Además, que las puntuaciones sean más altas en los menores que residen con sus familias, no significa que éstas sean altas con respecto a los indicadores del cuestionario o no pudieran ser mejores, y por lo tanto, aumentar las probabilidades de éxito de toda la población. Por último, es hora de normalizar e incluir los contenidos emocionales en los planes de estudio, como forma, también, de visibilizar y dotar de la importancia que merecen estos contenidos. Consideramos, que si el objetivo del sistema educativo es, precisamente, educar, dejar fuera del sistema el mundo emocional es olvidarse de parte fundamental del desarrollo de la persona.

Por tanto, es muy probable que los menores residentes en recursos de protección encuentren, atendiendo a las puntuaciones significativamente inferiores en Inteligencia Emocional y sus tres categorías, mayores dificultades para alcanzar el éxito académico (Ferragut & Fierro, 2012; Jiménez Morales & López Zafra, 2009), tengas mayores dificultades para encontrar un empleo (Solano-Gómez, 2013) o presenten un bienestar psicológico inferior (Salguero, Palomera & Fernández-Berocal, 2012).

En cuanto a los resultados obtenidos para la variable Resiliencia encontramos, de nuevo, que la población de menores residentes en recursos de protección obtiene puntuaciones significativamente más bajas que la población de menores que no tienen relación alguna con los servicios sociales, aunque con matices. Estas puntuaciones presentan al grupo de menores tutelados por la administración y residente en un recurso de protección como un grupo de personas que tiene, por norma, que enfrentar y afrontar situaciones de mayor adversidad con menos herramientas de gestión emocional y Resiliencia. Esta afirmación presenta algunos matices. Hemos encontrado que los menores residentes en centros de protección presentan una mejor puntuación, estadísticamente significativa además, en la dimensión Estructura,

que hacía referencia a las normas y formas de organizar la vida, lo que indica, o podría indicar, que los centros de protección son capaces de facilitar y proporcionar normas y la organización de las vidas durante, al menos, el periodo que pasan en el recurso. Nos preguntamos en todo caso si esta información acaba de ser positiva o no para estos menores, que al llegar a los 18 ven como desaparece esta estructura y organización de la que formaban parte para tener que crear y construir la suya propia sin, según los resultados de este estudio, todas las herramientas necesarias o, cuanto menos, con menos herramientas que los menores que residen con sus familias y no tienen contacto con los servicios sociales.

Sin embargo, dadas las puntuaciones en Apoyo Social y Apoyo Familiar, parece que los centros no son capaces de dotar a las personas que residen en este tipo de recursos de relaciones sociales y familiares adecuadas o que, al menos, fomenten su Resiliencia, y en todo caso, no en la medida en que las familias externas y ajenas a los servicios sociales lo proporcionan. No podemos perder de vista el hecho de que la función básica del recurso de protección es sustituir a la familia de origen y crear y facilitar nuevas relaciones de apego y figuras de referencia para los menores que allí residen. Según estos resultados, esto no se está consiguiendo, o no en la medida en la que las familias sin contacto con los servicios sociales lo hacen son sus menores, dejando, por tanto, a los menores que provienen de recursos de protección en una situación de desventaja ante una situación, insistimos, de mayor adversidad.

Por otro lado, es justo el apoyo social lo que podría perdurar en el tiempo al finalizar la estancia en el recurso de protección, y según nuestros resultados este apoyo se está generando el una medida significativamente inferior a la que presentan los menores que residen con sus familias sin contacto con los servicios sociales. En cuanto a las relaciones sociales, aún hoy, los menores residentes en centros de protección mantienen el estigma de pertenecer a un recurso social, de protección en este caso, lo que condiciona, como mínimo al principio, la forma en la que la población se relaciona con estas personas. Esto puede significar que, en lo relativo a la dimensión de Apoyo Familiar, toda, o casi toda, la responsabilidad recae en el propio recurso y sus trabajadores y gestores, aunque también en la administración que los evalúa. En el caso del apoyo social, en cambio, la responsabilidad es compartida entre centro de protección, profesionales que allí trabajan y administración, pero también con el resto de instituciones y servicios por el que transitan estas personas: escuelas, institutos, centros médicos y

recursos de la localidad, por lo que las posibles acciones a implementar tendrían que tener en consideración a todos los agentes que participan de este apoyo social y en los procesos educativos de estos menores tutelados por la administración y residentes en recursos de protección.

Ignorar estos resultados, si se confirman y mantienen en el estudio de poblaciones más amplias y representativas y considerando los resultados que presentan diferentes estudios sobre Resiliencia y sus efectos en diversos ámbitos de la persona y su entorno, puede suponer que estamos limitando, de nuevo, las posibilidades de éxito académico de los menores que residen en recursos de protección (Gaxiola, González, Contreras y Gaxiola, 2012) disminuyendo las posibilidades de éxito y superación de la situación especialmente adversa de estos menores (Rutter, 2007) y perpetuando su situación de exclusión, negándoles algunas de las herramientas para su desarrollo (Masten, 2007).

Dada la propia definición de Resiliencia y su carácter multidimensional (Palomar y Gómez, 2010) así como la diversidad de variables personales y ambientales de las que depende, se nos presentan y facilitan diversos ámbitos donde la intervención para aumentar las puntuaciones en Resiliencia de estos menores que residen en recursos de protección es posible: formación de los trabajadores y gestores de los recursos de protección en relación al Apoyo Familiar; También coordinación y sensibilización de los recursos de lo que forman parte las personas que residen en un centro de protección; detectar y evaluar en cada caso, en cada menor concreto cuáles de sus fortalezas y cuales sus debilidades, para desarrollar las primeras y mejorar las segundas. Se trata de un trabajo integral, de nuevo ecológico y sistémico (en cuanto que incluye a la persona y su entorno) y no sólo de la persona en la que queremos desarrollar su Resiliencia.

5.1. Dificultades del diseño.

Este diseño presenta algunas limitaciones relativas, primero, a la no existencia, o negación del permiso para consultarlas, de estadísticas relativas al número de menores de protección que ahora están en reforma. En segundo lugar, nos encontramos con dificultad para tener acceso a los centro de protección por cuestiones legales, de regulación interna de los recursos, diferentes condiciones para acceder a los diferentes recursos según localización y responsables políticos y técnicos del mismo. En este sentido el tamaño de la muestra ha estado condicionado con las imposibilidad de acceder a todos los centros de

protección y en todas las administraciones con las que se ha contactado. Por último, en relación con la situación de parte de la muestra, aparecen limitaciones relacionadas con la manera de no sesgar la información obtenida en el grupo control y que no tuvieran contacto con los servicios sociales, porque no podemos determinar si lo tendrán en el futuro.

En cuanto al tamaño de la muestra, es representativa de los lugares seleccionados pero no del conjunto de recursos de protección de España, por lo que nos sirve para tener acceso a una primera evaluación diagnóstica acerca de cómo puede estar la situación, y al confirmar nuestra hipótesis darnos una dirección y sentido en la que seguir investigando con el objeto de, al final, mejorar las condiciones con las que los menores tutelados se enfrentan a su futuro al cesar las medidas con su mayoría de edad. Por tanto, estos resultados, a priori, no son representativos de la población de menores que residen en algún recurso de protección en todo el país.

Por último el oscurantismo con que los responsables de la sección de protección y reforman tratan los datos relativos, por ejemplo, a las medidas previas de las personas que están en reforma, pero también, las dificultades presentadas para evaluar y valorar la situación de los menores que residen en protección, ha sido una dificultad importante en el diseño de este trabajo, y que, creemos, presenta una solución muy sencilla.

5.2. Posibles línea de trabajo

Consideramos necesario y muy relevante para el futuro de las personas menores de edad que están tutelados por la administración y residen en recursos de protección avanzar en el estudio de su

situación en cuanto a las habilidades con las que cuentan para enfrentarse con éxito a su emancipación del recurso e incluir no sólo a un mayor número de personas, con el objetivo de poder generalizar los resultados a toda la población, sino también incluir el estudio de otras variables que puedan explicar la situación con mayor precisión y, también, darnos información sobre posibles contenidos de trabajo en estos recursos y así aumentar las probabilidades de éxito de estas personas.

Nos planteamos también la necesidad de estudiar las variables que hacen que los jóvenes que pasan a reforma estén allí, procedan de protección o no, puesto que esta información nos podría ayudar a prevenir estas situaciones a través del trabajo de las mismas en los recursos correspondientes: centros de protección, familias de acogida, colegios, institutos y otras instituciones. Además, está información podría estar en la justificación del diseño de planes de trabajo, planes de estudio, y porqué no, legislación relativa a cuestiones educativas, menores y recursos que la administración implementa para hacer frente a las diversas situaciones que se presentan hasta la mayoría de edad de estos menores.

Por último, consideramos importante conocer la situación, las habilidades y capacidades que tienen las personas que viven con alguna otra medida de protección: en familias de acogida, en acogimiento familiar, con situación de riesgo declarada o algún otro proceso de intervención desde servicios sociales, para conocer cómo están en relación, en nuestro caso, a las habilidades emocionales y de Resiliencia, y si el trabajo que se realiza desde las familias de acogida o los propios recursos sociales resulta positivo, o no tan positivo, para las personas objeto de la acogida y la intervención.

Referencias bibliográficas

- Bonanno, G. A. (2004) Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- Carretero Bermejo, R. (2010). Resiliencia. Una visión positiva para la prevención e intervención desde los Servicios Sociales. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 27 (3).
- Cyrułnyk, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Madrid. Gedisa.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., & Balluerka, N. (2012). Inteligencia emocional y Género : más allá de las diferencias sexuales Introducción. *Anales de Psicología*, 28, 567-575.
- Gaxiola, R., Frías, A, Hurtado A., Salcido, N., & Figueroa, F. (2011). Validación del inventario de resiliencia (IRES) en una población del noroeste de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16 (1), 73-83.

- Gaxiola, J., González, S., Contreras, Z., & Gaxiola, E. (2012). Predictores del rendimiento académico en adolescentes con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista de Psicología*, 30 (1), 49-74.
- Gómez, E., & Kotliarenco, M. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multi-problemáticas. *Revista de Psicología (Santiago)*, 19, 2-10.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., & Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 43- 61.
- Jiménez Morales, M.I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia Emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista latinoamericana de psicología*, 2 (1), 69-79.
- Lampel, J., Bhalla, A., & Jha, P. P. (2014). Does governance confer organisational resilience? Evidence from UK employee owned businesses. *European Management Journal*, 32 (1), 66-72.
- López Peláez, A. (2012). Profesión, ciencia y ciudadanía: retos para el Trabajo Social y los Servicios Sociales en el siglo XXI. *Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 1, 61-71
- López, M., Rosales, J., Chávez, M., Byrne, S., & Cruz, J. (2009). Factores que influyen en el pronóstico de recuperación de las familias en riesgo psicosocial: el papel de la Resiliencia del menor. *Psicothema*, 21 (1), 90-96.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa
- Masten, A. S., (2007) Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology* 19. 921-930.
- Masten, A. S. (2004) Regulatory Processes, Risk, and Resilience in Adolescent Development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 321-319.
- Masten, A., & Obradovic, J. (2006) Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Muñoz-Silva, A. (2012). El estudio de la resiliencia desde la perspectiva evolutiva y su aportación a la comprensión del riesgo y la protección en la intervención social. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 12 (1), 9-16.
- Palma-García, M., & Hombrados-Mendieta, I. (2013). Trabajo Social y resiliencia: revisión de elementos convergentes. *Portularia. Revista de Trabajo Social*. 13 (2), 89-98
- Palomar, J., & Gómez, N.E. (2010). Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos (RESI-M). *Interdisciplinaria*, 27, 7-22.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse & Neglect*, 3, 205-209.
- Salguero, J.M., Palomera, R., & Fernández-Berrocal, P. (2012) Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: a 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 21-34.
- Salovey, P., & Grewal, D. (2006). Inteligencia Emocional. *Mente y Cerebro*, 16, 10-20.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C. R. Snyder, y S. J. Lopez (Eds.). *The Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Solano-Gómez, A. (2013). Inteligencia Emocional en el trabajo. Sus implicaciones y el rol de la psicología laboral. *Humanitas*. 10 (10). 201-214.
- Vera, B., Carbelo, B., & Vecina, M.L. (2007) La experiencia traumática desde la Psicología Positiva: Resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del psicólogo*, 27. 40-49.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Carretero-Bermejo, R. (2018). Resiliencia e inteligencia emocional. Variables de protección en menores residentes en recursos de protección. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32, 139-149. DOI:10.7179/PSRI_2018.32.10

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Raúl Carretero Bermejo. Plaza de Agustín Salido, 7, 1º A 13003 Ciudad Real.
info@raulcarreterobermejo.com

PERFIL ACADÉMICO

Raúl Carretero Bermejo. Doctor en Educación por la UNED con la tesis titulada “Inteligencia Emocional y Sexismo. Aproximación al componente emocional del Sexismo” en la que obtiene la calificación de Sobresaliente con mención Cum Laude. Licenciado en Psicopedagogía en la UCLM y diplomado en Magisterio. Ha trabajado como profesor asociado en la Facultad de Ciencias de la Educación de Cuenca, UCLM, en el grado de Educación Social.

EL DIÁLOGO INTERRELIGIOSO EN EL ESPACIO PÚBLICO: RETOS PARA LOS AGENTES SOCIOEDUCATIVOS EN CATALUÑA¹

INTERRELIGIOUS DIALOGUE IN THE PUBLIC SPHERE: CHALLENGES FOR SOCIOEDUCATIONAL ACTORS IN CATALONIA

DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO NO ESPAÇO PÚBLICO: DESAFIOS PARA OS AGENTES SOCIOEDUCACIONAIS NA CATALUNHA

Marta SABARIEGO PUIG*, Ruth VILÀ BAÑOS* & Montserrat FREIXA NIELLA*

*Universidad de Barcelona

Fecha de recepción del artículo: 25.XI.2018

Fecha de revisión del artículo: 3.IV.2018

Fecha de aceptación final: 24.VI.2018

PALABRAS CLAVE:

Diversidad cultural
estudios de
religiones
grupos religiosos y
culturales
inmigración
actitudes sociales
entorno social

RESUMEN: Este artículo examina el concepto y los elementos que favorecen el diálogo intercultural e interreligioso, desde el punto de vista de expertos implicados en la gestión de la diversidad cultural en el espacio público: profesionales de la Administración, entidades sociales y mundo académico en Cataluña. Responde a un estudio descriptivo-comprensivo que sigue un enfoque cualitativo, y en el que se ha optado por la fundamentación hermenéutica-interpretativa para obtener el relato de estos tres colectivos. Se han desarrollado once entrevistas semiestructuradas a participantes representativos de cada uno de ellos. Los resultados revelan definiciones diferenciadas pero complementarias sobre el diálogo interreligioso: relación entre cultura y religión, diálogo como un primer paso de reconocimiento mutuo y los beneficios de éste. Los participantes aportan elementos que facilitan este diálogo. Se concluye con un modelo de gestión de la diversidad religiosa en el espacio público con propuestas comunitarias y educativas para orientar futuras políticas de prevención, mediación y cohesión social en Cataluña.

CONTACTO CON LOS AUTORES: MARTA SABARIEGO PUIG. Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Despacho 202. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. Edifici Llevant-2a planta. 08035 Barcelona. Tel.: (0034) 93.403.50.10. E-mail: msabariego@ub.edu

<p>KEY WORDS: cultural differences religion studies religious cultural groups immigration social attitudes social environment</p>	<p>ABSTRACT: This article examines the concept and the elements that encourage intercultural and interreligious dialogue, from the point of view of experts involved in the management of religious diversity in the public space: policy-makers, associations and academics in Catalonia. It responds to a comprehensive-descriptive study with a qualitative approach and an hermeneutic-interpretative rationale as the most appropriate methodology to examine the accounts of the three aforementioned groups. Eleven individual semi-structured interviews have been conducted with representatives of each group. The results reveal different but complementary definitions of interreligious dialogue: the relationship between culture and religion, dialogue as a first step of mutual recognition and the benefits of it. The participants contribute elements that facilitate this dialogue. It concludes with a management model of religious diversity in the public space with community and educational proposals to guide future prevention, mediation and social cohesion policies in Catalonia.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: diversidade cultural estudos de religiões grupos religiosos e culturais imigração atitudes sociais ambiente social</p>	<p>RESUMO: Este artigo examina o conceito e os elementos que favorecem o diálogo intercultural e interreligioso, do ponto de vista de especialistas envolvidos na gestão da diversidade cultural no espaço público: profissionais da Administração, entidades sociais e o mundo académico da Catalunha. Responde a um estudo descritivo-abrangente que segue uma abordagem qualitativa, e no qual a base hermenêutico-interpretativa foi escolhida para obter a explicação desses três grupos. Onze entrevistas semi-estruturadas foram desenvolvidas para os participantes representativos de cada uma delas. Os resultados revelam definições diferentes mas complementares do diálogo inter-religioso: a relação entre cultura e religião, o diálogo como primeiro passo para o reconhecimento mútuo e os benefícios dele. Os participantes contribuem com elementos que facilitam esse diálogo. Conclui com um modelo de gestão da diversidade religiosa no espaço público com propostas comunitárias e educacionais para orientar futuras políticas de prevenção, mediação e coesão social na Catalunha.</p>

1. Introducción

Las distintas tradiciones religiosas siempre han estado en contacto, pero las miradas mutuas de las religiones han sido excluyentes y su rivalidad ha causado muchos conflictos y enfrentamientos sociales (Javier, 2014). En la Europa actual, el contacto entre religiones ha aumentado por la inmigración, haciendo más compleja la presencia de la religión en el espacio público y confirmando el vaticinio que ya avanzó Kettel (2009): “el debate sobre el papel de la religión en la esfera pública parece ser uno de los temas que definen el siglo XXI” (p. 1). Efectivamente, los conceptos relacionados con la religión despiertan discusión y controversia, generando emociones y sentimientos de alta intensidad (Brie, 2011).

Hozu y Frunza (2013) argumentan dos principios que fundamentan por qué es necesario el debate del hecho religioso en un espacio público moderno caracterizado por la secularización: primero, el auge de los procesos de radicalización en los movimientos de globalización hacen que sea necesario reevaluar el ajuste de la religión en el espacio público de forma no violenta; y segundo, hay que prestar la atención necesaria a las relaciones de ambigüedad entre los estados y las organizaciones religiosas. Aaroe (2012) identifica dos visiones sobre la relación del estado con la religión/es: la religión debería formar parte de la cultura pública secular; y los que no lo piensan así. Su investigación pone de manifiesto que ambas posturas tienden a la intolerancia religiosa, aunque por motivos diferentes: la primera visión, por

proyectar estereotipos al resto de religiones no mayoritarias, y la segunda por el principio de secularidad que no siempre es respetado en la práctica: a menudo los estados invocan la defensa de la laicidad de forma discrecional para otorgar más o menos derechos a diversas confesiones (Bowen, 2008). Ante esta situación, la diversidad religiosa se manifiesta en el espacio público haciendo emerger el conflicto como en la construcción de lugares de culto o en los símbolos religiosos.

Ante esta realidad se impone la necesidad de un diálogo interreligioso que debería tender a superar tales enfrentamientos. Prieto (2014), haciéndose eco de esta sensibilidad, expone que las distintas tradiciones culturales y religiosas del mundo empiezan a aceptar el pluralismo religioso para reforzar la identidad propia y afirmar la presencia religiosa en la sociedad secular. Por su parte, Dupuis (2002) y más recientemente Tamayo (2012) muestran interés para acercar el pluralismo religioso o la teología del pluralismo religioso a la sociedad. Se trata de una reflexión teológica en un contexto interreligioso sobre el diálogo y en el diálogo, iniciado a partir de la teología cristiana y católica que lleva a la valoración de las religiones en sí mismas.

El diálogo interreligioso: aportaciones para la cohesión social, la prevención y mediación en situaciones conflictivas

El Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural de la Unión Europea (2006) define el diálogo como un proceso que implica el intercambio respetuoso y

abierto de puntos de vista entre individuos y grupos de diferentes procedencias y con legados culturales, religiosos y lingüísticos diferentes, sobre la base del mutuo entendimiento y respeto. Los principios del diálogo interreligioso se orientan a la capacidad de escucha y respeto a la diversidad de creencias para identificar la experiencia religiosa común y la apertura a la diferencia desde el ejercicio de una ciudadanía crítica y participativa (Torradeplot, 2012). Ello supone la predisposición a repensar las ideas propias a la luz de las de los demás para el enriquecimiento y transformación (Santiago & Corpas, 2012).

Esta perspectiva supone un gran reto para el diálogo interreligioso, ya que no parte de una perspectiva excluyente y preeminente de una religión sobre la otra. El convencimiento de la superioridad de una religión por encima de las demás y de otras creencias puede provocar el odio, la exclusión o la persecución manifestándose en incidentes violentos o extremadamente violentos. El diálogo debe buscar la superación de estas barreras (Tamayo, 2005; Torradeplot, 2011). La prevención y mediación interreligiosa de conflictos sirve también para evitar la xenofobia, el racismo y las fobias contra las religiones, especialmente el antisemitismo, la islamofobia y la cristianofobia. De esta forma, el diálogo interreligioso no es un intercambio de cortesía, tradiciones o monólogos; implica “un encuentro en la profundidad y la riqueza de la vida religiosa de la humanidad” (Torradeplot, 2011, p. 5) entre personas o colectivos con legados culturales, religiosos, lingüísticos diferentes para que las religiones se conozcan y se respeten mutuamente. El diálogo intercultural e interreligioso implica la escucha receptiva, activa y recíproca y el testimonio honesto, el respeto y la igualdad (UNESCO, 2015).

Se pueden definir dos tipos de diálogo interreligioso: el primero informal y el segundo organizado (Torradeplot et al., 2012). El primero es el diálogo de vida que se produce en las distintas situaciones de convivencia en la pluralidad. Así, personas de confesiones y creencias diferentes, viven y trabajan juntas compartiendo una vida y unos espacios comunes: las tiendas, el parque, el patio de la escuela, las actividades extraescolares, el café del trabajo, etc. Lo fundamental de este nivel es el respeto mutuo, que en algunos casos puede llegar a la amistad. Son diálogos invisibles, que pasan desapercibidos y no son conscientemente religiosos, pero refuerzan las relaciones humanas.

El diálogo organizado surge por iniciativa de la sociedad civil, las distintas comunidades religiosas o las administraciones municipales. Desde la ciudadanía, el objetivo es tener un mejor y mayor

conocimiento mutuo a través de la organización de alguna actividad intercultural o social en el contexto más cercano. Las comunidades religiosas, por su parte, pretenden el encuentro y el diálogo interreligioso para elucidar los valores positivos y velar por las tradiciones, intereses y prioridades comunes de las distintas confesiones. Las administraciones fomentan iniciativas interreligiosas para la cohesión social a partir de la implicación de las comunidades religiosas, especialmente en los barrios o ciudades con gran diversidad cultural y religiosa con posibilidad de conflicto social.

Torradeplot (2011) propone la siguiente clasificación de grupos interreligiosos organizados según su naturaleza y objetivo principal: reconocimiento mutuo, estudio e investigación, profundización e intercambio espiritual, cohesión social y mediación, y representación institucional.

El *grupo de reconocimiento mutuo* tiene por objetivo el conocimiento mutuo a través del diálogo en una relación interpersonal para descubrir la identidad del otro. Esta situación puede ser el inicio de una amistad y permite tejer relaciones entre los distintos miembros. Son grupos abiertos a todas las personas independientemente de sus religiones o convicciones. Se suelen convocar reuniones presenciales, pero también se organizan comidas compartidas y eventos interreligiosos. Su finalidad es superar la desconfianza y también la posible hostilidad.

El *grupo de estudio e investigación* incluye expertos, académicos y universitarios juntamente con creyentes de diversas tradiciones para intercambiar las bases teológico-filosóficas de las distintas confesiones religiosas. Se trata de llegar a una comprensión común de la forma en que cada tradición religiosa explica y enfoca la realidad. Pueden ser grupos monotemáticos sobre la paz, el papel de la mujer en las religiones, inmigración, etc. Contribuyen a eliminar prejuicios y falsas ideas ampliando los temas abordados.

En el *grupo de diálogo espiritual*, las personas creyentes, espirituales o místicas tratan de encontrarse los unos a los otros para exponerse recíprocamente su vida espiritual y de culto. Estos diálogos adoptan la forma de participación en las prácticas de meditación o silencio y de formación mutua por encima del debate y la acción comuna. Según Pannikar (2005) es un diálogo especialmente profundo, conciliador y que inspira otras formas de diálogo.

Los *grupos de cohesión social y mediación* se encuentran en los municipios y los barrios con gran diversidad y están formados por miembros de organizaciones de la sociedad civil y profesionales de los servicios sociales, educativos, sanitarios municipales. Su objetivo es la cohesión y la

convivencia, la lucha por la paz y contra la discriminación, y la defensa de los derechos y de los colectivos desfavorecidos.

Finalmente, los *grupos de representación institucional* están formados por autoridades de tradiciones religiosas que son la voz oficial de sus comunidades y que se constituyen como consejos, foros o asambleas. Su objetivo es tener una voz conjunta y liderar el diálogo de sus respectivas comunidades de fe. Suelen ser los grupos de interlocución con las administraciones.

El diálogo interreligioso de proximidad es el más cercano a la realidad cotidiana revirtiendo, por lo tanto, de forma más eficaz en el bienestar común de la ciudadanía. Puede, además, promover y enriquecer la participación ciudadana, prevenir y mediar en situaciones conflictivas y trabajar para la solidaridad y la justicia (Torradejot, 2012).

2. Metodología

Este artículo corresponde a la segunda fase de un proyecto más amplio (Direcció General d'Afers Religiosos-Ref.2014RELIGOO019) con un diseño metodológico mixto (Creswell, 2003; Tashakkori & Teddie, 2010) y exploratorio secuencial (Creswell & Plano, 2011). En esta segunda fase de la investigación se pretende matizar las necesidades normativas detectadas en la fase anterior para la gestión de la diversidad religiosa en el espacio público, basada en el diálogo intercultural e interreligioso, tomando como marco de comprensión el punto de vista de tres agentes socioeducativos: los profesionales de la Administración, las entidades y el mundo académico. Concretamente, los objetivos de este artículo son:

- Comprender el concepto de diálogo intercultural e interreligioso que tienen estos agentes socioeducativos
- Describir los elementos que favorecen el diálogo intercultural e interreligioso según estos agentes socioeducativos
- Identificar y proponer iniciativas comunitarias y/o políticas para favorecer el diálogo intercultural e interreligioso.

Se ha procedido a través de un estudio cualitativo de corte descriptivo-comprensivo para describir e interpretar esta experiencia en los contextos reales (Maykut & Morehouse, 1999), mediante once entrevistas semi-estructuradas e individuales a profesionales procedentes de los tres perfiles identificados. Esta finalidad justifica la fundamentación hermenéutica-interpretativa para obtener el relato de los profesionales anteriores alrededor de la definición y los elementos que favorecen el diálogo interreligioso e intercultural en el espacio público, desde sus experiencias vitales y el sentido que los hechos tienen para ellos.

Participantes

Se seleccionaron 11 participantes de forma intencional a partir de criterios como su relevancia y calidad de expertos y agentes sociales implicados en la gestión de la diversidad cultural en el espacio público. Se trata de tres profesionales del ámbito de la administración, seis del ámbito académico y dos procedentes de las entidades. La recogida de datos se realizó entre marzo y abril de 2015. La Tabla 1 resume el perfil profesional de los participantes entrevistados.

Tabla 1. Perfil profesional de los participantes entrevistados

Personas	Ámbito	Profesión
Participante 1	Entidades	Migrastudium
Participante 2	Académico	Profesor universitario, filósofo y teólogo
Participante 3	Académico	Profesor de la Facultad de Teología de Catalunya
Participante 4	Académico	Profesora del Centre d'Estudi de les Tradicions de Saviesa (CETR).
Participante 5	Administración	Direcció General d'Afers Religiosos. Departament de Governació i Relacions Institucionals. Generalitat de Catalunya
Participante 6	Administración	Unesco para el Diálogo Interreligioso - UNESCOCAT.
Participante 7	Académico	Profesor de la Universitat Autònoma de Barcelona
Participante 8	Académico	Profesor de la Universitat Pompeu Fabra
Participante 9	Administración	Oficina d'Afers Religiosos. Regidoria de Dona i Drets Civils. Ajuntament de Barcelona
Participante 10	Académico	Profesor de la Universitat Abat Oliva
Participante 11	Entidades	Junta Islàmica Catalana

Técnicas y procedimiento

Mediante la técnica de la entrevista semiestructurada individual (Cabrera, 2011) se procedió al registro audio del discurso con el fin de obtener datos directos. A través de 20 preguntas que seguían una secuencia lógica –desde las sociodemográficas, introductorias y básicas– se exploraron cinco dimensiones principales de contenido: i) la aproximación conceptual: espiritualidad y religiosidad; ii) la confesionalidad de los estados laicos; iii) el fomento del diálogo interreligioso; iv) la necesidad de una gestión de la diversidad religiosa ante la discriminación, patriarcado y conflicto interreligioso; y v) las acciones, iniciativas y mejoras desde la educación. En este artículo se presenta el discurso de estos agentes socioeducativos sobre las dimensiones iii y v: el concepto y el fomento del diálogo interreligioso, y la propuesta de acciones, iniciativas para la gestión de la diversidad religiosa para el fomento del diálogo intercultural e interreligioso en el espacio público, a modo de aportaciones en las conclusiones.

Análisis de datos

Se realizó un análisis cualitativo de la información extraída en las entrevistas con el soporte del programa informático QSRNVIVO 11 para agilizar actividades como la segmentación del texto en

citas, la codificación o la escritura de comentarios (Gibbs, 2012).

Posteriormente a la transcripción literal de las entrevistas, se procedió a un análisis cualitativo, dividido en 3 fases:

1. Fase de codificación. Se hizo una lectura de las transcripciones para generar las primeras codificaciones sobre el texto y agruparlas en categorías. El proceso comenzó con la definición de categorías e indicadores que se derivaron deductivamente de conceptos teóricos y trabajos previamente publicados (Augé 2001; Gómez, Alonso & Cabeza 2011; Henry 2001). La primera lectura de los manifiestos fue realizada por el equipo investigador.
2. Fase de triangulación de categorías. Se realizó un consenso entre los investigadores del equipo sobre las categorías de análisis. Este procedimiento de categorización siguió un doble proceso: inductivo, ya que a partir de las transcripciones se desarrollaron las categorías iniciales, subcategorías y relaciones entre ellas; y un proceso deductivo, pues éstas se examinaron considerando las necesidades normativas identificadas en el marco teórico de referencia durante la fase anterior del proyecto (Álvarez & Essomba, 2012; Corbí, 2007; Dietz, 2008; Melloni, 2003; Pániker, 2010; Torradeflot, 2012; UNESCO, 2005). El análisis documental llevado a cabo en esta

primera fase permitió la identificación de cuatro grandes bloques de necesidades normativas para la gestión de la diversidad religiosa (Vilà et al., 2015):

- Necesidad de una clarificación conceptual y la confesionalidad de los estados laicos.
- Necesidad de una gestión de la diversidad religiosa: discriminación, patriarcado y conflicto interreligioso.
- Fomentar el diálogo intercultural e interreligioso.

- Necesidad de acciones, iniciativas y mejoras desde la educación.

Con este referente, una vez establecido un primer sistema provisional de categorías y subcategorías, el equipo de investigación codificó una pequeña muestra de textos individualmente. Esto fue seguido por un análisis grupal que resultó en la reestructuración y el consenso del siguiente sistema de categorías definitivo para codificar todas las unidades de análisis de las entrevistas:

Tabla 2. Sistema de categorías consensuadas para el análisis de las entrevistas. Categorías, subcategorías y definición

1. Clarificación conceptual	Definición, impacto y valor de la religión en la Sociedad.
1.1. Definición de religión	Religión y cultura, espiritualidad y religiosidad, variabilidad de definiciones.
2. Diversidad religiosa	Factores que favorecen o dificultan la gestión de la diversidad religiosa. Imaginario social y presencia en el espacio público.
2.1. Factores que favorecen o dificultan la gestión de la diversidad religiosa	Marco legal, aconfesionalidad de los estados, separación del hecho religioso de lo político.
2.2. Imaginario social	Percepción de la diversidad religiosa en el espacio público.
2.3. Discriminación	Patriarcado, discriminación religiosa y conflicto interreligioso.
2.4. Presencia en el espacio público	Lugares de culto, gestión de la diversidad religiosa en el espacio público.
3. Diálogo intercultural e interreligioso	Definición, elementos que lo favorecen e iniciativas comunitarias y/o políticas actuales existentes.
3.1. Definición de diálogo intercultural e interreligioso	Definición y aproximación conceptual.
3.2. Elementos que favorecen el diálogo intercultural e interreligioso	Trabajo en red, conocimiento y reconocimiento de las diferentes creencias religiosas en el espacio público.
3.3. Iniciativas comunitarias y/o políticas actuales existentes	Acciones formales o informales para fomentar el diálogo intercultural e interreligioso.
4. Papel de la educación	Papel de la educación y su función social, tanto en el ámbito formal como socioeducativo.
5. Retos para el diálogo interreligioso	Propuestas para una cultura pública que permita aprovechar la diversidad del patrimonio cultural y religioso.

En este artículo se presentan los resultados obtenidos más específicamente en la tercera categoría sobre el diálogo intercultural e interreligioso.

3. Fase de obtención y verificación de resultados. Se realizó un análisis de contenido para la profundización secuencial de la información.

Para cada categoría se analizó la información obtenida a un doble nivel: a) de carácter general, para obtener una visión global de las categorías especificadas, y b) por perfiles de profesionales entrevistados, para matizar los datos en cada uno de los tres colectivos estudiados.

El artículo concluye con una propuesta de iniciativas comunitarias y/o acciones concretas formales o informales para fomentar el diálogo y favorecer su gestión en el espacio público. Es importante señalar que, si bien se trata de entrevistas a sujetos particulares, el análisis busca una dimensión transversal en el discurso de los colectivos estudiados sin pretender representar o saturar la totalidad de las opiniones de los colectivos a los que hacen referencia (las entidades sociales, la Administración y el mundo académico) en el contexto de Cataluña. Por este motivo, se realiza una triangulación horizontal y de perspectivas cuyo propósito es cruzar las vivencias y el relato de los tres colectivos analizados, poniendo atención tanto a los puntos en común como a las divergencias en el concepto y el diálogo interreligioso e intercultural en el contexto catalán desde esta triple perspectiva.

3. Resultados

Definición del diálogo interreligioso e intercultural

Las narrativas de los tres puntos de vista apuntan a una conceptualización sobre el diálogo intercultural e interreligioso diferenciada. Tal y como se observa en la siguiente matriz de codificación, el porcentaje del peso de palabras codificadas por esta categoría (porcentaje de columna 3.1) no tiene la misma relevancia en todos los colectivos: pesa mucho más en el relato de las personas del mundo académico que en la Administración y las entidades.

Tabla 3. Matriz de codificación comparativa de las categorías de análisis utilizadas (porcentaje de columna)

	3.1. Definición de diálogo intercultural e interreligioso	3.2. Elementos que favorecen el diálogo intercultural e interreligioso	3.3. Iniciativas comunitarias y/o políticas actuales existentes
Administración	21,65%	2,76%	33,99%
Entidades	19,69%	23,16%	22,61%
Mundo académico	58,66%	74,08%	43,41%

El análisis más detallado de las palabras más frecuentes y de su significado en el contexto de las entrevistas permite detectar diferentes patrones en la definición del diálogo interreligioso e intercultural aportada por cada uno de los tres colectivos.

La narrativa de los expertos del mundo académico nos acerca a la idea del diálogo interreligioso como aquel que existe entre personas (de tradiciones religiosas diferentes), enfatizando en plano individual, que por necesidad se acercan e intercambian respetuosamente sus creencias. Parafraseando a Pannikar (2003:20) *“el diálogo debe producirse a todos los niveles, pero especialmente en el sentido místico entre las raíces espirituales de cada tradición e identidad”*.

Existen diferentes niveles de diálogo interreligioso (desde los más institucionales hasta los de base ciudadana y social) y, como se ilustra en la marca de nube (Gráfico 1), en el relato aparecen matizados por su finalidad: el reconocimiento del otro y la síntesis que supone cambio, transformación y desarrollo.



Gráfico 1. Marca de nube general con las narrativas significativas de la definición sobre la categoría diálogo interreligioso e intercultural en los expertos académicos. Elaboración propia con base en información arrojada por el software Nvivo²

El diálogo interreligioso supone la predisposición a repensar las ideas propias a la luz de las de los demás, dejando abierta la posibilidad de enriquecimiento y transformación mutuos entre los participantes (Santiago & Corpas, 2012):

“Otra cosa es que después del primer paso, de este reconocimiento al otro, el segundo paso es que después de conocernos, ¿nos podemos fecundar? y también ¿nos podemos transformar?” (Ent. 4, Grupo 3, ref. 3).

Ésta es la capacidad de dejarse interpelar por el otro sin dejar de ser uno mismo/a, y avanzar hacia el blanco como suma de todos los colores, hacia una síntesis integradora de orden superior que no asimila ninguna parte y es más que la suma de todas ellas:

“El color blanco no es el violeta, ni el verde, ni el rojo... El color blanco es otro color, síntesis superior de cada uno de los colores. Las mezclas son situaciones intermedias en cambio la síntesis es el blanco. Entonces, ¿vamos hacia el blanco? Mirándolo místicamente yo creo que sí” (Ent. 5, Grupo 3, ref. 5).

Por lo tanto, se trata de una narrativa que comparte la definición sobre el diálogo interreligioso aportada por la UNESCO (2015:80) en la cual la horizontalidad está en sintonía con “la igualdad” y que lo entiende como “intercambio de palabras y escucha recíproca que compromete en pie de igualdad los creyentes de diferentes tradiciones religiosas” pero situándolo en el plano personal. También es coherente con los elementos conceptuales del propio *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural* (Unión Europea 2006), donde se define como un proceso que implica el intercambio respetuoso y abierto de puntos de vista entre individuos y grupos de diferentes procedencias y con legados culturales, religiosos y lingüísticos diferentes, sobre la base del mutuo entendimiento y respeto.

Desde la Administración Pública se hace referencia al diálogo intercultural para definir el diálogo interreligioso: el diálogo religioso va más allá del diálogo intercultural, pero es una forma de éste. Como se vislumbra en la marca de nube (Gráfico 2) las categorías interreligioso e intercultural emergen justo alrededor de la palabra diálogo que es la más utilizada en el relato. Se remite a la relación entre cultura y religión para definir el diálogo intercultural e interreligioso. La diversidad cultural se manifiesta de manera significativa en la

diversidad religiosa y de convicciones y se debe vehicular positivamente a través del diálogo entre culturas y religiones:

“entiendo que el diálogo interreligioso puede ser una forma de diálogo intercultural, pero va un poco más allá (...) porque también pueden ser personas que sean de la misma cultura y que tengan religiones diferentes” (Ent 1, Grupo 1, ref. 1-2).



Gráfico 2. Marca de nube general con las narrativas significativas de la definición sobre la categoría diálogo interreligioso e intercultural en la Administración. Elaboración propia con base en información arrojada por el software Nvivo

El siguiente mapa ramificado también evidencia que la definición y el significado de este diálogo en la narrativa de la Administración están íntimamente relacionados con el valor de la escucha y el entendimiento con el otro sobre la diversidad y las creencias diferentes. Aunque el conocimiento del otro por sí mismo no garantiza el diálogo, es un requisito inevitable. Y, si, tal como señalan Moliner y Aguilar (2010), este conocimiento se ofrece con espíritu crítico y con la empatía necesaria tiene todas las garantías de favorecer una cultura del diálogo que posibilite la vida en común y el intercambio cultural:

“Vivimos en una sociedad diversa y plural y (...) por lo tanto, tenemos que convivir en esta diversidad y tenemos que aprovechar esta diversidad para enriquecernos, para hacer una sociedad más cohesionada” (Ent 1, Grupo 1, ref. 2-3).

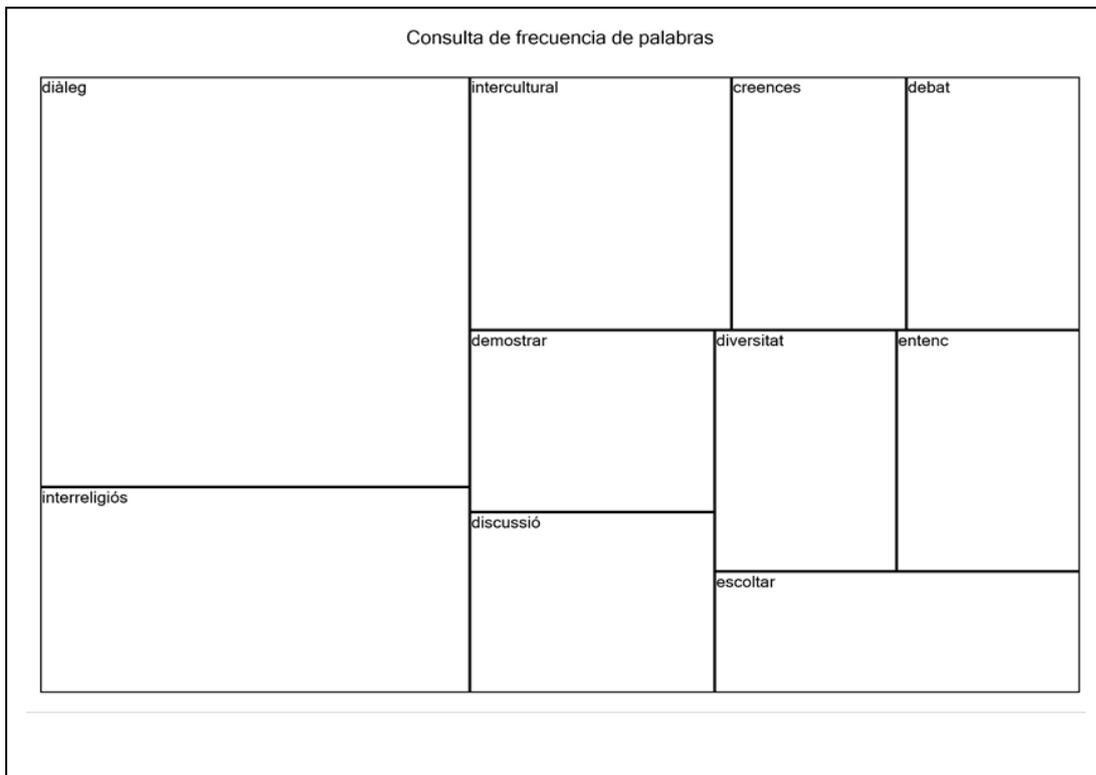


Gráfico 3. Mapa ramificado general con las narrativas significativas sobre la categoría diálogo interreligioso e intercultural en la Administración.

Las entrevistas de los profesionales de las entidades ofrecen un relato del diálogo interreligioso e intercultural no referido tanto a la finalidad como a los grandes beneficios del proceso en sí mismo: mejor autoconocimiento, relativización del propio punto de vista y capacidad de autocritica para abrirse a los demás y, en última instancia, beneficio social para una mejor ciudadanía. En palabras de Torradeflot (2012), los principios del diálogo interreligioso se orientan a desarrollar la capacidad de escucha, respetar la diversidad de creencias, identificar la experiencia religiosa común, la apertura a la diferencia, dando prioridad a los derechos humanos y la democracia y aportando soluciones a los problemas con una ciudadanía crítica y participativa. Y así mismo lo expresaba una experta del mundo de las entidades entrevistada:

“Pero, cuando hacemos un esfuerzo de relación surge un contacto entre las partes y esto nos permite disfrutar de un conocimiento mutuo que facilita cualquier gestión y nos convierte en una sociedad más civilizada y organizada, sin dudarlo”. (Ent. 2, Grupo 2, ref.1).



Gráfico 4. Marca de nube general con las narrativas significativas de la definición sobre la categoría diálogo interreligioso e intercultural en los profesionales de las entidades. Elaboración propia con base en información arrojada por el software Nvivo.

Cuando el diálogo interreligioso es de proximidad, además de ayudar a prevenir y resolver conflictos interreligiosos, enriquece los procesos de participación ciudadana, creando las condiciones que permiten la solidaridad y la justicia (Torradeflot, 2011).

Estos resultados confirman y se ajustan a los tres sentidos en que la UNESCO (2015) entiende que se practica y se fomenta el diálogo interreligioso:

- a) para vivir en un espíritu de apertura y cohesión, un reto social que en el discurso de la Administración se reivindica como muy relevante para la gestión de la diversidad cultural y religiosa.
- b) para colaborar con vistas al desarrollo integral de personas de diferentes religiones y

que, desde la visión de Pániker (2003), debe producirse especialmente en el sentido místico entre las raíces espirituales de cada tradición y la identidad. El miedo a perder la identidad en algunos grupos y comunidades o el natural deseo de integridad, preservación y continuidad desde una percepción asimétrica, etnocéntrica y de superioridad puede derivar en un cierre, exclusión e incluso, odio. El diálogo interreligioso tiene el reto de encontrar la forma de romper estas barreras (Torradejot, 2011). Según uno de los expertos académicos entrevistados, superar las barreras de la diferencia implica aprovechar las oportunidades de aproximación naturales para generar espacios comunes y promover el diálogo:

“Aprovechar las oportunidades, nos tenemos que conocer todavía más, somos muy reticentes para acercarnos a los demás. Trabajar más las sensibilidades que facilitan el encuentro y la naturalidad de éste porque se genera un espacio común.” (Ent 5, Grupo 3, ref. 2).

- c) para comprender más profundamente las diferentes herencias religiosas y apreciar los valores espirituales. El conocimiento de lo que es común permite aprender y apreciar mejor las diferencias. Desde esta perspectiva, el diálogo interreligioso comprende el trabajo de la dimensión espiritual de la persona, y no sólo en el aspecto de la religiosidad:

“No sé cómo decirlo; las creencias religiosas o las adopciones y prácticas de unas creencias religiosas pueden ir y estar muy al margen del entorno” (Ent 1, Grup 1, ref. 1)

“Yo creo que el hecho de conocer personas que piensan diferente a ti, ayuda a cuestionar

la propia fe o tu forma de vivir y por lo tanto, creo que es muy importante sobre todo por este conocimiento que te acerca a las personas que tienen otras formas de vivir, de creer...” (Ent. 1, Grupo 2, ref. 1)

“El diálogo es un paso siguiente a la mera constatación de la pluralidad y el diálogo incluye un interés por el otro y una capacidad de dejarse interpelar por el otro.” (Ent. 5, Grupo 3, ref. 1).

El diálogo interreligioso en sentido amplio no se puede concebir sin la inclusión del diálogo entre el ateísmo, el agnosticismo, la diversidad religiosa, las creencias y las espiritualidades diversas.

Los elementos que favorecen el diálogo interreligioso e intercultural

En cuanto a los elementos relevantes para favorecer el diálogo interreligioso e intercultural, también se observan patrones diferentes según los colectivos entrevistados tal y como evidencia la Tabla 3. Así, en el relato de los expertos académicos el peso de la información codificada a partir de esta categoría es significativamente superior sobre todo en comparación con la narrativa de la Administración cuya relevancia es mínima si consideramos los porcentajes de esta columna (véase 3.2. Elementos que favorecen el diálogo intercultural e interreligioso).

A partir de la narrativa de los expertos del mundo académico, de acuerdo con el conteo de frecuencia de palabras de los sujetos entrevistados, actualmente el diálogo interreligioso es un elemento relevante para la cohesión social, coherente con la necesidad de nueva sensibilidad interreligiosa (Torradejot, 2011) y la vivencia y existencia de la diversidad religiosa en nuestro contexto (Gráfico 5).

Consulta de frecuencia de palabras

religiosa	diàleg	religions	diversitat	sentit	societat	interreligiós
			totes	encara	islam	

Gráfico 5. Mapa ramificado general con las narrativas significativas sobre la categoría elementos que favorecen el diálogo interreligioso e intercultural en los expertos académicos.

Entre los aspectos destacados por este colectivo para fomentar el diálogo intercultural e interreligioso se insiste en tres ejes nucleares:

A) DESDE LA COMUNIDAD

- El conocimiento mutuo y el fomento del contacto desde la base, para superar las barreras a la diferencia, aprovechando las oportunidades de contacto naturales para generar espacios comunes para el diálogo:

"De todas maneras hay que trabajar para que la realidad se exprese, se debe generar todo tipo de plataforma desde la plástica hasta lo social" (Ent 5, Grupo 3, ref. 2).

B) DESDE LAS ENTIDADES SOCIALES

- La competencia comunicativa, el saber explicarse bien, especialmente por parte de los líderes religiosos o representantes de entidades religiosas para favorecer el encuentro intercultural e interreligioso:

"...incapacidad por parte de muchos de los líderes religiosos y de los representantes de las comunidades religiosas en explicarse y es un problema comunicativo, no que no sepan quiénes son o que hacen, sino que no conocen o traducen para el público en general para explicar quiénes son" (Ent 2, Grupo 3, ref. 2).

También es importante preparar los medios de comunicación para que sepan explicar, reconocer y hacer inteligible el hecho religioso y la diversidad confesional, pues existe una enorme ignorancia al respecto en la opinión pública. El riesgo de no darse este requisito es la construcción de un imaginario colectivo repleto de incorrecciones, estereotipos y prejuicios.

- La educación formal para dar a conocer y reconocer la diversidad cultural y religiosa. Concretamente, un experto académico argumenta que la falta de formación en religión en los centros educativos fomenta el desconocimiento de los propios referentes, dificultando el diálogo intercultural e interreligioso:

"Pero estos no han recibido nada de esto, normalmente, de las públicas y algunas de las privadas ignoran absolutamente todo esto, hace que no sean capaces de comprender el mundo en el que viven y el mundo en el que han vivido" (Ent 3, Grupo 3, ref. 1).

C) DESDE LA POLITICA

- El papel de la Administración pública y el gobierno para favorecer el diálogo interreligioso, solicitando explícitamente la independencia de las organizaciones o departamentos especializados respecto a los partidos o voluntades políticas:

"...soy un poco pesimista porque creo que las decisiones que se han ido tomando en los últimos 14 o 15 años son de carácter político, no son de carácter educativo. Esto parece un ping-pong, partido que gobierna irá hacia un lado y hacia el otro y no apuntamos al tema religioso que es un tema arraigado en la cultura ... es un tema complicado" (Ent 2, Grupo 3, ref. 3).

Desde la Administración Pública se señala la importancia social y comunitaria, muy cercana a discursos que plantean la necesidad de diálogo entre todos los agentes activos del territorio (comunidades religiosas, vecinos, comerciantes, etc.) para favorecer el diálogo:

"La prioridad es poder abrir cada día la puerta del centro de culto, si lo tienen, y hacer sus actividades y en ocasiones con esto, sus recursos quedan un poco agotados ¿no?" (Ent 1, Grupo 1, ref. 1).

Hay que crear instancias que favorezcan este encuentro y convoquen a todas estas entidades a participar en el mismo: el diálogo de base que es el de las asociaciones.

Finalmente, desde la perspectiva de las entidades, como se vislumbra en la marca de nubes siguiente (Gráfico 6), la multiconfesionalidad exige reconocer y valorar positivamente las diferencias para establecer puentes de diálogo y crear un imaginario colectivo sobre el hecho religioso más abierto a la tradición católica tradicional.



Gráfico 6. Marca de nube general con las narrativas significativas de la definición sobre la categoría elementos que favorecen el diálogo interreligioso e intercultural en los profesionales de las entidades. Elaboración propia con base en información arrojada por el software Nvivo.

Una de las personas entrevistadas del mundo de las entidades propone promover la participación de las instituciones religiosas constituyéndolas como interlocutoras de las iniciativas para el diálogo interreligioso:

“Una institución pública firme, una formación universitaria, unos grupos de diálogo que realmente se tuvieran en cuenta a la hora de resolver los temas el que intervengan los colectivos religiosos aumentando su presencia en los grupos de diálogo” (Ent 4, Grupo 2, ref. 3).

4. Discusión y conclusiones

Aunque desde la Administración, academia y entidades se define el diálogo interreligioso de forma diferenciada, su conceptualización se complementa. La primera pone el acento en la relación entre la cultura y la religión siendo el valor de la escucha y el entendimiento, otros dos elementos importantes para el diálogo. La relación entre religión y cultura ha sido ampliamente discutida desde la antropología, la sociología y la filosofía (Morgan & Sandage, 2016), sugiriendo una mediación cultural de la experiencia religiosa. Por su parte, las personas académicas entrevistadas aterrizan la definición en el plano individual puesto que el diálogo se establece entre personas. Estos interlocutores deben reconocerse mutuamente y dejarse interpelar por el otro; situación que, va a permitir profundizar en la propia identidad: pertenecer a un grupo religioso se percibe como una dimensión social o colectiva (Huddy, 2003). Finalmente, las entidades participantes manifiestan los beneficios del diálogo interreligiosos tanto para la persona como para la sociedad promoviendo y facilitando una ciudadanía más crítica y participativa, en línea con los planteamientos de Torradeflot (2012).

Los participantes relatan también los grupos de profundización en intercambio espiritual, de estudio y profundización y el diálogo de vida como tipos diferentes de diálogo. Los grupos de diálogo de representación institucional no son nombrados explícitamente por la Administración, pero veladamente muestran la importancia de crear estas instancias. Son las entidades quienes demandan esta interlocución.

Finalmente, destacar el papel de la educación en el conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa, tal como indican las personas entrevistadas. Conocer la diversidad y la profundidad de las tradiciones religiosas y de sabiduría y de los propios referentes permite el enriquecimiento personal y el conocimiento mutuo, facilita el diálogo intercultural e interreligioso, y

previene actitudes integristas. Habría que ofrecer una formación básica en el conocimiento de la diversidad religiosa y las convicciones no religiosas como las visiones ateas, agnósticas o indiferentes. Morgan y Sandage (2016) ponen de manifiesto como la rigidez mental va ligada a los estereotipos, prejuicios e incluso, procesos de discriminación por razones culturales o religiosas. Por tanto, el conocimiento de la propia espiritualidad y la diversidad cultural y religiosa puede ser un inicio de superación de estas tendencias discriminatorias.

Considerando los sistemas de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1992), los datos obtenidos (véase Tabla 3 con el peso que adquiere la categoría 3.3 sobre las iniciativas comunitarias y/o políticas actuales existentes en el relato de los tres colectivos) aportan luz para construir una propuesta de gestión de la diversidad religiosa para el fomento del diálogo intercultural e interreligioso en el espacio público.

El microsistema es el entorno diario de la persona, en donde se puede producir el diálogo de vida. La familia constituye uno de los microsistemas principales cuyo ámbito puede ser definido como privado y en el que se vive y/o comparte una religión, creencia, convicción espiritual o de vida. La escuela es un contexto formal con diversidad religiosa que debería aprovechar la oportunidad para fomentar este diálogo de vida en sus espacios. Los espacios informales como el patio de la escuela son un lugar de contacto natural para favorecer el conocimiento mutuo tal como indican Torradeflot (2012) y algunos de los participantes cuando describen el eje de la comunidad para fomentar el diálogo interreligioso. En el espacio formal, el estudio de las religiones permite comprender la diversidad religiosa a la vez que los propios referentes de cada niño y niña que explican las tradiciones y creencias de sus familias, aspecto señalado tanto por los expertos académicos entrevistados como por la literatura. Así, Moliner y Aguilar (2010) relatan que si este conocimiento se ofrece con espíritu crítico y con la empatía necesaria, tiene todas las garantías de favorecer una cultura del diálogo para la vida en común y el intercambio cultural. Elósegui (2009) apuesta por una educación intercultural con una sólida carga pedagógica en el ámbito de la educación en valores. En concreto, es un conjunto básico de valores densos: desde la hospitalidad y el reconocimiento hasta la solicitud y la ineludible solidaridad responsable con cualquier otro. Demanda con urgencia una educación ética radical, capaz de superar todo tipo de egocentrismo, posibilitando así una convivencia intercultural enriquecedora.

En el mesosistema, relación entre los microsistemas, se pueden establecer grupos o iniciativas

de diálogo de reconocimiento mutuo. La escuela constituye, a su vez, el espacio idóneo para la creación de vínculos con las organizaciones religiosas y no religiosas y para el encuentro entre alumnado con diferentes actitudes ante la religión (Weisse, 2009; Jackson 2015), formando así un mesosistema que apoya el reconocimiento mutuo. Moliner y Aguilar (2010) y Weiss (2009) proponen la participación de expertos de las diferentes comunidades para asesorar los procesos de creación y desarrollo de currículum y materiales educativos. La escuela puede organizar distintas actividades de reconocimiento mutuo, participando no solamente su alumnado sino también las familias, para descubrir al otro: merienda con los platos típicos explicando su relación con sus creencias, exposición de alguna expresión plástica de las familias sobre el arte religioso, etc. Son espacios que fomentan la identidad de cada persona y colectivo con creencias diferentes, a la vez que confronta la propia identidad con la del otro. El mesosistema permite establecer diálogos desde la naturalidad, la proximidad del otro, la alteridad al compartir espacios públicos.

El exosistema está representado por los grupos de estudio, de diálogo espiritual y de cohesión social y mediación que describe Torradeflot (2011) puesto que influyen de manera indirecta en la vida de las personas. Son diálogos promovidos desde las entidades, tal como lo expresan ellas mismas en la investigación, pero que necesitan de la interlocución de la Administración que no se posiciona de forma explícita en la entrevista realizada. La potencialidad de estos grupos reside en su contribución para eliminar prejuicios y en el fomento de la cohesión de los municipios y barrios, entre otros.

Finalmente, el macrosistema está conformado por el sistema de creencias de la sociedad; en nuestro caso, sobre la religión, la diversidad religiosa, el diálogo interreligioso. Es de vital urgencia

adoptar políticas en asuntos religiosos que permitan aprovechar la diversidad del patrimonio cultural y religioso, tal como Buades y Vidal (2007) conceptualizan la credodiversidad reclamando la autonomía política y la cooperación pública de las religiones en la búsqueda de lo común. Es por ello, que distintos participantes del estudio en el eje de la política de los resultados reclaman la independencia tanto de las entidades como del Departament d'Afers Religiosos de los partidos o voluntades políticas.

Una de las limitaciones de este estudio puede situarse en la composición de la muestra en el sentido de que no hay una representación de todas las trece confesiones religiosas que conviven en Cataluña. Si bien es cierto que se han entrevistado a dos teólogos y a una persona de la confesión islámica que representan solamente dos creencias religiosas, también lo es que la sociedad catalana, según el Mapa religiós de Catalunya (2014), está compuesta en su mayoría por personas católicas (58%), seguidas por las que se consideran ateas (16%) y agnósticas (12%), siendo la religión islámica (4,8%), la mayoritaria entre las confesiones minoritarias. También, hay que tener en cuenta que los primeros pasos hacia el diálogo interreligioso en Cataluña se han producido a partir de expertos que bien provienen de una tradición católica o bien de un eclecticismo de distintas tradiciones religiosas.

Las líneas de futuro sobre el diálogo interreligioso en Cataluña deberían dar la palabra a todas las confesiones religiosas para no tener una perspectiva excluyente y preeminente de una religión sobre las otras, en nuestro caso, del catolicismo sobre las otras doce confesiones. Ello es uno de los elementos que puede favorecer la eliminación de los procesos de radicalización, especialmente de jóvenes, que estamos viviendo en la Unión Europea.

Notas

- ¹ Resultados parciales de la investigación subvencionada por la Direcció General d'Afers Religiosos de la Generalitat de Catalunya. En el caso de ser aceptado el artículo se indicará título y código del proyecto.
- ² Las marcas de nube y los mapas ramificados que se presentan en el artículo mantienen las palabras originales de las entrevistas, efectuadas en catalán. Por ello los términos corresponden a esta lengua. Entre los más citados, ofrecemos la traducción de: diàleg (diálogo), interreligiós (interreligioso), diversitat (diversidad), religiós (religión), conèixer (conocer).

Referencias bibliográficas

- Aaroe, L. (2012). Does tolerance of religion in the public space depend on the salience of the manifestation of religious group membership? *Political Behavior*, 34, 585-606.
- Álvarez, J.L., & Essomba, M.A. (2012). *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*. Barcelona: Graó.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*: México: S.L. Fondo de cultura económica de España.
- Bowen, J. R. (2008). *Why the French don't like headscarves*. Princeton: Princeton University Press.
- Brie, M. (2011). *Ethnicity, Religion and Intercultural Dialogue in the European Border Space*. Debrecen/Oradea: Editura Universitatii din Oradea.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-248). Philadelphia: Jessica Kingsley
- Buades, J., & Vidal, F. (2007). *Minorías de lo Mayor. Religiones minoritarias en la Comunidad Valenciana*. Barcelona: Icaria.
- Cabrera, F.A. (2011) Técnicas e instrumentos de evaluación: una propuesta de clasificación. [En línea] *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Vol. 4, núm. 2, 112-124. <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>
- Corbí, M. (2007). *Hacia una espiritualidad laica: sin creencias, sin religiones, sin dioses*. Barcelona: Herder.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dietz, G. (2008). La educación religiosa en España: ¿contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones?, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XIV (28), 11-46.
- Direcció General d'Afers Religiosos. (2014). *Mapa religiós de Catalunya*. Generalitat de Catalunya. http://governacio.gencat.cat/ca/pgov_ambits_d_actuacio/pgov_afers-religiosos/pgov_serveis/pgov_mapa_religions/.
- Dupuis, J. (2002) *El cristianismo y las religiones. Del desencuentro al diálogo*. Sal Terrae.
- Elósegui, M. (2009). Políticas públicas y educación intercultural. A M. Esteban (Coord.). *El diálogo intercultural en España: un requisito de la educación y cultura de Paz*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Hozu, J., & Frunza, S. (2013). Religious affiliation and social action in the public space. *Revista de cercetare si interventie sociala*, 43, 240-254.
- Huddy, L. (2003). *Group identity and political cohesion*. In D.O. Sears, L. Huddy, & R. Jervis (Eds.), *Oxford handbook of political psychology* (511-558). Oxford: Oxford University Press.
- Jackson, R. (2015). *Señales-Políticas públicas y prácticas para la enseñanza de las religiones y las cosmovisiones no-religiosas en la educación intercultural*. Estrasburgo: Editorial del Consejo de Europa.
- Javier, M. (2014) El diálogo interreligioso acerca a las distintas religiones a la modernidad. *Tendencias 21. Tendencias de las religiones*. http://www.tendencias21.net/El-diálogo-interreligioso-acerca-a-las-distintas-religiones-en-la-modernidad_a37996.html
- Kettell, S. (2009) On the public discourse of religion: An analysis of Christianity in the United Kingdom. *Politics and Religion*, 2, 420-443.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa: una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Melloni, J. (2003). *El Uno en lo múltiple. Aproximación a la diversidad y la unidad de las religiones*. Santander: Sal Terrae.
- Moliner, A., & Aguilar, N. (2010). *Les tradicions religioses en els llibres de text*. Barcelona: Montflorit Edicions i Assessoraments S.L.
- Morgan, J., & Sandage, S. J. (2016). A developmental model of interreligious competence. A conceptual framework. *Archive for the Psychology of Religion*, 38, 129-158.
- Pániker, S. (2003). *El diàleg indispensable. Pau entre les religions*. Barcelona: Edicions 62.
- Panikkar, R (2005) *De la Mística. Experiencia plena de la Vida*. Barcelona: Herder
- Pániker, S. (2010). *Pluralisme i interculturalitat, Cultures i religions en diàleg*. Barcelona, Omnia.
- Prieto, M.D. (2014) El pluralismo y la diversidad enriqueceran las tradiciones religiosas. *Revista electrónica de ciencia, tecnología, sociedad y cultura*. http://www.tendencias21.net/el-pluralismo-y-la-diversidad-enriqueceran-las-tradiciones-religiosas_a37465.html
- Santiago, M., & Corpas, C. (2012). Bases para el desarrollo de buenas prácticas de educación para la convivencia en la diversidad cultural y religiosa. En, J. L. Álvarez; M. A. Essomba (coords.), *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (pp. 123-143). Barcelona: Graó.
- Tamayo, J.J. (2012) *Otra teología es posible. Interculturalidad, pluralismo religioso y feminismos*. Barcelona: Herder.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Sage.

- Torradeñot, F. (2011). *Religiones y pluralismo. Las vías del diálogo interreligioso en España*. Madrid: Observatorio del Pluralismo Religioso en España.
- Torradeñot, F. (coord.) (2012). *Catalunya i el diàleg interreligiós. Aportacions innovadores al diàleg interreligiós des dels valors de les nacions unides*. Barcelona: Associació UNESCO per al diàleg interreligiós.
- UNESCO (2005). The Rabat Commitment Conclusions and Recommendations of the Rabat Conference on Dialogue among Cultures and Civilizations through Concrete and Sustained Initiatives Rabat, Morocco. Acceso en: <http://www.unesco.org/dialogue/rabat/commitment.html>.
- UNESCO (2015) *Diccionari de religions*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Governació i Relacions Institucionals.
- Unión Europea (2006) *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural*. Decisión nº1983/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre.
- Vilà, R., Burguet, M., Escofet, A. & Rubio, M.J.(2015) Hacia el dialogo intercultural e interreligioso: necesidades normativas para una gestión de la diversidad religiosa en el espacio público. Comunicación presentada en el V Congreso REPS: Desigualdad y democracia: Políticas públicas e innovación social. Barcelona. 5 y 6 de febrero.
- Weisse, W. (coord.) (2009). *Religión en educación: Contribución al diálogo. Sugerencias del proyecto de investigación REDCo para la política*. Comisión Europea. Acceso en: <https://www.uni-hamburg.de>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Sabariego, M., Vilà, R., & Freixa, M. (2018). El diálogo interreligioso en el espacio público: retos para los agentes socioeducativos en Cataluña. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32, 151-166. DOI:10.7179/PSRI_2018.32.11

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

MARTA SABARIEGO PUIG. Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Despacho 202. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. Edifici Llevant-2a planta. 08035 Barcelona. Tel.: (0034) 93.403.50.10. E-mail: msabariego@ub.edu

RUTH VILÀ BAÑOS. Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Despacho 264. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. Edifici Llevant-2a planta. 08035 Barcelona. Tel.: (0034) 93.403.52.13. E-mail: ruth_vila@ub.edu

MONTSERRAT FREIXA NIELLA. Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Despacho 204. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. Edifici Llevant-2a planta. 08035 Barcelona. Tel.: (0034) 93.403.50.19. E-mail: mfreixa@ub.edu

PERFIL ACADÉMICO

MARTA SABARIEGO PUIG. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora titular de Universidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI). Los proyectos más recientes en su trayectoria académica se han centrado en el desarrollo de metodologías participativas para promover la convivencia y la inclusión social en contextos comunitarios y multiculturales, en calidad de coordinadora (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte- Fundación Europea Sociedad y Educación, 2009; Fundación InteRed, 2010; Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los retos de la sociedad- EDU2013-46704-R) y como miembro del equipo investigador (Ministerio de Educación y Ciencia- EDU2008-00332/EDUC; ARAF1 00045; AGAUR, 2014-RELIG00019 y AGAUR, 2015-RELIG00007).

RUTH VILÀ BAÑOS. Doctora en Psicopedagogía. Profesora en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universitat de Barcelona. Forma parte del grupo de investigación en Educación Intercultural (GREDI). Es miembro del Consejo de Dirección del Instituto de Investigación en Educación (IRE). Ha participado en investigaciones sobre competencias interculturales y diálogo intercultural e interreligioso. Ha coordinado dos proyectos subvencionados por Asuntos Religiosos de la Generalitat de Catalunya: Gestionar la diversidad religiosa y cultural a la educación desde el diálogo intercultural e interreligioso (2014RELIG00019) y Las entidades y los centros de Secundaria ante la diversidad religiosa (2015RELIG00007). ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Ruth_Vila.

MONTSERRAT FREIXA NIELLA. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora titular de Universidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Ha sido secretaria de Departamento, jefe de estudios de Educación social y vicedecana académica de la Facultad de Pedagogía. Miembro del grupo de investigación Trals, consolidado por la Generalitat de Catalunya. Su trayectoria investigadora se ha desarrollado fundamentalmente vinculada a proyectos sobre las transiciones, el abandono escolar y universitario y la orientación universitaria. Las investigaciones más recientes se centran, por una parte, en la Transiciones y trayectorias de acceso a los estudios de Másteres universitarios (MCOC, EDU-2016-80578-R) y por otra, en la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso en el ámbito de la educación (AGAUR, 2014-RELIG00019 y AGAUR, 2015-RELIG00007).

INFORMACIONES

RESEÑA DE LIBROS

HUMAN DEVELOPMENT IN FRAGMENTED SOCIETIES

Sáenz, K., Pastor, E., & Tamez, G. (2016). Pamplona. Thomson Reuters Aranzadi. 125 páginas
ISBN: 978-84-9152-085-6

La obra publicada por la editorial Thomson Reuters, dentro de la colección bilingüe Social Work Series Aranzadi (Colección Trabajo Social), se inscribe dentro de una serie de publicaciones que abordan el Trabajo Social desde diferentes perspectivas con un enfoque internacional. El libro, en inglés, tras una evaluación externa por pares ciego, es fruto de una investigación internacional España-México. Los/as autores/as: Karla Sáenz López, Doctora en Ciencia Política y profesora en Ciencia Política de la Universidad Autónoma de nuevo León (México), Enrique Pastor Seller, Doctor en Sociología y Profesor Titular de la Universidad de Murcia (España) y Gerardo Tamez González, Doctor en Gerencia y Política Educativa y director de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Universidad de Nuevo León (México).

El texto, desde una perspectiva internacional, aproxima a las lectoras y lectores al análisis y desarrollo de las sociedades fragmentadas desde una perspectiva interdisciplinar vinculada con los Derechos Humanos y centrada en el desarrollo social. Las sociedades fragmentadas por las guerras y la desigualdad social que se presentan en la obra, se vinculan a identidades fragmentadas, aspecto que es necesario abordar desde el trabajo social con un enfoque de desarrollo humano. El texto aporta medidas concretas desde el ámbito local, donde la paz, el perdón, la compasión,

el capital social, la escucha activa y la dignidad son las herramientas clave que los/as autores/as proponen para facilitar el empoderamiento a las personas.

El libro se estructura en seis capítulos. En el capítulo uno, se presenta el enfoque humano y compasivo como eje transversal. Aporta nuevas estrategias para abordar el Trabajo Social y el desarrollo de las comunidades con una búsqueda de una nueva configuración de la libertad, igualdad y solidaridad de manera simétrica entre los diferentes actores. En el capítulo dos, se desarrolla la responsabilidad colectiva e individual de la paz. Se presenta una nueva aproximación al concepto de paz con la dignidad y la humanidad como motor de cambio y eje fundamental. Además, se demanda como derecho humano fundamental la muerte en paz, en la actual sociedad fragmentada por conflictos o guerras.

En el capítulo tres se destaca el capital social como base para el desarrollo local y se aportan claves en los procesos de empoderamiento. Los ciudadanos/as, representantes y actores locales son los ejes fundamentales para promover el cambio en la sociedad actual, basándose en la participación ciudadana de abajo hacia arriba como característica fundamental para implementar los cambios.

En el capítulo cuatro, se analiza el perdón y la compasión, como estrategias para lograr una reconstrucción de las sociedades fragmentadas. Se parte de un análisis de la situación social fragmentada y se sugiere como solución el perdón y la capacidad de resiliencia para reconstruir las identidades y la sociedad actual. A través del empoderamiento y los pensamientos positivos se pretende facilitar que las personas sean capaces

de superar las situaciones de dificultad. A continuación, en el capítulo cinco, se analiza la participación ciudadana y la democracia en las políticas sociales como indicador de calidad de vida a nivel local. La participación ciudadana en el ámbito local es el eje transversal del trabajo social con comunidades y pretende garantizar el poder a los/as ciudadanos/as, necesario para su participación en las políticas sociales. Para finalizar, en el sexto capítulo, se reflexiona sobre las sociedades desintegradas como consecuencia de las guerras, el terrorismo y los éxodos.

En conclusión, nos encontramos ante un libro de importante transferencia al mundo académico y profesional para el desarrollo humano en sociedades cada vez más fragmentadas. Su lectura es

muy recomendable para todos aquellos lectores/as interesados/as en profundizar en Derechos Humanos, desarrollo humano y sostenible y la participación ciudadana. Se aportan claves para mejorar la situación de los éxodos migratorios, con un enfoque humanista y para socializar en sociedades cada vez más individualistas mediante la defensa de los Derechos Humanos. Como soluciones se recurre a la humanidad desde una perspectiva interdisciplinar para abordar los procesos de migraciones y éxodos y aporta soluciones desde lo local mediante la mayor participación y democracia en las políticas sociales.

Blas José Martínez Gallardo
Universidad de Murcia

EDUCACIÓN NO FORMAL Y EMPLEABILIDAD DE LA JUVENTUD

Santos, M.A., Lorenzo, M., & Vázquez, A. (2018).
Madrid: Síntesis. 157 páginas.
ISBN: 978-84-9171-094-3

En una sociedad donde en la actualidad reinan la conectividad y la movilidad del capital humano, se está observando que cada vez es mayor el impacto que está cobrando el reconocimiento de aprendizajes que han sido adquiridos a partir de experiencias profesionales, que están vinculados a diversas titulaciones, incluso de nivel universitario. La presente contribución acerca al lector a las realidades de la educación no formal mediante un discurso exquisito y clarificador.

“Educación no formal y empleabilidad de la juventud” es un manual monográfico cuya autoría pertenece a los académicos Miguel Ángel Santos Riego, Mar Lorenzo Moledo y Ana Vázquez Rodríguez, director e integrantes del grupo de investigación ESCULCA-USC. Presentan la educación no formal como otra vía formativa de envergadura cada vez más notoria, especialmente en relación con la inserción laboral y la empleabilidad de los colectivos más jóvenes, tanto en Europa como en España. Al mismo tiempo estimulan su trascendencia en relación con otras cuestiones como la adquisición de competencias para la empleabilidad, transferibles en términos de conocimientos y destrezas. Es decir, entendiendo esta forma de educación como una muestra de conexión entre las dimensiones laborales y formativas.

El manuscrito, ampliamente fundamentado con una literatura actualizada y especializada, sigue una espectacular y clara distribución compuesta por seis capítulos: La educación no formal:

concepto y aspectos definitorios; Juventud y educación no formal en el marco europeo; La educación no formal en el contexto español; La validación y el reconocimiento en el aprendizaje no formal; Juventud y competencias para el mercado laboral; El desarrollo de competencias a través de la educación no formal.

El capítulo inicial presenta los orígenes de la educación no formal, sirviendo muy bien de guía para establecer y determinar en qué consiste la educación no formal en la actualidad, teniendo presente las propias implicaciones del concepto y ofreciendo además una completa clasificación del mismo en función de su tipología.

En el segundo capítulo se aborda la juventud y la educación no formal en Europa, atendiendo a temáticas que son en este momento de actualidad como la problemática del desempleo juvenil, las respuestas que se proporcionan a estas cuestiones desde las políticas europeas y también la promoción de la educación no formal como una medida adicional de carácter transversal en estas políticas. Este capítulo sirve de marco general para posteriormente ahondar de forma más profunda y detallada en el estado de la cuestión en España, que conforma el eje central del tercer capítulo. En él se focaliza en cómo se ha iniciado y proyectado la educación no formal en España y en sus políticas de juventud, ligándolo hacia la participación social de este colectivo en el contexto español.

El cuarto capítulo recoge todos los aspectos vinculados a la validación y al reconocimiento del aprendizaje no formal. En un primer momento se trata la validación desde sus primeras aproximaciones, pasando por su desarrollo hasta convertirse en ejes de las políticas europeas, realizando una proyección sobre su posible futuro. Esto se

hace, por tanto desde una perspectiva europea más global, para posteriormente poder considerar la propia realidad española. Las competencias constituyen una pieza clave y común en los últimos dos capítulos.

En el quinto capítulo se le otorga una especial importancia al vínculo entre lo educativo y lo laboral, atendiendo a las actuales demandas laborales y a la empleabilidad. Se percibe esencial tomar la educación no formal como uno de los recursos clave para mejorar la empleabilidad y combatir el desempleo, especialmente en la juventud.

El sexto capítulo, está íntegramente dedicado al desarrollo de competencias mediante la educación no formal, así como a su influjo en nuestra sociedad. En él no únicamente se presentan algunos programas de educación no formal dirigidos hacia la población juvenil, sino que también se aportan hallazgos y evidencias de su efectividad desde la perspectiva de sus propios protagonistas.

Valiéndose de un lenguaje rico, claro y congruentemente conciso adquiere un elevado nivel de descripción que deja entrever el conocimiento,

sustentado en una primorosa fundamentación que conforma el elemento vertebral del texto. La autoría contribuye pues, de forma prometedora, con aportaciones que preservan la educación no formal como modelo de formación en competencias actualmente demandadas y de desarrollo ciudadano y profesional. Debido al éxito de varias iniciativas, consiguen a transmitir una visión esperanzadora proyectada sobre el futuro de la empleabilidad juvenil española y europea.

El libro desentraña una estrategia formativa que lucha en pro de la empleabilidad juvenil en un momento más que oportuno. Aporta una visión que bien podría convertirse en agente clave para la renovación de las políticas de empleabilidad y la optimización de la calidad de las mismas desde las evidencias de los propios individuos. Asimismo, coadyuva a la participación y al compromiso social, sensibilizado con una de las problemáticas sociales actuales que más preocupan.

Alicia Sianes-Bautista

Universidad Nacional de Educación a Distancia

INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON ADOLESCENTES EN CONFLICTO. EDUCAR DESDE EL ENCUENTRO

Palacios, R. (2018). Madrid: Narcea. 224 páginas
ISBN: 978-84-277-2469-3

Atender las demandas de cada alumna y alumno, sus necesidades, enseñar a convivir, educar en el esfuerzo, trabajar junto a la familia e implicarla en el proceso educativo. ¿Esto es posible? Receba Palacios, da respuesta a esta cuestión desde su experiencia de vida y de profesión, en la que, a través de estas páginas, nos muestra una serie de herramientas educativas, basándose en un modelo y una metodología que permiten diseñar intervenciones personalizadas basadas en la educación emocional y el acompañamiento personal del adolescente y su familia.

Cuando existe discrepancia entre el educando (niño, menor, alumno, etc.) y el educador (profesor, padre, monitor, etc.) comienza una situación de conflicto que brinda la oportunidad de abordar la situación para comenzar a aprender una serie de competencias personales y sociales enfocadas a la negociación y el logro de acuerdos.

Lo que pretende este manual es hacer un repaso en el marco teórico a distintas teorías y causas del desamparo y el conflicto social para ir tejiendo a partir de ese hilo solido que nos da la teoría un modelo educativo propio en el que

abordar la experiencia que nos da la práctica educativa en menores.

Comienza el libro con un Prólogo muy interesante de Julio Yagüe donde explica la pedagogía del contrato y su proceso de acompañamiento, en la cual destaca el propio Yagüe que la autoridad educativa no te la da nadie más que los propios chicos. Importante matiz que será hilo conductor a lo largo del libro.

Seguidamente viene una introducción presentando a tres adolescentes y mostrando una pincelada de sus historias de vida. Incluye la autora algunos conceptos sobre términos que aparecerán en el manual y hace un breve repaso a lo que se encontrará el lector. El libro está dividido en siete capítulos, más el prólogo y la introducción ya nombrados con anterioridad y un apartado de conclusiones.

En el primer capítulo, *Causas del desamparo y del conflicto social* donde sustenta las bases teóricas de lo que será el desarrollo práctico del manual trata sobre diferentes teorías, como son la Conductual, la Genética y añade la autora la Epigenética y de la Herencia Transgeneracional. Esta última teoría destaca porque gracias a ella muestra como los seres vivos más allá de la genética y según el modelo de crianza los seres vivos, concretamente los humanos, nos adaptamos de una u otra forma al medio que nos rodea.

El capítulo dos *Nuestros adolescentes* que hace de puente entre la teoría del anterior y la

puesta en práctica del tercero en adelante, muestra como las inquietudes de los adolescentes del ayer y del hoy son muy similares, pero cambia la sociedad, las herramientas con las que nos manejamos y ahí reside el ejercicio que propone la autora de ponernos en el lugar del menor. Lo que a través del capítulo tres llamado *Nuestro modelo educativo*, Palacios, propone salir de la zona de confort, es decir de nuestras metodologías y dar el paso a lo que nuestras preocupaciones nos indican. Hace detalladamente un repaso a como establecer el primer encuentro con los adolescentes, como utilizar la herramienta propuesta, que es el contrato educativo, y como desarrollarlo. En el siguiente capítulo habla sobre *El programa educativo*, desarrolla como realizar la entrevista inicial, que metodología seguir, observar y actuar según la dinámica del centro y del grupo clase. A través de un proceso muy meticuloso explica cómo ha de ser el programa educativo, donde cabe destacar las asambleas semanales y las tutorías familiares. Ya que es donde se da continuidad al proceso tan trabajado y sistemático que se explica en este capítulo. Si es llevado a cabo con rigurosidad tiene altas posibilidades de éxito. Y en el capítulo 5: *El Contrato educativo* explica lo que

es, la metodología a seguir y como realizar un seguimiento al mismo. Se agradece en este capítulo que hable tanto de las ventajas y beneficios como de las dificultades que nos encontraremos en el proceso.

En los dos últimos capítulos habla la autora sobre *Nuestra respuesta* escolar en el capítulo séptimo donde habla de los espacios educativos el rol del docente y el proceso enseñanza-aprendizaje y termina en el capítulo octavo, *Nuestras familias*, con la importancia del encuentro con los familiares.

El apartado final de conclusiones está en clave social, en perspectiva de aula. Aunque con una buena base teórica se nota y hay que destacar que la autora ha estado sobre el terreno y su práctica de aula le ha llevado a hacer un manual imprescindible para todo aquel que pretenda mejorar su práctica educativa y reflexionar sobre un nuevo modelo educativo que tiene buena base para destacar. Invito al lector a que lea el hilo conductor del colibrí a lo largo del texto para finalmente descubrir el por qué al final del manual.

David Caballero Franco
caballero@usal.es

LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE SERVICIO. APRENDER MEJORANDO EL MUNDO

URUÑUELA, P. M. (2018). Madrid: Narcea. 112 páginas
ISBN: 978-84-277-2466-2

La adaptación por parte de la escuela al entorno es una demanda constante. Esta transformación no solo debe realizarse en relación con el entorno físico, entendiéndolo como el espacio en la que se encuentra inmersa, sino que también debe realizarse con respecto al entorno temporal, entendiéndolo como la época, con las características y necesidades que la sociedad plantea.

Desde la educación se insiste en una formación integral de las personas, teniendo en cuenta los aspectos académicos, personales y socio-culturales de estas. El conjunto de estos aspectos proporciona el escenario idóneo para la planificación y puesta en práctica de proyectos de Aprendizaje Servicio, ya que estos no se centran únicamente en la adquisición de conocimientos académicos, sino que también son de gran utilidad en la mejora de la motivación de los alumnos y en el clima del aula, para la disminución de problemas de disciplina, en el fomento de la educación para la vida y en la necesidad del servicio para los demás.

A través de esta obra, el autor busca poner al alcance del máximo número de personas una guía que establezca los pasos a seguir para organizar, estructurar, construir y desarrollar correctamente proyectos de Aprendizaje Servicio en el ámbito educativo básico, ya que el autor defiende que tanto en el ámbito universitario como en el social se pueden encontrar numerosas publicaciones y orientaciones para trabajar en esta línea.

El libro *La Metodología del Aprendizaje Servicio. Aprender mejorando el mundo* está compuesto por nueve capítulos repartidos en tres partes. En la primera de ellas, podemos encontrar los primeros dos capítulos, en los cuales se establecen los argumentos necesarios para desarrollar este tipo de proyectos, destacando a su vez algunas de sus características. Igualmente defiende y hace patente la necesidad de llevar a cabo más prácticas de esta tipología, resaltando los beneficios que estas pueden generar tanto en el ámbito educativo como en el social, siempre uniendo estos dos grandes espacios, partiendo así del aprendizaje basado en la experiencia y de la acción al servicio de la comunidad, ya que la esencia de la educación debe centrarse en el desarrollo integral de los alumnos, no solo como estudiantes adquirentes de contenidos, sino también como individuos pertenecientes a una sociedad. De manera que esta propuesta educativa destaca las

posibilidades pedagógicas que posee el entorno social y cómo este es un recurso fundamental para trabajar desde y para la convivencia, siempre teniendo en cuenta, tal y como señala el autor, que, para lograr una adecuada intervención basada en este tipo de proyectos, ambas dimensiones, es decir, el servicio y el aprendizaje, deben tener un gran peso y estar vinculadas y equilibradas entre sí.

La segunda parte del libro está integrada por los siguientes cinco capítulos, en los cuales el autor profundiza aún más en los aspectos y elementos que caracterizan y conforman el Aprendizaje Servicio, estableciendo así el punto de partida de este, el cual se centra en el descubrimiento de una necesidad existente en el entorno, destacando la importancia de establecer qué se considera una necesidad social, cuáles son las bases y características de estas y qué nos permitirán comprenderlas, concretando y diseñando así las acciones a desarrollar para dar las respuestas adecuadas.

Uruñuela establece que estas respuestas serán proporcionadas a través de servicios a la comunidad, por lo que en el cuarto capítulo establece la definición del primer elemento de este tipo de proyecto: el servicio, esclareciendo sus principales características, los fundamentos planteados desde diferentes perspectivas y finalmente sus tipos, así como algunas sugerencias. En el siguiente capítulo, se centra en el segundo elemento: el aprendizaje, señalando que este debe ser intencional, es decir, con objetivos explícitos, y el cual debe estar presente antes, durante y después de la acción del servicio. A través de diferentes ejemplos, el autor establece los diferentes tipos de aprendizajes que son posibles dividiéndolos en tres: académicos, los cuales están previstos en el currículum de cada asignatura; valores éticos y morales y competencias, tanto personales como interpersonales, de pensamiento crítico, entre otros. Los dos capítulos a continuación presentan ocho experiencias de interés de Aprendizaje Servicio, desarrolladas en Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, aclarando explícitamente las necesidades

sociales detectadas en cada caso, el servicio a la comunidad desarrollado y los aprendizajes obtenidos.

En la tercera y última parte del libro, su autor, Uruñuela, añade un carácter práctico, proponiendo las diversas formas de concretar y llevar a cabo estos tipos de proyectos. En primer lugar, en el capítulo ocho, plantea una planificación descriptiva, estableciendo diez pasos necesarios a desarrollar, mientras que en el capítulo nueve, se centra en un diseño más sistemático, en los que además de establecer los quince pasos a seguir para la planificación y el desarrollo de un proyecto de Aprendizaje Servicio los engloba en cinco estrategias necesarias. Cada una de estas metodologías es explicada con un ejemplo, en el cual se puede observar la propuesta de cada uno de los pasos de forma más definida y precisa.

El libro se presenta como una guía con carácter práctico, en la que cada uno de los capítulos cuenta con actividades, lo que permite la operatividad de los contenidos planteados en estos, planteando una serie de situaciones y preguntas que invitan a la reflexión.

En suma, el libro Metodología del Aprendizaje Servicio. Aprender mejorando el mundo, resulta ser un gran aliado para todo aquel docente que quiera tener un primer acercamiento a este tipo de proyectos. Debido a la naturaleza y estructura del libro permite que su lectura y posterior análisis y reflexión ayude a establecer los primeros pasos a seguir en una educación que cada vez se centra más en el desarrollo y en la formación de individuos integrales, teniendo en cuenta y mejorando a su vez la sociedad a la que pertenecen.

A pesar que el libro manifiesta estar dirigido a profesores en el ámbito educativo básico, nos quedamos con la idea de extenderlo al máximo número de personas, ya que este documento también puede ser de gran utilidad para los profesores universitarios que están iniciando su recorrido en la planificación y desarrollo de estos proyectos.

Bárbara Mariana Gutiérrez Pérez

LA CREATIVIDAD COMO PROCESO PARTICIPATIVO Y DISTRIBUIDO. IMPLICACIÓN EN LAS AULAS

Clapp, E.P. (2018). Madrid: Narcea. 200 páginas
ISBN: 978-84-277-2431-0

Los jóvenes del siglo XXI necesitan conocerse mejor a sí mismos, a los que les rodean y comprender

el mundo en el que viven para poder participar en los procesos sociales, una buena forma de hacerlo es participando en experiencias de aprendizaje creativo o *aulas creativas*.

Partiendo de la base de que son las ideas las que son creativas, y no los individuos, Edward P. Clapp, un profesor en la Escuela de Graduados de Educación de Harvard que comenzó su vida como artista en las calles de Nueva York, pretende

acercarnos con este libro al mundo de la creatividad y a comprender de qué trata este concepto, realizando una apuesta por la necesidad de abandonar las concepciones de carácter cultural individualistas que afectan a la escuela y al desarrollo de la creatividad dentro del aula. Para este autor, la creatividad no es una capacidad individual, sino un proceso socialmente distribuido y participativo. Es por ello que con este libro Edward P. Clapp pretende ampliar y clarificar el concepto de creatividad, dando las claves para generar espacios creativos participativos, abiertos y distribuidos, a la vez que ofrece ejemplos de aulas creativas que muestran cómo es posible llevar la teoría a la práctica. Para abordar la complejidad de este fenómeno, el autor, a lo largo de la obra nos invita a reflexionar sobre cuestiones como, ¿qué sentido tiene abordar la creatividad desde un punto de vista individual si nos encontramos en un mundo cada vez más globalizado e interconectado? ¿qué tendríamos que hacer para comprender la creatividad como un proceso social, distribuido y participativo?

El texto se divide en dos partes bien diferenciadas, la primera a la que corresponden los capítulos del uno al cuatro pretende abordar el marco teórico de la creatividad, mientras que la segunda, capítulos del cinco al ocho con el objetivo de ilustrar la teoría, nos ofrece buenas prácticas de aulas creativas desarrolladas con jóvenes en la ciudad de Boston.

Así, el primer capítulo nos ofrece un recorrido por las teorías más reconocidas sobre la creatividad, comenzando desde una perspectiva individualista, pasando por la teoría sociocultural de la creatividad y finalizando por las teorías colaborativas y distribuidas. Sobre estas últimas profundiza a lo largo del segundo capítulo y ofrece un marco para la creatividad participativa. El tercer capítulo se centra en argumentar cómo las concepciones culturales y tradicionales individualistas son perjudiciales a la hora de trabajar procesos creativos en el aula, para ello, el autor basándose en lo que Dwek de nominaba *mentalidad anticrecimiento*, aborda las cinco crisis de la creatividad en la educación. Más allá de estas cinco crisis, en el capítulo cuatro se describen otras tres crisis que se centran más en la cultura de poder. Todas ellas

formarían las denominadas *ocho barreras para la accesibilidad y la equidad en el aula*. En definitiva, estas crisis plantean una crítica sobre los planteamientos individualistas y alienadores de la creatividad en espacios educativos.

A partir de este planteamiento teórico, y considerando la idea como el papel central de lo que es creativo, el quinto capítulo nos invita a repensar sobre la concepción individualista que prevalece en nuestra sociedad, para ello el autor a través del planteamiento de la *biografía de la idea* nos presenta la biografía de Albert Einstein contada como “biografía de la teoría de la relatividad”, la de Kurt Cobain como “la biografía del grunge” y la del Hip-hop como una cultura colectiva. En los capítulos seis y siete se presentan dos ideas creativas sobre diseños innovadores desarrollados por estudiantes de institutos públicos que participaron en el programa Boston ArtScience Prize. Gracias a estas aportaciones, el autor aprovecha para identificar los roles de participación que pueden desempeñar los individuos durante el proceso creativo y demuestra cómo la creatividad está socialmente situada y distribuida entre todos los actores contribuyentes al proyecto. Finalmente, el capítulo ocho introduce un marco para la creatividad participativa, el aprendizaje y el desarrollo y ofrece a modo de síntesis algunas de las consideraciones más importantes a tener en cuenta a la hora de realizar buenas prácticas para la creatividad participativa en la educación.

En definitiva la creatividad participativa tal y como se presenta en esta obra, nos ofrece metodologías adaptadas a la realidad del siglo XXI que permiten a los participantes ejercer como agentes de cambio dentro de un trabajo colaborativo, integrador, distribuido y generativo. Pero para que la idea de *aula creativa* se extienda de forma adecuada se deben cambiar las mentalidades de educadores y estudiantes centradas en aspectos individualistas. Como dice el propio autor “si cambiamos el centro de atención de la creatividad desde los individuos a las ideas, ofrecemos a muchas personas la oportunidad de participar en la creatividad en modos únicos y variados”.

Judith Martín Lucas

RESUMEN DE TESIS

LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN DE LOS ADOLESCENTES EN ENTORNOS COMUNITARIO: UNA EXPERIENCIA DE CIUDADANÍA

Autor: Fonseca Peso, Janire.

Directoras: Dra. Concepción Maiztegui Oñate; Dra. Rosa María Santibañez Güber.

Departamento/Instituto: UNIVERSIDAD DE DEUSTO.

Fecha de defensa: 2017.

La promoción de la ciudadanía se ha convertido en uno de los objetivos centrales en las políticas y documentos de juventud (Benedicto, 2011). En este sentido, la propuesta de educación para una ciudadanía democrática (2005) del Consejo de Europa supone un importante punto de referencia para posteriores investigaciones, modelos y propuestas de otros organismos internacionales, como la ciudadanía activa de la Comisión Europea (Hoskins, 2006), que combinan la educación, los derechos humanos y la ciudadanía para promover la paz a través de la justicia y de las libertades fundamentales. Estas propuestas educativas requieren de un protagonismo de la sociedad civil, y la participación se convierte en la mejor herramienta que va más allá de la incorporación de asignaturas específicas en los currículums educativos (Navarro, Jacott & Maiztegui, 2011). Desde una perspectiva pedagógica la ciudadanía constituye uno de las narrativas que enmarcan tanto los principios teóricos como la práctica educativa (Marí Ytarte, Moreno e Hipólito, 2016).

La presente tesis doctoral aborda el tema de la participación en proyectos comunitarios como entornos educativos de ciudadanía. Concibe la ciudadanía “como proceso”, que permite

ampliar la comprensión sobre los procesos de participación y experiencias de ciudadanía de los adolescentes en programas comunitarios, donde diferentes formas de ser y de actuar se interrelacionan, y donde nuevas identidades entran en juego (Biesta, 2016, p. 16). Desde esta perspectiva, la educación ciudadana se centra en el desarrollo de capacidades de participación.

De esta forma, los espacios públicos toman especial relevancia en los procesos de experimentación y aprendizaje de la ciudadanía, ya que se convierte en verdaderos “locus de aprendizaje” (Morán, 2007). En este sentido, los proyectos y espacios llevados a cabo desde la educación no formal cobran importancia en el “ejercicio de la ciudadanía” frente al sistema de educación formal, ya que la propia esencia de la metodología, permite incorporar la idea de experimentación y proceso, acompañados por personas adultas.

Desde un enfoque etnográfico, durante dos cursos escolares (2013-2015), tomé una plataforma de participación municipal para adolescentes de entre 12 y 18 años como estudio de caso para comprender con mayor profundidad los procesos a través de los cuales se desarrolla y se ejerce la ciudadanía. Desde la perspectiva educativa, resulta imprescindible comprender cómo se aprende a ejercer ciudadanía, cómo se transforma y se transmite por los grupos que la ejercen, para poder promover su desarrollo en distintos contextos educativos (Gil- Jaurena, Ballesteros, Mata & Sánchez-Melero, 2016).

Objetivo general: describir e interpretar la cultura participativa de un programa comunitario destinado a adolescentes.

Objetivos específicos y preguntas de investigación:

- Analizar los factores que obstaculizan y los factores que facilitan la experiencia participativa de los adolescentes y el papel que desempeñan los adultos en estos procesos.
 - o ¿Qué factores y/o procesos facilitan la participación de los adolescentes en la plataforma?
 - o ¿Cómo se generan dichos factores y/o procesos?
 - o ¿Qué factores y/o procesos obstaculizan la participación de los adolescentes en la plataforma?
 - o ¿Cuáles son los motivos que generan dichos factores/procesos?
 - o ¿Qué papel desempeñan los adultos en los procesos de participación?
- Contrastar las nociones de ciudadanía y del buen ciudadano de las personas implicadas en relación a su experiencia y trayectoria en el estudio de caso.
 - o ¿Cuáles son las percepciones de los adolescentes participantes sobre la ciudadanía y el buen ciudadano?
 - o ¿Se detectan diferencias en dichas percepciones dependiendo del nivel de participación que estén experimentando los adolescentes dentro de la plataforma?

Para la recogida de datos, realicé 3 grupos de discusión de carácter exploratorio (adolescentes participantes, familiares y equipo educativo), 110 horas de observación participante, 29 entrevistas

(adolescentes participantes, coordinadora del servicio y técnico del ayuntamiento) y análisis de documentación interna. El proyecto recibió la aprobación en el Dictamen del Comité de Ética de la Universidad de Deusto (Ref: ETK-5/13-14). Entre los resultados, destacan:

- Las experiencias diarias en diferentes espacios ofrecen oportunidades de acción que se diferencian cualitativamente, y, por ende, en las oportunidades de aprendizaje que ofrecen.
- Sobre los elementos facilitadores y obstáculos de participación:
 - o La novedad es un elemento generador de participación, pero existen barreras que pueden impedir la visibilidad de las iniciativas o provocar el abandono de ésta, especialmente en edades de adolescencia tardía cuando los requisitos escolares y la influencia del grupo de iguales se hace más evidente.
 - o La importancia del sentimiento de pertenencia hacia el proyecto para ir ascendiendo a niveles más altos de participación y responsabilidad.
 - o Las estrategias educativas que el equipo educativo lleva a cabo parecen convertirse en aspectos clave para el desarrollo del sentimiento de pertenencia a la plataforma.
- Se detecta influencia de la edad en los procesos participativos y, en consecuencia, en las representaciones sobre ciudadanía.

ESPACIOS Y PRÁCTICAS DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA. ANÁLISIS Y PROPUESTAS EDUCATIVAS DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL

Autor: Melero, Héctor S.

(orcid:0000-0001-5282-9943).

Directoras: Dra. Teresa Aguado e Inés Gil-Jaurena.

Departamento/Instituto: Doctorado en Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Fecha de defensa: 2018.

Localización web: <http://hdl.handle.net/10803/405844>.

Esta tesis se ubica dentro de las investigaciones sobre aprendizaje ciudadano desarrolladas por el grupo INTER (investigación en educación intercultural - <http://bit.ly/G-INTER> -) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y

tiene como finalidad “formular propuestas educativas para el aprendizaje de la ciudadanía activa desde un enfoque intercultural”. Partiendo de la premisa de que los espacios ciudadanos son lugares privilegiado de aprendizaje de la práctica ciudadana, la investigación trata de responder a la cuestión; “¿cómo las personas que tienen una práctica ciudadana crítica, participativa y transformadora aprenden y enseñan a ejercer dicha práctica?”.

El marco teórico profundiza y relaciona tres elementos: 1) El **enfoque intercultural** que se configura como una visión compleja del mundo al reconocer su diversidad y dinamismo. La realidad es compleja porque se construye y reconstruye mediante la relación y comunicación de individuos que son a su vez diversos y cambiantes. Por ello el enfoque intercultural se constituye como una praxis, y un proyecto ético-político crítico y transformador comprometido con la equidad, la

justicia social y la emancipación. 2) Desde aquí la **participación ciudadana** se configura como metodología propia del enfoque intercultural al garantizar que la transformación social que se persigue sea realizada desde el mayor número de grupos e individuos involucrados, así como desde el reconocimiento de la diversidad de conocimientos e intereses en el diseño, ejecución y control de su praxis desarrollada desde principios democráticos. Además la participación ciudadana se concreta a través de los distintos enfoques teórico-normativos y los modelos de democracia que les son afines, concluyendo que son los modelos de democracia deliberativa, participativa y radical los que pueden ser coherentes con el enfoque intercultural. 3) Por último se relaciona **la educación y la participación ciudadana** entendiendo que los espacios de participación ciudadana son lugares privilegiados para aprender ciudadanía dado que se aprende a participar participando. Esta idea supone que la ciudadanía es una praxis colectiva, y por tanto la propia práctica ciudadana produce significados y conocimientos sobre la misma democracia y su propia práctica. Implica así mismo, que para mejorar los aprendizajes ciudadanos hay que mejorar la propia democracia al ser su ejercicio el que produce dichos aprendizajes, en otras palabras, aumentar la calidad democrática es aumentar la calidad de aprendizaje ciudadano.

La metodología utilizada en la investigación es un acercamiento etnográfico por ser coherente con el posicionamiento epistemológico del enfoque intercultural y la más adecuada para responder a las preguntas de investigación planteadas. Se ha realizado observación participante en tres espacios ciudadanos autónomos de la ciudad de Madrid, [*Somos Barrio* - <http://bit.ly/SBarrio> -;

Espacio Vecinal Arganzuela - <http://bit.ly/EVArganzuela> -; *Radio Arganzuela* - <http://bit.ly/tRadAr> -] más un espacio institucional que sirve de “contraste” [*Proceso Mercado Legazpi*]. La observación participante se desarrolló de Septiembre de 2015 a Abril de 2017 concentrándose las observaciones en los espacios de Diciembre de 2015 a Julio de 2016. Así mismo se realizaron 29 entrevistas dirigidas a 30 informantes clave (una se realizó a dos informantes simultáneamente) buscando la mayor diversidad posible en la selección de los participantes (edad, género, posición grupal y formas de participación). En total se entrevistó a 15 hombres y 15 mujeres con edades entre los 25 y los 78 años de los distintos espacios.

Entre las conclusiones más relevantes de la tesis se encuentra la construcción de un modelo sobre el ejercicio y aprendizaje de la práctica ciudadana que relaciona, de forma compleja, los elementos crítico, participativo y transformador de la práctica ciudadana a través de su praxis, es decir, de su ejercicio reflexivo, desarrollando dicha praxis dentro de un marco axiológico y epistémico que deriva de la cosmovisión o visión del mundo de las personas integrantes de estos espacios. Esta visión asume la complejidad del mundo y la valora positivamente. El mundo social es complejo porque es diverso, cambiante y relacional, ideas que constituyen la línea base sobre las que se produce la praxis ciudadana crítica, participativa y transformadora. A parte de esto se responde a la finalidad de la tesis formulando propuestas educativas organizadas en tres apartados: a) las propuestas educativas para profesionales de la educación; b) las propuestas para mejorar la acción educativa de los propios espacios ciudadanos; y c) propuestas para la formación de profesionales de la educación.

LA HISTORIA DE VIDA DE SHILA DELARGO. ANÁLISIS SOCIO-PEDAGÓGICO DE UN PROCESO DE 'REFORMA' JUVENIL

Autor: Herrera Pastor, David.

Directoras: M^a del Pilar Sepúlveda Ruiz y Ángel I. Pérez Gómez.

Departamento/Instituto: Didáctica y Organización Escolar | Universidad de Málaga.

Fecha de defensa: 2015.

Localización web: <http://hdl.handle.net/10630/9043>.

La investigación se centra en el caso de Shila, un joven marroquí que siendo menor de edad fue

detenido en España por cometer un delito de tráfico de estupefacientes. Como consecuencia de dicha infracción, el sistema de justicia le impuso un proceso de ‘reforma’ juvenil de dos años, que se dividió en dos medidas: la primera, internamiento en centro y, la segunda, libertad vigilada. Finalizando esta última comenzó a trabajar en un piso tutelado de “menores” en situación de protección, al principio como monitor y después como educador. Allí lleva trabajando desde hace más de una década.

Uno de los motivos principales que animaron la puesta en marcha de la investigación, fue la extraordinaria evolución del caso: El protagonista pasó de “menor infractor” a “educador de

menores”, prácticamente, en el transcurso de su proceso de ‘reforma’ juvenil. Como consecuencia, el foco de investigación se concretó en: 1) vislumbrar y analizar las claves que habían contribuido a que la historia se desarrollara de aquella manera. Y 2) averiguar qué había tenido de “educativo” todo aquel proceso.

Para poder comprender la trascendencia que aquella experiencia había tenido en la vida del protagonista se necesitaba tener una visión panorámica de toda su historia. La metodología de investigación biográfica era la que mejor se adaptaba a esa necesidad. Además, se trataba de una metodología que posibilitaba contra-narrativas que cuestionaban el discurso hegemónico, al tiempo que poseía unas propiedades éticas y políticas que pretendía contribuir a la emancipación pedagógica y democrática del conjunto de la sociedad (Herrera, Mancila y Kushner, 2017)¹.

La construcción de la biografía se realizó a partir de diversas fuentes de información y de la utilización de distintas técnicas de recogida de datos. A continuación se relacionan las más destacadas:

Se entrevistó a Shila en numerosas ocasiones y con diferentes propósitos. También se entrevistaron a diecisiete personajes relevantes de su historia [véase una muestra: Jueza que llevó el caso; Subdirector del Centro de Internamiento de Menores Infractores (CIMI); Trabajadora social del CIMI y, posteriormente, Jefa de Shila en la asociación donde trabaja actualmente; Educador y Tutor de Shila en el CIMI; Una PSD² del CIMI y, posteriormente, Madre de Acogida de Shila; La tutora de Shila durante la medida de libertad vigilada; Un Hermano de Shila].

En relación a las fuentes documentales, las más destacadas fueron: su Expediente en el Juzgado de Menores y su Expediente en la Dirección General de Reforma Juvenil³. También se ha utilizado la “ley del menor” vigente durante el caso⁴. Además, se recabaron más de 200 fotografías, la mayoría de ellas correspondientes al periodo que experimentó durante la medida de internamiento en centro.

El modelo de relatos cruzados (Lewis, 1973)⁵ empleado aquí ha proporcionado la oportunidad de elaborar un relato biográfico coral que ha permitido un desarrollo completo y complejo de la historia. El protagonista ofrecía la trama central y el resto de relatos e informaciones la complementaban y/o contrastaban, lo que se ha traducido en una construcción exhaustiva, poliédrica y significativa de la realidad sujeta a estudio. En esta investigación el cruce de relatos se materializó de manera no consecutiva, lo que resultó una novedad interesante desde un punto de vista narrativo y científico.

La biografía elaborada arroja luz sobre la realidad socioeducativa que viven los “menores infractores” durante los procesos de ‘reforma’, que suele ser muy opaca y estar poco estudiada. A través de ella, se tiene la oportunidad de conocer dicha realidad desde su interior y a partir de quienes lo viven en primera persona.

Como la investigación se planteaba de manera inductiva e interdisciplinar, en la fundamentación teórica se revisaron cuantos conceptos del ámbito Sociológico, Criminológico, Jurídico y Pedagógico iban emergiendo y daban cobertura a toda la complejidad del caso.

El informe con los resultados se divide en dos bloques: En el primero, se analizan, fundamentalmente, todas las circunstancias que llevaron a Shila a migrar irregularmente de país y a emprender aquellas actividades delictivas, que en esencia se justificaban en la situación desfavorecida y determinista que vivía en su entorno de origen y su deseo de promocionar vitalmente. Y el segundo, donde se examinan sociopedagógicamente todas las acciones que se llevaron a cabo para que el caso de nuestro protagonista evolucionase como lo hizo, muestra con claridad por qué la intervención no se debe centrar, únicamente, en la transformación del sujeto, sino que, además, debe contribuir para que este establezca una nueva configuración de sus circunstancias sociales (Herrera y De-Oña, 2017)⁶.

Además de ellas, varias son las ideas que se sacan en claro y se desarrollan como consecuencia de la investigación, destaca: que el programa de intervención debe materializarse de manera

¹ Herrera-Pastor, D., Mancila, I. y Kushner, S. (2017). A cross-narrative analysis in biographical inquiry. A research note. *The New Educational Review*, 48, n. 2, 285-296. DOI: 10.15804/tner.2017.48.2.23

² PSD: Personal de Servicio Doméstico, en este caso trabajaba en la lavandería del CIMI.

³ La Dirección General de Reforma Juvenil es el órgano del Sistema de Justicia de la Comunidad Autónoma Andaluza, encargado de materializar las sentencias que dictan los Juzgados de Menores.

⁴ Ley Orgánica 5/2000, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores.

⁵ Lewis, O. (1973). *Los hijos de Sánchez: autobiografía de una familia mexicana*. México: Joaquín Mortiz.

⁶ Herrera-Pastor, D. y De Oña-Cots, J.M. (2017). Personalizar la intervención educativa con menores en situación de riesgo es fundamental para su desarrollo, la igualdad de oportunidades y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol 6, nº 2, 149-165. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.009>

personalizada, ejerciendo un verdadero acompañamiento educativo [cuidando el ambiente durante el trayecto y la relación educador-educando

(Herrera y De-Oña, 2016)⁷] y trabajando en red (Varela, 2010)⁸.

⁷ Herrera Pastor, D., & De Oña Cots, J.M. (2016). La importancia del ambiente de aprendizaje. *Pedagogía ecológica en un centro de menores. Revista Fuentes*, 18 (1), 77-90. DOI: doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.1.05>

⁸ Varela Crespo, L. (2010). La Educación Social y los Servicios Sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 137-148.

