

35

TERCERA ÉPOCA
ENERO-JUNIO 2020



Pedagogía Social

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

MONOGRÁFICO

Escuela y vulnerabilidad social

PEDAGOGÍA SOCIAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

TERCERA ÉPOCA
(ENERO-JUNIO 2020)



© 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:

SCOPUS. 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
Google Scholar Metrics
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)

Dña. Barbara Mariana Gutierrez (USAL, España)

Dra. Alicia Murciano Hueso (USAL, España)

Editores asociados

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

Prof. Dr. Xavier Ucar Martínez
(Universitat Autònoma de Barcelona)

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 Luís 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. 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 Szilagyí
(Universitatea Creştină Partium din Oradea, Rumanía)

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

SUMARIO

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria
Nº 35. Enero / January / Janeiro - Junio / June / Junho 2020

Editorial

Antonio Víctor Martín-García..... 9

Presentación

Fernando Gil Villa..... 15

Monográfico

Mitologías del bullying: falsos perfiles de víctimas y agresores
Fernando Gil Villa..... 21

El maltrato en educación secundaria según sexo y curso escolar. Relaciones con iguales,
gusto por la escuela y satisfacción vital de maltratadores y víctimas
José David Urchaga Litago, Raquel María Guevara Ingelmo & Fernando González Alonso..... 33

Jogos antibullying. A perceção dos professores e educadores portugueses
Cátia Augusto Vaz..... 47

Diversidad silenciada: el anonimato de los niños y niñas desplazados en las escuelas colombianas
David Doncel Abad, Esther Vega Blanco, & Cristina Herrero Villoria..... 61

Percepción del bienestar social de niños y niñas adoptadas de origen chino en las escuelas
en Castilla y León
Fernando Gil Villa, David Doncel Abad, Noelia Morales Romo & Marta Lambea Ortega..... 73

Infancia y derechos humanos en la ciudad de Zamora
José Manuel del Barrio Aliste & Antonia Picornell Lucas..... 87

Investigaciones

Inclusión social y satisfacción vital de los jóvenes extutelados
Eduardo Martín Cabrera, Patricia González Navasa, Elena Chirino Alemán
& José Juan Castro Sánchez 101

Violencia de pareja en estudiantes universitarios. Un estudio comparativo entre carreras
y semestres
Rebeca Carranza Olvera & Iris Xóchitl Galicia Moyeda..... 113

El apoyo personalizado a personas con discapacidad intelectual: funciones y formación de los profesionales socioeducativos para la inclusión social Maria Pallisera Díaz.....	125
La competencia digital en los programas de formación de ocio y tiempo libre para jóvenes M.ª Pilar Rodrigo-Moriche, Rosa M.ª Goig Martínez, Isabel Martínez Sánchez & Ada Freitas Cortina.....	139
Informaciones / Informações	
Reseña de libros.....	157

EDITORIAL

LOS PROBLEMAS SOCIALES COMO MARCO: ENTRE EL BUENÍSMO INGENUO Y EL REALISMO FÁCTICO DE LAS DECLARACIONES Y FOROS INTERNACIONALES

Bajo el lema “Tiempo de actuar” el acuerdo sobre la Cumbre del Clima COP25, celebrada recientemente en Madrid, ha terminado con un sentimiento generalizado de escepticismo y decepción, pero también con una creciente percepción de que el discurso basado en la crítica social, en la denuncia y la toma de posición frente a los desafíos y amenazas a las que se enfrenta la humanidad trasciende las grandes declaraciones de los foros políticos internacionales y las páginas de los ensayos y los muros de las universidades, tradicional baluarte de intelectuales y pensadores, y se sitúa cada vez más, en la calle, en los medios de comunicación, en la ciudadanía y los nuevos movimientos sociales.

Tanto el análisis crítico intelectual como el activismo social son tan solo algunas de las expresiones de una sociedad desencantada y decepcionada con la inacción política ante los intereses económicos de los grandes poderes internacionales. Existen numerosas pruebas de toda una serie de iniciativas sociales que muestran cada vez más una sociedad activa y organizada, en torno a grupos y asociaciones en muchos casos participadas también por intelectuales, escritores, activistas sociales y ciudadanía en general. El documental de origen británico “*The shock doctrine: The rise of disaster capitalism*”, basado en el libro de Naomi Klein, conocida por sus críticas al capitalismo neoliberal, la globalización y el militarismo, es un ejemplo de la denominada “doctrina del shock” que representa una visión, a la vez, apocalíptica y distópica en el que se muestran los desastres

naturales, el horror de las guerras, y, en definitiva, las consecuencias de lo que se percibe como excesos del mundo capitalista. Otro ejemplo son publicaciones como *Truthout* en Estados Unidos, que practican lo que denominan periodismo reflexivo y exigente, una forma de periodismo callejero popular que promueve la crítica social y se plantea como un medio alternativo a la prensa oficial. Bastantes de los artículos publicados tienen la firma de prestigiosos intelectuales como Henry Giroux o Peter McLaren. Junto a estos ejemplos hay otros muchos que podríamos resumir bajo el rótulo de la cultura “alter-activista”. Pero al margen del papel de los nuevos movimientos sociales, lo cierto es que la mayor parte del peso político e ideológico en el cambio y/o búsqueda de los problemas sociales sigue estando en las directrices marcadas en los grandes foros y encuentros internacionales.

Reuniones, Declaraciones...

Los grandes foros y encuentros internacionales de carácter político tienen como objetivo analizar y guiar determinadas acciones programáticas que den solución a problemas globales, sin embargo, es fácil observar la falta de recorrido e ineficiencia de muchos de ellos. Si nos situamos específicamente en el terreno propiamente educativo, y sin ánimo de exhaustividad, una cronología básica sobre algunos de estos encuentros internacionales desarrollados en lo que va del S. XXI, en los que se reúnen expertos, educadores y políticos,

instituciones, organizaciones gubernamentales, cívicas y movimientos sociales de todo el mundo, ayuda a apreciar y mostrar los principales problemas a los que se enfrenta la sociedad mundial en el momento presente. Así, la violencia doméstica, la violencia sexual, la delincuencia juvenil, el abandono y abuso infantil, la pérdida de valores cívicos, la inclusión social (migrantes, personas con discapacidad, mujeres, ancianos...), la opresión/explotación laboral en algunos lugares del mundo, los modelos insostenibles de producción y consumo, la brecha digital, el impacto de la globalización en los países y sectores sociales más pobres y vulnerables, las nuevas y viejas adicciones, el cambio climático y la degradación ecológica continuada, la creciente inequidad mundial en la distribución del ingreso, problemas globales como el control de enfermedades de transmisión sexual (VIH/SIDA,...), el hambre, el analfabetismo, los niños de la calle, el trabajo infantil, la perspectiva de género, los grupos indígenas, la cooperación Norte-Sur, la falta de participación comunitaria, ..., son tan solo algunos de los problemas sociales señalados recurrentemente en muchas de estas conferencias internacionales sobre educación

Bastantes de estos problemas vienen de lejos, otros son consecuencia del propio desarrollo de los tiempos. En todo caso, lo interesante es analizar hasta qué punto los problemas son diagnosticados y apreciar como los esfuerzos internacionales tratan de afrontarlos desde diferentes estrategias, utilizando como recurso fundamental la educación. Dada la gran cantidad de conferencias y demás reuniones gubernamentales, nos referiremos aquí, casi como ejercicio ejemplificador, únicamente a los que consideramos los tres grandes Foros Internacionales promovidos por la UNESCO y la ONU: la iniciativa Educación para Todos (EPT), El Foro Mundial de la Educación y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

En abril de 2000 se celebró en Dakar² (Senegal) el Foro Mundial sobre la Educación, coordinado por la UNESCO, bajo el auspicio de cuatro organismos internacionales (el PNUD, el UNFPA, el UNICEF y el Banco Mundial). En este foro se ratificó la Declaración Mundial de Educación para Todos, aprobada 10 años antes en Jomtien (Tailandia). El Foro sobre la Educación de Dakar tuvo como ejes algunos de los problemas apuntados más arriba y se depositó en la educación la gran responsabilidad de servir de fundamento de los principios democráticos y cívicos en todo el mundo, además de la distribución equitativa del conocimiento, la ciencia y la tecnología, reafirmando el lema de mejorar la calidad y la equidad de la educación para todos expresado en 1990 en Jomtien³. En el Foro de Dakar se redactó y presentó el

denominado Marco de Acción de Dakar “*Educación para Todos: Cumplir con nuestro compromiso colectivo*”, que incluye seis metas de Educación para Todos (EPT) de amplio espectro⁴. Los objetivos de Dakar estaban planteados a 15 años (2000-2015) y han marcado la agenda y los esfuerzos gubernamentales y ciudadanos en un importante número de países en desarrollo del mundo.

En septiembre del año 2000 se aprobaron en New York también los denominados Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), la conocida como Declaración del Milenio planteaba 8 grandes compromisos, dos de ellos con referencia educativa explícita (el objetivo 2 sobre acceso universal a la enseñanza primaria y el objetivo 3 sobre igualdad de género y empoderamiento de las mujeres) y el resto con evidente relación con acciones socioeducativas preventivas⁵.

Un salto cualitativo de interés en este proceso ha sido la definición de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) que implica incluir en el proceso de enseñanza y aprendizaje elementos fundamentales del desarrollo sostenible, por ejemplo, el cambio climático, la reducción del riesgo de desastres, la diversidad biológica, la reducción de la pobreza y el consumo sostenible. Para ello, se presume que desde la actuación educativa integral debe promoverse el desarrollo de actitudes, conocimientos, valores y competencias en pro del desarrollo sostenible en el conjunto de la población mundial. A ese respecto, en Nagoya (Japón), se celebró del 12 al 14 de noviembre de 2014 la Conferencia Mundial sobre Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), que sirvió para evaluar los logros obtenidos hasta entonces y preparar la agenda para dar continuidad después de 2015 a los objetivos programáticos fijados en 2000.

Esta continuidad se materializó en la llamada **Agenda 2030**, definida como “plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad” y fue aprobada por los 193 Estados miembros de la ONU en septiembre 2015, compuesta por los conocidos 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las 169 metas conexas de carácter integrado e indivisible⁶. Entre otras cosas, la declaración de los objetivos ODS amplía el concepto de “Desarrollo Sostenible” en la idea de tratar las necesidades presentes sin comprometer el futuro de las siguientes generaciones. Para ello, se entiende que la sostenibilidad del planeta debe conjugar tres elementos fundamentales: el crecimiento económico, la inclusión social y la protección ambiental⁷. Por otro lado, introduce otro cambio decisivo: el hecho que los objetivos ODS son aplicables a todos los países del mundo, y no solo a los más pobres como se planteó en los ODM del año 2000.

<p>La Reunión Mundial sobre la Educación para Todos celebrada en Mascate (Omán) del 12 al 14 de mayo de 2014 tuvo como resultado el denominado Acuerdo de Mascate, que ha servido de base para formular el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 sobre educación, así como sus metas y medios de ejecución conexos. El Foro Mundial sobre la Educación se celebró en Incheon (República de Corea) 19-22 de mayo de 2015, bajo el lema “Educación de calidad, equitativa e inclusiva, así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030. Transformar vidas mediante la educación”. En esta reunión, coordinada por la UNESCO y patrocinado por diversos organismos como UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU-Mujeres y ACNUR se aprobaron y definieron las estrategias para la aplicación de la citada Agenda Educación 2030⁸.</p>	<p>Además de la Declaración de Incheon, en este Foro se aprobó la Declaración del Foro de las ONG 2015 titulada “Hacia el derecho a la educación pública, inclusiva y de calidad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida después de 2015”, para orientar la labor y las actividades de promoción de la sociedad civil en los años venideros. El Foro de las ONG 2015 fue organizado por medio de la Consulta Colectiva de las ONG sobre la Educación para Todos (CCONG/EPT), una red mundial de unas 300 organizaciones miembros nacionales, regionales e internacionales de todo el mundo (UNESCO, 2015). Además de ello, el Foro Mundial de Educación (WEF-2015) fue precedido por múltiples conferencias ministeriales preparatorias de ámbito regional y de los países del grupo E-9:</p>
<p>Asia y el Pacífico Conferencia regional de educación de Asia y el Pacífico (APREC) 6-8 de agosto, Bangkok, Tailandia Las conclusiones de la reunión figuran en la Declaración de Bangkok</p> <p>América Latina y el Caribe Reunión ministerial regional “Educación para Todos en América Latina y el Caribe: Balance y desafíos post-2015” 30-31 de octubre de 2014, Lima (Perú) La Declaración de Lima fue el resultado de la Reunión ministerial regional de América Latina y el Caribe</p> <p>Grupo E-9 Décima reunión ministerial de los países del Grupo E-9 27-28 de noviembre de 2014, Islamabad, Pakistán Declaración conjunta del Grupo E-9 sobre la educación después de 2015</p> <p>Región Árabe Conferencia regional de los Estados árabes sobre la educación post-2015 27-29 de enero de 2015, Sharm El Sheikh, Egipto La declaración de los Estados árabes está disponible en la Declaración de Sharm El-Sheikh</p> <p>África Conferencia ministerial regional del África subsahariana sobre la educación post-2015 9-11 de febrero de 2015, Kigali (Rwanda). La Declaración de Kigali contiene nueve prioridades establecidas para África.</p> <p>Europa y América del Norte Conferencia ministerial regional sobre educación post-2015 - Estados de Europa y América del Norte 19-20 de febrero de 2015, París (Francia). Las prioridades para los Estados de Europa y América del Norte figuran en la Declaración de París</p>	
<p>La Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”), presentó lo que se ha definido como “una nueva visión de la educación para los próximos 15 años”⁹. Esta nueva visión “se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas (...), dentro de</p>	<p>un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida” (Declaración, p. 7).</p> <p>Junto a este tipo de conferencias, la UNESCO ha promovido también otra serie de encuentros de política educativa internacional. Merece la pena destacar el segundo Foro de la UNESCO sobre Educación para la Ciudadanía Mundial (París, enero de 2015), donde se elaboró “una nueva guía pedagógica sobre la educación para la ciudadanía mundial destinada a educadores, elaboradores de programas de estudio, formadores, responsables de las políticas y otras partes interesadas en la educación en contextos formales, no formales e</p>

informales” (Unesco, 2015, París, 11 de Agosto de 2015), además de otras acciones relacionadas con la Educación para la Paz, los **Días Europeos del Desarrollo**, así como otras actividades centradas en el racismo, la radicalización, el antisemitismo, la islamofobia y otras formas de intolerancia (Unesco, 2015, París, 11 de Agosto de 2015).

Realidades...

¿Cuánto de retórica y cuanto de cambios y resultados efectivos se traslucen de todo este tipo de foros y declaraciones de las grandes conferencias educativas internacionales?

En 2001 Rosa María Torres¹⁰, panelista en el foro de Dakar, Asesora internacional en educación y exministra de Educación y Cultura del Ecuador, a propósito de lo tratado en Dakar, señalaba algo que nos resulta revelador, porque puede ser aplicable a la mayor parte de este tipo de conferencias y declaraciones:

(...) De todo lo cual resultan documentos que tranquilizan e incluyen a todos, pero que no representan ni satisfacen a nadie en particular. Así es como se construyen los conocidos documentos y declaraciones internacionales, que hablan de generalidades, vuelven eternamente sobre los lugares comunes, sacralizan la vaguedad y la ambigüedad, y crean ilusión de ideal compartido, de consenso, de compromiso común.

En 2016 se cumplió el plazo para alcanzar las metas de la Educación para Todos y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Algunos organismos y entidades han analizado la consecución de estos objetivos. Por ejemplo, en un Informe publicado por la revista médica *British Medical Journal* (BJM) de los que se hicieron eco la prensa nacional en su momento (EL MUNDO, ABC, EL PAIS, etc.) se presentó un balance de los logros y los fracasos. Así, se aprecian avances significativos en relación con la reducción de la tasa de pobreza extrema a la mitad (se ha reducido a la mitad en todo el mundo, de 1.900 millones en 1990 a 836 millones en 2015), la mortalidad infantil de niños menores de 5 años (reducción de 90 a 43 muertes por cada 1000 nacidos, aunque se pretendía que fuera 3/4 partes), igual que con la prevención del SIDA (se redujeron aproximadamente en un 40% entre 2000 y 2013) y mejoras también en cuanto al objetivo 2 relativo al acceso a la educación y mejoras en la igualdad de género en la escolarización. Menos avances y retos aún pendientes persisten respecto a los otros objetivos planteados, en particular en el tema de la malnutrición infantil.

Una de las metas incluidas en el EPT es la educación primaria universal y la alfabetización de

adultos La alfabetización es el núcleo de la educación básica, pero con más de 900 millones de adultos analfabetos y decenas de millones de niños aún sin escolarizar, es obvio que ese objetivo está lejos de conseguirse.

Caso especial es el de las mujeres. Por ejemplo, respecto del objetivo relacionado con la educación de las niñas: las niñas representan las dos terceras partes de los jóvenes no escolarizados, y las mujeres constituyen las dos terceras partes de los analfabetos del mundo. En la misma línea, los países en vías de desarrollo representan el 95% de los nacimientos entre las madres adolescentes, y las niñas tienen 5 veces más probabilidades de convertirse en madres cuando tienen un bajo nivel educativo. Los embarazos precoces y no deseados tienen efectos perjudiciales en la vida de las niñas adolescentes en términos de salud, situación socioeconómica y rendimiento escolar. Los riesgos fundamentales son la expulsión de la escuela y del hogar, la estigmatización por parte de la familia, la vulnerabilidad ante la violencia, la mayor pobreza y la mortalidad entre las madres y complicaciones de salud. De hecho, las complicaciones vinculadas al embarazo y al parto constituyen la segunda causa de mortalidad entre las adolescentes de 15 a 19 años de edad, con unas 70.000 adolescentes afectadas cada año (noticias de UNESCO, 2017, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002484/248418e.pdf>).

La UNESCO cuenta con sus propios mecanismos de seguimiento y evaluación de logros. Por ejemplo, el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS, 21 septiembre de 2017) indicaba que, a nivel mundial, 617 millones de niños y adolescentes no logran alcanzar los niveles mínimos de conocimientos en lectura y matemática requeridos (África Subsahariana concentra la cifra más alta: 202 millones de niños y adolescentes. En Asia Central y del Sur, se ha identificado el segundo nivel más alto de niños en esta situación cifra que alcanza al 81% de esta población, es decir 241 millones de niños). De acuerdo al UIS, esto apunta a una “crisis de aprendizaje” que podría poner en riesgo el avance hacia la materialización de la Agenda para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas¹¹.

A modo de cierre

Un análisis más profundo y exhaustivo probablemente nos ofrecería una visión más precisa del sentido, necesidad, logros y oportunidades perdidas de los grandes foros internacionales, valorando en qué medida se corresponden sus documentos finales, acuerdos y declaraciones formales con los objetivos realmente alcanzados. El resultado de la Cumbre COP25 ejemplifica la

dificultad de conseguir acuerdos y compromisos reales en foros complejos en los que intervienen intereses encontrados, lo que aumenta la decepción y el desencanto, dadas las expectativas iniciales generadas. Pero también sirve para reforzar la necesidad de mayor responsabilidad compartida por todo tipo de colectivos y agentes sociales. En esta línea, y desde el ámbito académico, las sociedades científicas interesadas en el campo educativo, como la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, con sus diferentes

acciones y grupos de trabajo, y en particular a través de nuestra revista (PSRI), deben también contribuir al debate y seguimiento crítico de estos grandes foros internacionales, promoviendo estudios rigurosos que evalúen con evidencias concretas y reales los avances sociales y educativos enunciados en sus Declaraciones.

Antonio Víctor Martín-García

Director de
Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria

Notas

¹ Vid. Por ej. Pleyers, Geoffrey *Movimientos sociales en el siglo XXI: perspectivas y herramientas analíticas* (2018)./ Geoffrey Pleyers ; contribuciones de Breno Bringel ; prefacio de Boaventura De Sousa Santos. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

² Objetivos: Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos; Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen; Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa; Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50 %, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente; Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento; Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales. (Dakar, Unesco, 2000. p.36. Informe Final, 26-28 de abril de 2000) «reafirma» la visión y las metas acordadas en Jomtien en 1990.

³ En Jomtien se aprobó la denominada iniciativa mundial de Educación para Todos (EPT, que implica una visión ampliada de la educación básica que abarca las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos. El EPT propuso seis metas: educación primaria universal, alfabetización de adultos, equidad de género y calidad de la educación y se destacó el papel de la educación no sólo como clave para atenuar la pobreza, sino también para alcanzar los objetivos de la sociedad democrática (UNESCO, Informe Final Foro Mundial sobre la Educación, 2000).

⁴ Declaración Mundial de Educación para Todos <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>. Marco de Acción de Dakar "Educación para Todos: Cumplir con nuestro compromiso colectivo <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos
2. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen
3. Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa
4. Aumentar en 50% de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales

Fuente: UNESCO. Marco de Acción de Dakar

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>)

⁵ Objetivos de Desarrollo del Milenio, ODM
Objetivo 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre
Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal
Objetivo 3: Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer
Objetivo 4: Reducir la mortalidad infantil
Objetivo 5: Mejorar la salud materna
Objetivo 6: Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades
Objetivo 7: Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente
Objetivo 8: Fomentar una asociación mundial para el desarrollo

⁶ 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)
Objetivo 1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo
Objetivo 2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible
Objetivo 3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades
Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos
Objetivo 5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas
Objetivo 6. Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos
Objetivo 7. Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos
Objetivo 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos
Objetivo 9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación
Objetivo 10. Reducir la desigualdad en los países y entre ellos
Objetivo 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles
Objetivo 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles
*Objetivo 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos**
Objetivo 14. Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible
Objetivo 15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad
Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas
Objetivo 17. Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible
Fuente: Naciones Unidas., Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>

⁷ En la declaración se hace un énfasis especial en el tema del cambio climático como algo esencial para el desarrollo sostenible y la erradicación de la pobreza.” No se puede lograr el desarrollo sostenible sin las medidas relativas al cambio climático porque este afecta a la salud pública, la seguridad alimentaria y de las aguas, la migración, la paz y la seguridad”

⁸ UNESCO (2015). 197ª Reunión del Consejo Ejecutivo. Paris, 7 de agosto. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002340/234002s.pdf>

⁹ UNESCO.Educación 2030. Declaración de Incheon. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

¹⁰ Torres, R. Ma (2001). ¿Qué pasó en el Foro Mundial de la Educación?. Revista: *Educación de Adultos y Desarrollo* 56/2001. (Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., DVV)

¹¹ Vid. <https://es.unesco.org/news/617-millones-ninos-y-adolescentes-no-estan-recibiendo-conocimientos-minimos-lectura-y>

PRESENTACIÓN

ESCUELA Y VULNERABILIDAD

Fernando GIL VILLA

Si intentáramos dividir la exclusión social en distintas categorías, podríamos usar como criterio el grado en que la vida de las personas está amenazada debido a causas relacionadas con la organización social, y por lo tanto, evitables. Si bien la tendencia general en los últimos siglos ha logrado reducir las tasas de mortalidad infantil de forma portentosa, eso no significa que la exclusión social dramática haya desaparecido. En esto sucede como en la otra gran tendencia por la que podría ser juzgado el progreso de la humanidad, la violencia. Las tasas de homicidio en Europa de la actualidad nada tienen que ver con las de la Edad Media. Sin embargo, hay regiones en el mundo donde se mantienen en aquellos niveles.

Estos contrastes son especialmente acuciantes en un contexto global, donde la responsabilidad es inexcusablemente compartida. 8500 niños mueren al día en el mundo por causas relacionadas con la desnutrición. El último informe de la FAO, *El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo*, correspondiente al 2019, ofrece un dato preocupante. El número de personas subalimentadas en el mundo ha ido en aumento desde 2015, invirtiéndose la tendencia positiva que había comenzado en el año 2000. Las zonas más afectadas se encuentran en África Occidental, África Subsahariana, Asia Occidental y América del Sur. La inseguridad alimentaria aumenta las tasas de mortalidad infantil, como también la obesidad, la otra cara de la moneda. De estos simples

datos podemos deducir tres ideas descorazonadoras: la infancia es vulnerable en todo el mundo –aunque lo sea por causas opuestas–, su vida está especialmente amenazada en amplias zonas del planeta, y allí donde la evolución señalaba mejoras, la tendencia puede invertirse en cualquier momento.

En los últimos años, los informes internacionales han hecho uso del término vulnerabilidad. En el Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo de 2014, el concepto de “vulnerabilidad humana” intenta ir más allá de la típica gestión de riesgos para fijarse en “la posibilidad de deterioro de las capacidades y opciones de las personas”. La infancia, *latu sensu*, formaría parte, junto con las mujeres y las personas con capacidades diferentes, de uno de los principales grupos definidos por los expertos como especialmente vulnerables, en especial a los desastres naturales, el cambio climático y los peligros industriales. Pero la verdad es que también se verían afectados por las fuentes que generan malestar en otros grupos de vulnerables, como los conflictos civiles para el caso de los desplazados forzosos, o las crisis económicas para el caso de los pobres y los trabajadores informales. De hecho, si el número de desplazados supera en la actualidad los 25 millones, se calcula que aproximadamente la mitad son menores de edad. Más de siete millones están en edad escolar. De ellos, más de la mitad no tienen acceso a la educación.

En el presente número tenemos la suerte de contar con un artículo sobre la niños desplazados en las escuelas colombianas, uno de los puntos más calientes de la vulnerabilidad infantil global más difíciles de observar. Como su gravedad está unida al trauma, la negación de su condición, por miedo al estigma, es uno de los mecanismos psicológicos más lógicos, una estrategia que contará con el amparo de los padres, lo cual muestra de nuevo la comunicación de las relaciones sociales de la educación con su entorno social. De este modo, tenemos que el silencio no solo blindo las relaciones de maltrato entre iguales sino que puede cumplir funciones sociales opuestas, blindando a las víctimas potenciales.

Por otra parte, la vulnerabilidad frente a las crisis económicas es tan clara que sitúa la discusión, de hecho, en un nivel superior. El caso de España es claro al respecto. El último informe FOESSA, publicado en el 2019, observa el enquistamiento de la exclusión social en comparación con el inicio de la crisis de 2007. El 21% de hogares con menores se encuentra en situación de exclusión social, unos puntos por encima de la media, lo que significa que los niños tienen más probabilidades que los adultos de tener lastimados sus derechos. En el corazón de esta región vulnerable se encuentran las familias numerosas y los hogares monoparentales –normalmente femeninos–, con cifras de exclusión del 33 y el 28 por ciento respectivamente.

Por tanto, la infancia se muestra vulnerable, al menos a la altura en la que nos encontramos de siglo, en la mayor parte del mundo, no solo en los países más pobres. Eso justifica la aparición de equipos de investigación dedicados a observar, analizar y proponer medidas para evitar que la vulnerabilidad degenera en exclusión social. Tal es el caso del SEVIN (Sociedad, Educación, Violencia e Infancia), un Grupo de Investigación Reconocido por la Universidad de Salamanca que ha tenido el honor compartir los resultados de sus trabajos en el presente número de la revista *Pedagogía Social*.

En nuestro grupo, ponemos un especial cuidado en las atenciones epistemológicas. La casa –la construcción de las teorías sociopedagógicas– debería comenzarse por los cimientos. El primer reto que deben asumir tanto los investigadores como los gestores relacionados con las problemáticas de la infancia es la vigilancia epistemológica que deben ejercer sobre las presunciones subyacentes que condicionan sus trabajos, y que remiten a ideologías sobre las relaciones sociales y educativas que están vivas en el contexto cultural en la que trabajan. En su libro póstumo *Factfulness*, publicado en 2018, Hans Rosling pregunta a miles de personas qué porcentaje de niñas creen que

acaban la Educación Primaria en los países más pobres, el 20%, el 40% o el 60%. La mayoría yerra. Pregunta también qué porcentaje de niños y niñas de un año creen que reciben alguna vacuna en la actualidad, si el 20%, el 50% o el 80% por ciento. Solo el 13% de los encuestados acierta. Pero lo más curioso es que algunos premios Nobel e investigadores de ciencias de la salud obtienen resultados peores que la media. Es como si la conciencia de los problemas sociales aumentara el pesimismo produciendo una deformación profesional que podría tener efectos negativos.

En el artículo sobre mitologías del Bullying del presente número, se insiste en esta advertencia. Algunas de las creencias más admitidas entre los investigadores provienen de la asociación de variables que proceden de correlaciones estadísticas pobres. Su exageración, sin embargo, cumple una función: ofrece explicaciones simples –las cuales, por su naturaleza, se pueden transferir más fácilmente al público–, sobre problemas complejos, como es el de la violencia en general, y el de la violencia escolar y entre iguales en particular. Las cadenas causales simples generan creencias que se luego se acomodan a las ideologías políticas y pueden tener efectos discriminatorios, como cuando se piensa que la pobreza es un semillero del maltrato o los maltratados se convierten en maltratadores. Puede que haya padres que cambian a su hijo de centro si consideran que en el mismo hay niños inmigrantes cuya compañía podría ser peligrosa. O puede que alguien descarte como posible compañero sentimental a alguien que tiene “antecedentes”, no ya como maltratador, sino como víctima. Mientras tanto, factores como la organización escolar, las leyes de enseñanza que establecen determinados currículos y sistemas de evaluación, o las relaciones sociales de poder entre los actores escolares, están lejos de ser considerados sospechosos del acoso escolar y, en general, del malestar de los alumnos con la educación recibida. Solo una “filosofía de la sospecha” podría considerarlos dignos de investigación, como la que se desprende la sociología de la educación crítica o de la pedagogía social de corte freiriano que insiste igualmente en fomentar el pensamiento crítico rebasando las opiniones más compartidas que explican nuestros problemas cotidianos.

Si el sistema educativo trabajara la afectividad y la compasión, si promoviera la solidaridad insuflando el contacto directo con el medio ambiente y los problemas estudiados, investigando el sufrimiento de otros niños o de otras personas, y cuando fuera posible, a través de testimonios directos, probablemente habría menos episodios de violencia entre iguales.

La comparación inicial entre las tasas de la mortalidad infantil y las de homicidios sirve para algo más que para una reflexión general sobre las deficiencias del progreso de la humanidad. El bienestar infantil viene limitado fundamentalmente por los derechos básicos pero también por la violencia. Ambos ejes configuran el plano central sobre el que se dibuja el mapa de la vulnerabilidad social. Y uno de los puntos de intersección donde se conviven, donde mejor se puede observar su retroalimentación, es el acoso escolar. El acoso escolar refleja, de un lado, las carencias del sistema educativo, pero de otro, las carencias del sistema social en el que se inserta. Los problemas de convivencia en el centro remiten a los problemas de convivencia fuera de la escuela. Esa conexión constituye, de modo específico, el objetivo tanto de la sociología de la educación como de la pedagogía social. La feliz cooperación, que puede rastrearse también, como sugiera la lectura de este número, a nivel epistemológico, es la única manera de mejorar los instrumentos y estrategias de intervención basándose en diagnósticos certeros y complejos.

La violencia entre iguales está menos investigada en algunas disciplinas y en algunas metodologías. También en algunos sectores que son especialmente interesantes en las sociedades modernas multiétnicas. En España hay pocas investigaciones sobre el bullying étnico, y dentro de ellas, hay menos todavía sobre grupos que son globalmente cada vez más importantes, como los niños y niñas chinos. El artículo de David Doncel y compañía cumple, en este sentido, un importante papel, pese a su reducida muestra, como estudio pionero en la materia. Los investigadores han sido capaces de desvelar los discursos de niñas y niños chinos adoptados, alumnos de la ESO. Las redes de apoyo familiares, debido fundamentalmente al alto estatus de los adoptantes, consiguen mantener en jaque la amenaza del acoso. Esta comienza como un fuego ligero, tomando la forma de comentarios despectivos e insultos a lo largo de la trayectoria escolar, sobre todo al comienzo, que desestabiliza en ocasiones a las potenciales

víctimas. Estas son conscientes de su vulnerabilidad en todo momento. Los resultados permiten concluir que las diferencias étnicas, sobre todo las que tienen que ver con el fenotipo o la lengua, pueden actuar de activadores del maltrato. Allí donde las redes de apoyo fallen –fundamentalmente la familia pero también el grupo de iguales, sobre todo en los últimos estadios de la educación obligatoria– la vulnerabilidad aumentará hasta abrir las puertas de la exclusión. Una separación de los padres vivida de forma especialmente dolorosa o una crisis económica igualmente importante, aumentaría las probabilidades de estos niños de sufrir acoso escolar.

Un aprendizaje que genere satisfacción en el alumno puede realizarse a través de pedagogías lúdicas, pero el propio juego puede usarse también como material en la prevención específica del bullying. De hecho, buena parte de los profesores de Enseñanza Básica y de los llamados Educadores de infancia entrevistados en Portugal por Cátia Vaz, están de acuerdo con su uso. Por cierto que la autora tiene patentado, en portugués y en inglés, el juego *A Brincar e a Rir o Bullying Vamos Prevenir*. En el artículo sobre la infancia en la ciudad de Zamora, los menores entrevistados, pese a reconocer el contexto relativamente privilegiado local, en términos de seguridad y derechos, son capaces también de echar en falta una educación para el ocio, una mejor coordinación de los servicios municipales, y una atención a los grupos más vulnerables, como la etnia gitana o los niños y adolescentes en centros tutelados, incluida la problemática transición tras la mayoría de edad.

También el artículo de David Urchuaga y compañía, que registra un 21% de maltrato confesado por los alumnos de primer curso de la ESO en una muestra salmantina, propone mejorar el clima escolar y trabajar la inteligencia emocional.

En fin, creo que el presente monográfico ha logrado el reto que nos trazamos en el grupo de investigación de divulgar trabajos especialmente originales sobre las principales vulnerabilidades de la infancia.

MONOGRÁFICO

ESCUELA Y VULNERABILIDAD

MITOLOGÍAS DEL BULLYING: FALSOS PERFILES DE VÍCTIMAS Y AGRESORES

BULLYING 'S MYTHOLOGIES: FALSE PROFILES OF VICTIMS AND AGRESSORS

MITOLOGÍAS NO BULLYING: FALSOS PERFIS DE VITIMAS E AGRESSORES

Fernando GIL VILLA
 Universidad de Salamanca

Fecha de recepción: 28.X.2019
 Fecha de revisión: 07.XI.2019
 Fecha de aceptación: 07.XI.2019

PALABRAS CLAVE:

bullying
 mitos
 epistemología
 sociología de la educación
 pedagogía de la autonomía

RESUMEN: El acoso escolar es un problema social complejo. La mayor parte de los estudios utilizan instrumentos de medición basados en autoinformes analizados desde el área de psicología. Es necesario concitar investigaciones desde otras perspectivas disciplinarias y metodológicas. La sociología de la educación, en la tradición representada por Pierre Bourdieu, conecta desde el punto de vista epistemológico con la perspectiva freiriana dirigida a fomentar una pedagogía de la autonomía que remonte la *práctica educativa espontánea*. Como ejemplo, en este trabajo se analizan los discursos que teje la opinión pública a nivel de *sociología espontánea* acerca de la naturaleza de las víctimas y los agresores del acoso escolar. Así como la pobreza no debe ofrecerse como causa de la violencia, así tampoco un pasado de experiencias violentas, el fracaso escolar o la pertenencia a ciertos grupos sociales especialmente vulnerables, como inmigrantes o gitanos, pueden esgrimirse como explicaciones del maltrato. Pero aunque las creencias sean manifiestamente erróneas desde el punto de vista empírico, pueden tener consecuencias reales: realimentan el problema al impedir comprenderlo y solucionarlo. Y es el caso que, casi medio siglo de investigación del bullying, este no parece ceder.

KEY WORDS:

bullying
 myths
 epistemology
 sociology of education
 pedagogy of autonomy

ABSTRACT: Bullying is a complex social problem. Most of the studies use measuring instruments based on self-reports analyzed from the area of psychology. It is necessary to conduct research from other disciplinary and methodological perspectives. The sociology of education, in the tradition represented by Pierre Bourdieu, connects from the epistemological point of view with the Freirian perspective aimed at fostering a pedagogy of autonomy that traces *Spontaneous Educational Practice*. As an example, this paper analyzes the discourses that weaves public opinion at the level of *spontaneous sociology* about the nature of victims and bullies of bullying. Just as poverty should not be offered as a cause of violence, neither can a

CONTACTO CON LOS AUTORES
 FERNANDO GIL VILLA. Correo: gilvi@usal.es

	<p>past of violent experiences, school failure, or belonging to certain especially vulnerable social groups –such as immigrants or gypsies– be used as explanations of abuse. But even if beliefs are manifestly erroneous from an empirical point of view, they can have real consequences: they reinforce the problem by preventing understanding and solving it. And it is the case that, almost half a century of bullying research, this does not seem to yield.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: bullying mitos epistemologia sociologia da educação pedagogia da autonomia</p>	<p>RESUMO: O bullying é um problema social complexo. Normalmente, os estudos usam questionários autoadministrados e analisados na área da psicologia. É necessário realizar pesquisas de outras perspectivas disciplinares e metodológicas. A sociologia da educação, na tradição representada por Pierre Bourdieu, liga-se, do ponto de vista epistemológico, à perspectiva freiriana, com o objetivo de promover uma pedagogia da autonomia que supere a <i>prática educacional espontânea</i>. Nesse sentido, o artigo analisa os discursos que tecem a opinião pública no nível da <i>sociologia espontânea</i> ao redor da natureza das vítimas e agressores do bullying. Assim como a pobreza não deve ser vista como causa de violência, um passado de experiências violentas, o fracasso escolar ou mesmo o fato de pertencer a certos grupos sociais especialmente vulneráveis, como imigrantes ou ciganos, não se deveria propor como explicação para o abuso. Mais mesmo que as crenças sejam manifestamente errôneas do ponto de vista empírico, elas podem ter consequências reais: elas reforçam o problema impedindo o entendimento e a resolução. Isso poderia explicar em parte a persistência do fenômeno do bullying depois de meio século de pesquisas.</p>
<p>1. Introducción</p> <p>El acoso escolar es un tipo de hostigamiento sostenido en el tiempo por parte de uno o varios alumnos sobre otros que son vistos como especialmente vulnerables y que, en principio, tienen dificultades para defenderse. Puede adoptar formas físicas o psicológicas y tener consecuencias negativas en las víctimas en diferentes grados, llegando al suicidio <i>-bullycide-</i>.</p> <p>Los pioneros en su estudio, a principios de la década de 1980 en Noruega, han podido constatar la persistencia del mismo a nivel internacional (Olweus, 1998, 2006). En 2017, el informe PISA 2015, publicado por la OCDE, encuentra un 18,7% de alumnos encuestados –un 14% de españoles– que se declaran víctimas de acoso escolar varias veces al mes. En concreto, la violencia física, en la variante más típica de empujones y golpes, afectaría a un porcentaje del alumnado que variaría entre el 4% y el 10% entre los encuestados –un 4% para España–. Las variantes verbal y psicológica son más comunes. Un 11% se declaran objeto de burlas, un 8% objeto de rumores negativos, y un 7% se sienten marginados (2017: 45).</p> <p>El NCVS (<i>National Crime Victimization Survey</i>) realizado en los Estados Unidos en 2015, ofrece una cifra general de <i>bullying</i> del 20%¹. En Latinoamérica, las víctimas variarían entre el 11% de Chile y el 47% de Perú, de acuerdo con Román y Murillo (2011:40). En su estudio de revisión, Garaigordobil y Oñederra mencionan 42 muestras españolas y 41 estudios en otros países, con un porcentaje medio de víctimas graves entre el 3 y el 10%, y de alumnos que sufren conductas violentas en general entre el 20 y 30% (2008: 27). Por Comunidades Autónomas, los mismos autores ofrecen un rango de víctimas que iría del 19,1% de Canarias al 27,7% de Andalucía (162).</p>	<p>La mayor parte de los estudios ofrecen cifras de diagnóstico basadas en diferentes cuestionarios de autoinforme. Garaigordobil y Oñederra reconocen la dificultad de establecer comparaciones tanto en las muestras de diferentes niveles territoriales por la diversidad de instrumentos y métodos (2008: 26). Otros, como Serrano, aluden a la disparidad de los constructos teóricos (2006: 36). Es pues lógico que un informe del CIDE sobre prevención de la violencia en las escuelas anime a realizar estudios “no sólo desde la Psicología Educativa sino desde el resto de las Ciencias Sociales” (2009:153).</p> <p>En este sentido, aportaciones de disciplinas como la sociología de la educación o la pedagogía social podrían llenar esa laguna enfocando las partes menos estudiadas del objeto de estudio, tales como el bullying cultural o étnico, no solo desde una perspectiva metodológica sino también epistemológica. En el primer caso haciendo uso de metodologías como la observación –en sus diferentes versiones etnográficas–. En el segundo, con reflexiones que analicen los discursos sobre el acoso escolar admitidos por la opinión pública. Es este apartado donde encaja el presente artículo, al analizar los prejuicios que rodean al fenómeno estableciendo explicaciones simplistas o no comprobadas empírica ni lógicamente sobre la naturaleza de las víctimas y de los maltratadores. ¿Qué requisitos debe cumplir alguien para ser acosado? ¿Cómo se convierte en acosador? La sociología espontánea construye respuestas basándose en datos parciales sobre la violencia en general y sobre variables tradicional e ideológicamente asociadas como el fracaso escolar, los contextos de exclusión social o la impronta caracteriológica del pasado familiar.</p> <p>La relación que existe entre las figuras de la víctima y del maltratador puede observarse en</p>

varios niveles espaciales y temporales. Podemos establecer una primera distribución general de la observación en dos grandes grupos de relaciones, las que se dan en el centro escolar, y las que se dan posteriormente, en la edad adulta, como repercusión de situaciones de violencia experimentadas en la infancia o adolescencia. Posteriormente, la observación se centrará en alumnos inmigrantes y gitanos. Ambos suelen ser culpabilizados de los problemas de convivencia general y escolar en el imaginario colectivo, al concentrar supuestamente las condiciones generales que provocan dichos problemas.

2. El maltrato en la etapa de escolarización

Una víctima del *bullying* podría invertir los papeles y convertirse en maltratadora por dos razones: como venganza o como complemento psicológico. En el primer caso, existen explicaciones que han sustentado el papel del fracaso escolar en la formación de bandas o pandillas que hacen uso de la violencia. En estos casos, el grupo de iguales no solo aumenta la autoestima sino que puede dirigir acciones contra los alumnos más exitosos en clase que son vistos como arquetipos de la cultura escolar. No obstante, otros autores han matizado la importancia del fracaso escolar en la violencia juvenil, enfatizando el carácter errático y esporádico de la misma (Matza, 2017). En los últimos años se debate el posible cambio de perfil de los jóvenes que practican los tipos más comunes de violencia. Se trataría cada vez más de personas de clase media que no actúan movidos por la necesidad económica (Fernández Molina y otros, 2009, Giménez-Salinas y Graupera, 2006, Orts, 2006). Tal tendencia llama la atención acerca de otros factores circunstanciales que explican la violencia contra un compañero, más allá del sentimiento de venganza. Este último suele enmarcarse en una elaboración mental bastante organizada y abstracta, tendente a personificar la venganza contra el sistema, más propio de la dinámica de bandas o pandillas. Este tipo de grupos exhiben rasgos propios que las convierten en un fenómeno independiente del *bullying*. El conflicto se establece en un plano horizontal, más que vertical. El objeto de la violencia ejercida está en el grupo, más que en el individuo. Este se convierte en víctima por su pertenencia a una banda rival. Por su parte, el *bullying* pertenece al tipo de conflictos verticales, como otros maltratos, donde el fuerte ejerce su dominio sobre un sujeto que representa un papel de inferioridad a lo largo de un ciclo de acentuación. Incluso, señala Collins, en los casos en que la banda ejerce la violencia contra un chico

que no pertenece a ningún grupo que le proteja, este suele ver la acción no tanto como derivada de las relaciones sociales escolares como de las relaciones sociales grupales (2008: 172). Es decir, que podría darse igualmente al haber entrado en relación conflictiva con esa banda sin ir al colegio, en el propio barrio. Por otra parte, en estructuras donde el *bullying* emerge tradicionalmente con más fuerza, como en los internados, no se observa generalmente una cultura de la violencia basada en la venganza contra el sistema escolar con la que se puede asociar la actuación más o menos organizada de grupos de alumnos. Los escolares internos forman grupos de amigos más o menos fijos pero diferenciados de las pandillas que compiten por recursos en un barrio. En el internado, más que grupos jerarquizados, lo que se da es un grupo alfa con uno o varios líderes, y a su alrededor, un conjunto de relaciones de amistad poco estructuradas y que rinden pleitesía activa o pasiva a aquel grupo dominante.

Por tanto, el *bullying* se diferencia de otras formas de violencia escolar, como la que se puede ejercer contra profesores o contra las instalaciones del propio colegio. Este aspecto se observa con claridad en un barómetro portugués realizado durante los años 2007 -con una muestra de 15.759- y 2012 -muestra de 2.999-. Baja la violencia percibida por los mismos actores en relación a profesores (del 10,5% al 8,9%), en relación al personal no docente (del 12% al 11,1%) alrededor del colegio (del 48,9% al 32,8%) y en el camino a la escuela (del 15,7% al 9,8%). Sin embargo, en la violencia percibida entre iguales no solo los porcentajes son llamativamente mayores sino que suben, del 81,8% al 93,6%².

No es fácil aducir la venganza como fuerza que motiva acciones de acoso en un sentido, por así decirlo, diferido, ya que el maltratador debería sentirse víctima de un maltrato generalizado de un sistema que ejercería sus acciones a través sobre todo de la autoridad escolar, y más indirectamente a través de los alumnos aventajados. Pero estos alumnos no son las víctimas propiciatorias del *bullying*. Su vulnerabilidad, en este contexto, es demasiado general. De hecho, el éxito escolar suele tener, si el sujeto no muestra otras diferencias llamativas, un valor popular que les otorga cierto poder o fuerza. Por otro lado, está compensada por el hecho de estar bien vistos por los profesores y establecer alianzas con esa autoridad formal o informalmente.

La venganza puede estudiarse desde la perspectiva de las teorías de la frustración de estatus o de la tensión -*Strain Theories*-. Desde esta última perspectiva, el rechazo parental, la disciplina excesiva y errática, los abusos, o las experiencias

negativas en educación secundaria –sobre todo en las relaciones con los profesores-, son experiencias que pueden ser percibidas por quienes las sufren como altamente injustas, una condición testada empíricamente por algunos criminólogos que intentan predecir el comportamiento delictivo (Agnew, 2001: 343-244). Sin embargo, para que funcione la capacidad predictiva, deben darse, como condiciones, además de la percepción de la presión o tensión social por parte de los individuos como injusta, constante y fuerte, un bajo autocontrol y cierta presión o incentivos para formar parte de grupos relacionados con el crimen. Hacen falta estudios al respecto, pero no parece fácil encontrar perfiles de alumnos cuyas condiciones objetivas y subjetivas en relación los factores estresantes puedan explicar el bullying en centros educativos, barrios y ciudades de tamaño medio, y con bajas tasas de delincuencia y de indicadores de protesta social así como de fracaso escolar.

Por último, si nos centramos en la venganza ejercida por una víctima de acoso contra su maltratador, cabe establecer, dentro de su carácter minoritario, diversos grados. El más llamativo es el de los asesinatos en masa cometidos por alumnos normalmente adolescentes en centros escolares. Harris y Petrie aluden a cierto informe de los servicios secretos estadounidenses que, al parecer, observaría que en dos terceras partes de los asesinatos en escuelas americanas, quienes los perpetraron habrían sufrido maltratos durante largos periodos (2006: 12). A renglón seguido, los autores intentan quitar hierro al asunto matizando que no todos los casos llegan a estos extremos. Sin embargo, añaden, parece evidente que hoy en día el *bullying* puede empujar, en el peor de los casos, a cometer delitos, y en el mejor, a instaurar un clima de miedo e inferioridad.

Ahora bien, asociar los asesinatos masivos y el *bullying* es bastante arriesgado. En primer lugar porque, como recuerda Collins, en los países donde más ocurren aquellos, como los Estados Unidos, el 99% de los centros se libra (2008: 173). Pero sobre todo, y en segundo lugar, el asesinato múltiple no puede compararse con el *bullying*, impidiéndonos por tanto sacar la conclusión de que la víctima de un determinado tipo de violencia escolar se convirtió en maltratadora por venganza. Se trata de tipos diferentes. Las matanzas indiscriminadas, cometidas en un solo acto, nada tienen que ver con la selectiva acción individual del acoso escolar.

Existen otros fenómenos de violencia, física o simbólica, visibles en el entorno escolar, de los que también es posible pensar en una reacción vengativa de la persona maltratada. Tal es el caso

de las novatadas. Existen casos de alumnos que las han sufrido y luego han buscado a los cabecillas que las instigaron para vengarse. Pero una vez más, se trata de casos excepcionales. Tropezamos aquí, de nuevo, con otro malentendido, con otra asociación gratuita –es decir, no avalada desde el punto de vista empírico– entre dos fenómenos de violencia escolar entre iguales que son muy diferentes. Cabe recordar que las novatadas, en la actualidad, han dejado de cumplir la principal función social que les daba su razón de ser, la de entrar a formar parte de un grupo social privilegiado. Con la democratización de la educación, su función suplementaria o secundaria puede explicarse como un desahogo en un sistema educativo que sigue funcionando con una fuerte presión –estresante-. La interpretación de Norberto Elias de las explosiones violentas ritualizadas como válvula de escape de un sistema social capitalista centrado en el rendimiento y con un efectivo monopolio del ejercicio de la fuerza por parte del Estado, ha sido en ocasiones extrapolada al funcionamiento del sistema educativo. Las novatadas podrían cumplir una función social similar al carnaval (Elias, 1993, Felouzis, 1993).

Una víctima puede ser al mismo tiempo maltratadora pero no como reacción sino como complemento psicológico. Este hecho explica el pequeño porcentaje de víctimas maltratadoras en el *bullying*. Ahora bien, esta categoría no difiere de las otras solo en el número sino en las características. Los maltratadores *puros* exhiben un perfil diferente, sin problemas para las habilidades sociales. Es más, en muchos casos son alumnos populares que saben hacer uso de técnicas de manipulación entre sus colegas. Por el contrario, alguien que sufre acoso y al tiempo lo ejerce, no sobre sus maltratadores sino sobre otras personas, podrá mostrar, además de problemas para relacionarse, cierta inestabilidad y tendencia a la depresión y ansiedad. De hecho, los trabajos que intentan observar la relación entre el *bullying* y la autoestima, ven resultados tanto en la dirección de la víctima como en la del maltratador. Así, en un estudio estadounidense llevado a cabo por Patchin y Hinduja sobre una muestra de 1963 alumnos de edades comprendidas entre 11 y 15 años de 30 centros de secundarias, quienes habían experimentado *cyberbullying* en los treinta días anteriores y en nuevas formas diferentes de agresión on-line, ya sea como víctimas o como agresores, mostraban una autoestima moderada pero estadísticamente más bajas que quienes no (2010: 618).

La cuestión siguiente es imaginar un complemento de papeles pero no simultáneo sino diferido en el tiempo, aunque dentro del periodo de escolarización. Cabe pensar en esta posibilidad

como consecuencia de un cambio de estatus. Un alumno que comienza como víctima y acaba como maltratador en su paso por la educación obligatoria. Caso de ocurrir, es discutible que tal situación encaje más en la idea de venganza que en la del rasgo psicológico propiamente dicho. De cualquier forma, los estudios de movilidad entre grupos jerarquizados en función de su estatus en los colegios sugieren que este fenómeno es poco probable. Al parecer, observa Collins, muy pocos descienden y muy pocos ascienden, moviéndose algo más quienes están en categorías intermedias (2008: 173).

3. El maltrato en la etapa adulta

Pasemos ahora a analizar la inversión de las figuras de víctima y maltratador en la edad adulta. En el citado texto de Harris y Petrie leemos que “los adultos que fueron agresivos en la escuela suelen tener hijos que también lo son” siendo que, además, “tienen mayor tendencia a verse involucrados en delitos violentos y en malos tratos con el cónyuge, y muy a menudo recurren al castigo físico con sus propios hijos y así continuaría la disfunción” (2006: 173). Como apoyo de esta explicación refieren testimonios de terceros, donde algunos agresores que describen a sus familiares como poco interesados en los valores de la honradez o la libertad de expresión, así como escasamente preocupados por ellos, por sus hijos.

La réplica argumental sigue aquí la línea indicada anteriormente en el contexto escolar. La pauta expuesta no se encuentra confirmada por los trabajos de campo. La mayoría de las víctimas de abuso no abusan de menores. En la revisión de estudios que al respecto realiza Collins, los niños que han sufrido maltrato o han sido ignorados -lo que sumaría una condición no violenta al fenómeno- son arrestados como jóvenes o adultos en una proporción casi igual al grupo de control -18% vs. 14%- (2006:145). Tampoco hace falta haber sufrido *bullying* para ejercer algún tipo de castigo físico sobre los hijos. Los datos dicen que hasta el 85% de los padres estadounidenses de niños de 2 y 3 años, y el 95% de niños de 4 y 5 años, golpearon a sus hijos durante el último año, en una buena parte de los casos con una frecuencia de 2 o 3 veces por semana, incluyendo aquellos que no están de acuerdo con estas prácticas (143). Prácticamente toda la población americana habría sufrido acoso según estas cifras. Es interesante añadir que dentro de esa abrumadora proporción entrarían padres con ideologías políticas diferentes, padres y madres, e incluso aquellas personas que, teóricamente, están en contra de este tipo de prácticas.

Tropezamos pues constantemente con una especie de terco malentendido, de prejuicio que podemos resumir en una especie de maldición que rodearía a la víctima del acoso y que la encadenaría fatalmente con el fenómeno. El *bullying* se reproduce en base a esta creencia, haciendo difícil su solución. En el fondo, late bajo este tipo de explicaciones poco amparadas en la observación la presunción de la propensión a la recaída de todo acto de desviación, y por ende, de la escasez en la capacidad de cambio que posee el actor social en la construcción de su destino. Un niño que observa cómo su padre maltrata a su madre, puede reaccionar en el futuro, ora reproduciendo esa pauta, ora exhibiendo conductas opuestas, que rayen incluso en la inhibición, como reacción opuesta. El que se incline por uno u otro modelo dependerá de múltiples factores, así como de las circunstancias. Por tanto, el que previamente nos arriesguemos a vaticinar una u otra línea de comportamiento coherente dependerá de presunciones subyacentes, de creencias que nos pasan desapercibidas en la interpretación y que pueden estar alimentadas por fuentes religiosas o ideológicas profundamente arraigadas. Si intentáramos mantenerlas a raya lo más posible, limitándonos a comentarios de corte funcional, nos inclinaríamos más por una conclusión comportamental que no reproduce la pauta, puesto que de lo contrario el protagonista no solo aumenta el sufrimiento del otro sino el suyo propio y el de sus seres queridos.

Pero podemos usar la expresión *La maldición de la víctima* para dar cuenta no solo de la larga sombra de la figura del maltratador, que al parecer adopta varias formas a lo largo del tiempo. Con ella podemos referirnos también, en un nivel más profundo, al encadenamiento que sufriría esta misma víctima con respecto a contextos violentos y pobres. Así, si alguien ha sufrido algún tipo de violencia, podría propagarla en el futuro. Por otro lado, en contextos pobres este fenómeno sería más probable. Ahora bien, desde la sociología, trabajos antológicos sobre la violencia como el de Collins insisten en romper este tipo de encadenamientos causales prejuiciosos. En primer lugar, hay muchas clases de violencia no circunscritas a ambientes pobres, tales como el terrorismo, la violencia marital, las reyertas por alcohol, la que se deriva de acontecimientos deportivos o movimientos sociales o el mismo *bullying*. En segundo lugar, si consideramos los lugares más pobres y violentos, conferiremos que la mayoría de los pobres no son violentos. Y en tercer lugar, los pobres violentos no lo son todo el tiempo (2008: 135-136).

En el caso de los estudios sobre acoso escolar, observa Ramírez Fernández, se puede comprobar la falsa asociación entre pobreza y violencia, ya

que las víctimas no se concentran más en ciertos entornos socioeconómicos o culturales (2009: 322). Este aspecto cobra un interés especial tal vez en zonas especialmente afectadas por la desigualdad social, como América Latina –entre 2013 y 2014, por ejemplo, es donde más creció, con un 38%-. Una de las muestras más ambiciosas, trabajada por el equipo de Cepeda-Cuervo y aplicada en 3.226 estudiantes de 80 cursos del grado sexto al 11 de colegios públicos de Bogotá, con una media de edad respectiva de entre 12 y 16 años, pertenecientes a los estratos socioeconómicos bajo y medio, encuentra la misma frecuencia en los cuatro estratos socioeconómicos encuestados (2008: 521). En el apartado de discusión estos autores concluyen, tras aludir a otros estudios realizados en Brasil y Estados Unidos, que se trata de un fenómeno global que afecta a diversas culturas y diferentes sectores sociales.

Podemos destacar dos aspectos o variables que resultan especialmente interesantes, el de la vulnerabilidad de la infancia en general, y el de la vulnerabilidad por motivos culturales o étnicos. Este último, por su concreción, nos permitirá una observación más detallada de cara a detectar explicaciones simplistas que mitifican el acoso.

En cuanto al primero, en los últimos años, informes internacionales y nacionales insisten en señalar la especial vulnerabilidad de los niños y de los adolescentes. Los niños españoles, por ejemplo, tienen más probabilidades de ser pobres que los adultos –un 21% de los hogares con menores se encuentran en situación de exclusión social, de acuerdo con el VIII Informe FOESSA– (UNICEF, 2104, PNUD, 2015, FOESSA, 2019).

Pero este hecho no puede interpretarse como la causa principal del aumento del *bullying*. La vulnerabilidad, así definida, es un rasgo demasiado general que debe ser luego observado minuciosamente para poder entender los efectos que provoca en los comportamientos violentos. Depende de factores como la posición social. Y a su vez, dentro de esta, de las coyunturas económicas. Así, dentro de las clases medias, ciertos estratos de las mismas son más vulnerables en épocas de recesión que en épocas de expansión. El niño o adolescente de una familia de clase media afectada por una crisis económica se enfrentará a cierto grado de tensión que podría aumentar, por ejemplo, si a ella se suma una crisis familiar con separación. Pero a su vez, en este caso caben diferentes tipos de reacción que canalizan la tensión de forma más o menos violenta. El tener hermanos menores podría influir, incluso, en un posible maltrato trasladado al contexto escolar, al haber podido aprender en la familia el dominio de técnicas de manipulación y control. En todo caso, en

términos generales, la única conclusión evidente es que las vulnerabilidades se suman y que una sola no garantiza el *bullying*. Un estudio longitudinal realizado en Estados Unidos y Gran Bretaña, puesto en marcha a principios de 1990 y publicado en 2015, mostró cómo quienes habían sufrido maltrato familiar no arrastraban posteriormente secuelas psíquicas –ansiedad, depresión, autolección o intento de suicidio-. Sin embargo, si habían sufrido, además, maltrato en la escuela, tenían más probabilidades (Lereya y otros, 2015).

A la misma conclusión llegamos si examinamos la relación entre los maltratadores y la condición del escolar como inmigrante. En principio, siguiendo la línea de razonamiento desmitificadora, el *bullying* no es un asunto que florezca más en los centros escolares públicos con fuerte presencia de grupos étnicos minoritarios situados en la periferia de las grandes ciudades. La leyenda negra que rodea a ciertos barrios, dentro de la imagen social que cada ciudad construye con el tiempo, hace que sus habitantes den por sentado todo tipo de problemas sociales en ellos, como el desempleo, la delincuencia o, en el caso de la educación, la violencia escolar.

Sin embargo, la violencia entre escolares es más probable en ciudades de tipo medio, internados clásicos –como los ingleses tradicionales, obviamente no los experimentos pedagógicos antiautoritarios como Summerhill-, o sistemas escolares públicos como el japonés, altamente jerarquizados y grupalizados. En España, seguimos observando ejemplos de estudios que detectan *bullying* en ciudades de tamaño mediano, independientemente de la localización del barrio y de la titularidad del centro, como sugiere Muñoz Prieto (2009:209). Desde un enfoque microsociológico de la violencia, como el que ofrece de forma magistral el citado trabajo de Randall Collins (2008), se debe conceder más importancia a otro tipo de factores, tales como el grado de apertura de la organización escolar –al que ya hemos aludido anteriormente- o la aparentemente inocua transición de una etapa de la educación obligatoria a otra cuando conlleva un cambio de centro que coincide con un cambio biológico, con la pubertad. Eso explicaría que el acoso sea más probable en los primeros años de la escolarización obligatoria y menos al final de la misma. Entre los 15 y los 17 años, el estudiante medio aumenta y diversifica sus actividades fuera del centro escolar. Al disminuir el tiempo y la energía emocional que invierte alrededor del mismo disminuye su vulnerabilidad, se desdibuja su identidad como víctima. La perspectiva es muy distinta con 11 o 13 años, cuando entra no solo en la adolescencia sino en una nueva etapa educativa y, en muchas

ocasiones, en un nuevo centro educativo. Debe entonces reacomodar su estatus de acuerdo, en buena medida, con su valor percibido en el nuevo mercado sexual del que obligatoriamente forma parte (2008: 172). De ahí que, con el paso de la primaria a la secundaria, el *bullying* se concentre en menos víctimas y en agresiones más verbales y psicológicas que físicas. Algunas investigaciones hechas en nuestro país parecen avalar algunas de estas ideas. Así, en el estudio ceutí de Ramírez Fernández, se comprueba un aumento del maltrato en su modalidad severa en el primer ciclo de la ESO, mientras que en Primaria habría un mayor volumen de maltrato moderado (2009:191).

4. La complejidad de la variable étnica

De esta forma se explicaría también la relativa falta de preponderancia de la variable étnica en el *bullying* en países como Estados Unidos. En efecto, el suplemento estadounidense del National Crime Victimization Survey, *Student Reports of Bullying* de 2015, ofrecido por el National Center for Education Statistics (2016), no aprecia diferencias significativas según la diversidad étnica de los alumnos entre los estudiantes de 12 a 18 años. Con todo, es difícil extrapolar este caso y esta conclusión. Hay que tener en cuenta la diferente cultura de convivencia multiétnica, así como las coyunturas específicas que hacen más o menos tensa la misma, en función de aspectos demográficos y económicos. En nuestro país, la entrada de inmigrantes escolares masiva es un fenómeno relativamente reciente, que se produce con la entrada en el siglo actual. Eso explica el resultado del informe del Defensor del Pueblo de 2007 sobre el maltrato entre iguales, donde los inmigrantes asumían la exclusión en una proporción que doblaba al resto de la muestra (2007:143). En la misma línea, el informe de la OCEDE citado al principio, *Student's Well-Being*, vuelve a constatar que el riesgo aumenta “sustancialmente” para los alumnos inmigrantes que llegaron al país donde estudian con una cierta edad -13 a 16 años- (2017: 45).

Si la variable étnica es una de las que más potencian la diferencia en el contexto escolar, podría predisponer al acoso. Un caso claro es el de las niñas chinas adoptadas en nuestro país masivamente entre 1995 y 2015 estudiadas por Fernández Cáceres, (2016: 409). En general, este rasgo predispone en mayor grado si viene rodeada de ciertas circunstancias como son el porcentaje de niños que la comparten, su grado de cohesión grupal, o las redes que establecen los adultos. Estas, a su vez, vienen marcadas por variables como la solidez de los lazos comunitarios locales o vecinales -marcados por circunstancias

coyunturales y por otras estructurales, de tipo cultural o religioso-, o el tipo de equilibrio de poder que se establece con el resto de la población que comparte el espacio con el paso del tiempo. Rodríguez Hidalgo, en uno de los escasos trabajos realizados en España que distinguen el acoso debido a causas étnicas, concluye que “las víctimas de agresiones o *bullying* personal, atribuyen ser objeto de los mismos, en una proporción bastante considerable, a ser diferentes (apariciencia distinta, soy distinto, soy de otro país o soy de otra raza/cultura)” (2010: 160).

La mayor probabilidad del alumnado inmigrante vulnerable de ser víctima de acoso escolar se invierte, sin embargo, en el discurso de la sociología espontánea, es decir, en el conjunto de creencias no contrastadas que circulan entre la opinión pública. Al contrario, la creencia de que la sobre-representación de inmigrantes y gitanos en las cárceles españolas -como negros en los Estados Unidos- prueba su carácter antisocial y conflictivo, se extrapola a los hijos-alumnos. De esa forma, estos últimos también serían responsables del atraso escolar de los autóctonos así como de los problemas de convivencia que pudieran surgir alrededor de la escuela. Eso explica que en los momentos de máxima afluencia de inmigrantes, como en el año 2000, se diera cierto trasvase de matrículas de alumnos autóctonos de centros públicos a centros privados (Madruga 2002, Fernández Enguita, 2003). Algo similar había ocurrido en los Estados Unidos en los años sesenta del siglo pasado con los alumnos blancos de ciertas ciudades en las que se habían implantado medidas de integración racial escolar. Se trata de un ejemplo claro de la *opción de salida* propuesta por Hirschman en referencia al consumidor que teme en la masificación de los servicios públicos un indicio de la disminución de la calidad (1977).

Las investigaciones que han tratado de comprobar empíricamente estas creencias no solo las han refutado sino que han invertido su sentido. Así, en una investigación dirigida por Gil Villa (2012: 108) en centros públicos de Castilla y León durante el curso 2007-2008, se observa que, por un lado, estos tienen más probabilidades de ser víctimas -en proporciones parecidas a las observadas por el informe del Defensor del Pueblo citado-, y por otro, alcancen valores inferiores en los apartados de infracciones más comunes, tales como vandalismo o peleas. La mitificación del inmigrante como alumno problemático y potencialmente violento es falsa, salvo en el caso concreto de la minoría que pertenece a bandas latinas y que ofrecen altas tasas de fracaso escolar, como ha podido constatar Robles Gavira (2017:171). En la mayor parte de los casos, sin embargo, los

alumnos extranjeros exhiben más disciplina y comportamiento pro-normativo que los nacionales dada su situación provisional e inestable, que le confiere un carácter de prueba, al tiempo que de agradecimiento a la sociedad anfitriona por haberles acogido.

5. Consideraciones sobre la etnia gitana

Dentro del bullying étnico no todas las conclusiones son extrapolables a todos los grupos. Existen diferencias importantes en el caso de España, por ejemplo, entre la etnia gitana y el resto de los inmigrantes. La presencia de gitanos en escuelas payas viene amortiguada, normalmente, por un fuerte arraigo en el barrio, lo que no ocurre con las familias de inmigrantes, incluso las que vieron nacer allí a sus hijos. La larga tradición de convivencia con los no gitanos no significa que no haya tensión, sino que esta toma formas diferentes. Paradójicamente, sin embargo, el choque cultural es mayor entre estas dos poblaciones que entre autóctonos e inmigrantes, incluso en los casos en que estos proceden de culturas no occidentales. Esto se refleja en la escuela. La resistencia a la cultura escolar de clase media es mayor entre los gitanos, se alimenta en los fuertes lazos comunitarios extraescolares y desplaza el conflicto y las posibilidades de violencia, fuera de la escuela.

España es uno de los países en los que la etnia gitana constituye una de las minorías más importantes alrededor de la cual han girado tradicionalmente los debates centrales sobre la igualdad educativa y sobre la exclusión social en general. Su consideración específica está justificada. La reflexión podría basarse en dos puntos fundamentales. Si en el plano más popular es bien conocido el atributo estereotipado de la violencia adjudicado al gitano –como en el caso de los inmigrantes–, en el plano de los discursos de los gestores públicos podemos detectar un segundo tipo de mitificación consistente en sobrevalorar la inclusión social de los gitanos, objetivo que se da por supuesto.

En el informe de la Fundación Secretariado Gitano, *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*, con datos referidos al curso 2008-09 como última referencia, se da una visión positiva de la evolución de los indicadores de integración que es discutible, sobre todo porque puede inducir a una lectura errónea de un estado feliz, en un futuro próximo, de plena igualdad. Este último término se valora como integración, por tanto como asimilación cultural. Pero hay un techo con el que topa la igualdad. En las últimas décadas no ha mejorado apenas el conocimiento de la cultura gitana por parte del profesorado. Aparentemente, la relación

comunicativa es correcta, pero se debe a que es poco profunda. De ahí que los profesores encuestados en los que se fija el informe recién aludido observen más agresividad en los niños gitanos –el 55,9% lo serían poco o nada, frente a un 73% de los payos–, menos tolerancia y solidaridad –la proporción de niños gitanos en este caso equivaldría a la mitad de la los payos– y que, además, la expliquen con arreglo a factores “raciales”, como la impulsividad o el contexto familiar (2010: 62). Aspectos estos que abundan en la leyenda de pueblo salvaje y primitivo. Diez años antes de esta publicación, el trabajo de Fernández Enguita había observado el funcionamiento de los prejuicios en padres y profesores no gitanos. Los primeros se quejan del supuesto abuso por parte de los gitanos de los apoyos recibidos por las administraciones públicas. Los segundos, se sienten incómodos con alumnos que no encajan en la cultura escolar –en materia de disciplina, higiene, puntualidad, respeto a la figura femenina de autoridad, etc.–, una queja que expresan en privado más que en público y que pondría en una situación difícil a la minoría de docentes que “intentan hacer algo” (1999: 114-145).

La percepción de la agresividad es una cuestión cultural. En este caso, el profesorado representa la avanzadilla de una cultura de clase media, de la que forman parte los padres y alumnos payos, que va aumentando con el paso del tiempo su sensibilidad a las distintas formas de violencia.

La ausencia de esta verdadera forma de comunicación, provoca, necesariamente, salidas problemáticas. Por un lado, una minimización, cuando no ocultación de los conflictos. Por otro, el desdoblamiento del circuito cultural general en otro paralelo del que la relativa segregación de los escolares gitanos es solo un indicador más. La primera se observa en la falta de comunicación entre padres gitanos y profesores. La pauta general de conducta es la desconfianza. Si el profesor convoca a la familia, esta piensa, de entrada, que no será para nada bueno. De esta forma, se refuerza indirectamente la falta de motivación que tiene el alumno gitano para ir al centro, o la probabilidad de que sea toda la familia la que no ve a la escuela como un espacio agradable. No es infrecuente incluso la actitud de enfrentamiento de las familias ante los profesores, por discrepancias en la interpretación de la conducta y marcha académica de sus hijos. El principal alegato general, en tales casos es el victimismo a que daría lugar el etiquetado negativo: “si el alumno no fuera gitano, no habría sido castigado”.

La segunda salida supone la resolución de conflictos de convivencia entre niños gitanos y entre niños gitanos y payos, al margen de los canales oficiales, es decir, sin la activación de protocolos

antiacoso, uso de mediadores especialistas o uso del aparato judicial. La orientadora de un centro de enseñanza situado en un barrio con un importante grupo de residentes gitanos en Salamanca, relata el caso de un niño payo que insultó a un gitano. Al día siguiente varios de los gitanos del colegio agredieron físicamente a ese niño. En el mismo trabajo de investigación de Caamaño, las profesoras entrevistadas responden así a la pregunta sobre acoso escolar a niños gitanos:

Los hay pero pocos porque los gitanos entre ellos tienen mucho sentimiento de pertenencia, están muy unidos así que no se produce casi nunca ningún caso en el que el gitano se vea aislado; siempre va a tener a su grupo de referencia. La comunidad le respalda” (2018: 23).

A conclusiones similares han llegado algunas observaciones llevadas a cabo en Portugal. La condescendencia paternalista o multiculturalismo benigno que pretende el asimilacionismo encaja con un neo-racismo sofisticado basado en el cinismo, que de puertas afuera aceptan la coexistencia de otras etnias pero en la vida diaria protestan ante los derechos de sus miembros (Silva y Silva, 2011:218)

6. Conclusiones para el debate

La consideración específica de la etnia gitana corrobora así la complejidad del acoso escolar y las dificultades para hacer generalizaciones y juicios simples que, por ejemplo, metan en el mismo saco a todos los grupos sociales que sufren algún tipo de discriminación. Utilizando el prisma de la relación entre la víctima y el maltratador, y en particular la posibilidad de la venganza, hemos podido mejorar nuestra comprensión del acoso escolar, aumentando la definición negativa, es decir, lo que no es. No depende de la clase social de la víctima, del barrio donde viven o del tipo de barrio en que se inserta el centro, ni siquiera del tipo de centro. Tampoco depende del hecho de que haya pandillas u otros tipos de violencia escolar. No depende de la violencia familiar experimentada ni tiene que ver con los asesinatos masivos en escuelas ni con las novatadas.

Es importante relativizar este tipo de asociaciones porque establecen explicaciones causales del acoso escolar alrededor de perfiles inciertos de víctimas y agresores. Dichas interpretaciones pueden considerarse falsas en muchos casos puesto que no resisten un análisis lógico ni tienen

apoyo empírico. Sin embargo, al asentarse entre la opinión pública como creencias compartidas por los ciudadanos, producen efectos reales, de acuerdo con el *Teorema de Thomas* (Thomas W.I. y Thomas D.S, 1928). Algunos de ellos pueden en algunos momentos fomentar la guetización de los colegios públicos con proporciones altas de inmigrantes o gitanos, o en todo caso y de forma general, la segregación de ambos en los espacios de convivencia fuera de las aulas.

La sociología espontánea coincide con lo que Paulo Freire llamaba “saber ingenuo” y tiene su reflejo, en el ámbito educativo, en la práctica docente espontánea, “desarmada”. La formación del profesor democrático implica superar ese nivel para llegar al pensamiento crítico. Para ello, tendrá que reflexionar sobre la práctica adiestrándose en la separación metodológica de los gestos cotidianos, condición aparentemente paradójica que exige su comprensión. Aunque Paulo Freire no usó el término específico de pedagogía social, como nos recuerda Da Silva, de su obra se deduce que ningún grupo social puede prescindir de esta disciplina –especialmente en tiempos de fuerte cambio social– puesto que el objetivo no es liberar solo al oprimido sino también al opresor (2016:189). Algo que parece especialmente adecuado para la relación entre agresores y víctimas del bullying y sus contextos socioculturales. La *Pedagogía de la autonomía* que propone Freire se elabora en una dimensión social, de ahí que insista en la necesidad de analizar los “gestos” y las “intrigas” que se producen en el espacio escolar más allá de la estricta transmisión de conocimiento que ocurre en el aula (2004: 20).

El presente artículo ha pretendido mostrar a los profesores cómo se pueden analizar los discursos espontáneos más frecuentes sobre las causas del bullying. Su función es simplificar un fenómeno complejo y evitar la reflexión crítica. Se enmarca así en la perspectiva sociológica que sigue la senda epistemológica moderna y que, como ha insistido Pierre Bourdieu –uno de los mayores referentes de la sociología de la educación contemporánea–, desde los clásicos ha buscado “la ruptura con las representaciones que los agentes sociales se hacen de su estado” (2011: 92).

No hay que olvidar, por otro lado, que las explicaciones espontáneas cumplen también la función de descarga de responsabilidades, de no asunción de la parte que nos corresponde a todos los actores escolares.

Notas

¹ <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2017015>

² <http://www.epis.pt/mediadores/barometro-epis/escola>

Referencias bibliográficas

- Agnew, R. (2001). Building on the Foundation of General Strain Theory: Specifying the Types of Strain Most Likely to Lead to Crime and Delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, Vol. 38, 4. Pp.: 319-362.
- Bourdieu, P. (2011). Capital cultural, escuela y espacio social. Madrid: Siglo XXI.
- Caamaño, B. (2018). *Comunidad Gitana y Educación: Análisis de la discriminación racial en el ámbito educativo*. TFG Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Salamanca.
- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P.N., García-Barco, L., & Piraquive-Peña, C. (2008). Acoso escolar a estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista de Salud Pública*, 10, 517-528.
- Collins, R. (2008). *Violence. A Micro-Sociological Theory*. Princeton. P.U.P.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar. El maltrato entre iguales en la educación obligatoria (1996-006)*. Retrieved from <http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>
- Elias, N. (1993). *El proceso de civilización*. México: FCE.
- Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire. Un analysis des differences filles-garçons. *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, 199-222.
- Fernández, M. I. (2016). *Familias castellanoleonesas adoptantes en China, 1995-2015: decisión de adoptar, relaciones familiares y estrategias de conciliación*. Tesis Doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Fernández, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paga*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, M. (2003). La segunda generación ya está aquí. *Papeles de Economía Española*, 98, 238-261.
- Fernández, E., Bartolomé, R., Rachea, C., & Megías, A. (2009). Evolución y tendencias de la delincuencia juvenil en España *REIC*, 7, 1-30.
- Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Fundación FOESSA (2019). *VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid. Retrieved from <https://caritas-web.s3.amazonaws.com/main-files/uploads/sites/16/2019/05/Informe-FOESSA-2019-completo.pdf>
- Fundación Secretariado Gitano (2010). *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*. IFIEE/Instituto de la Mujer.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J.A. (2008) Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació Psicológica*, 94, 14-35.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Barcelona: Pirámide.
- Gavira, R. (2017). *Buscando vínculos. Anomia y bandas latinas*. Cádiz: Q-book.
- Gil, F. (2012). *El fantasma de la indiferencia. La inmigración en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Giménez-Salinas, E. & Graupera, J. (2006) Nuevos jóvenes, nuevas formas de violencia. *Eguzkilore*, 20, 23-40.
- Harris, S., & Petrie, G. (2006) *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y lo espectadores*. Barcelona: Paidós.
- Hirschman, A. (1977). *Salida, voz y lealtad*. México: FCE.
- Lereya, S.T. et al. (2015) Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry*, 6 (2), 524-531.
- Madrugá, I. (2002). *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II*. Cuadernos de Información Sindical. Madrid: CCOO.
- Matza, D. (2017). *Becoming Deviant*. N.York: Routledge.
- Muñoz, M. M. (2009). *Incidencia del acoso escolar en alumnos de 4º y 6º de Educación Primaria en colegios de la ciudad de Vigo*. Salamanca. Tesis doctoral.
- National Center of Education Statistics (2016). Student Reports of Bullying: Results from the 2015 School Crime Supplement of the National Crime Victimization Survey. Consultable en: <https://nces.ed.gov/pubs2017/2017015.pdf>
- OECD (2017). PISA 2015 Results (Volume III): *Student's Well-Being*. PISA. Paris: OECD Publishing.
- Olweus, D. (1998). *Conductas y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. En VV.AA. (2006). *Acoso y violencia en la Escuela*. Barcelona: Ariel.
- Orts, E, (Coord.) (2006). *Menores: victimización, delincuencia y seguridad*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Patchin, J.W., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and Self-Steem. En *Journal of School Health*, vol. 80, nº. 12.
- Pérez, F. (2006). *Menores infractores: Estudio empírico de la respuesta penal*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- Da Silva, R. (2016). Los fundamentos “freireanos” en la construcción de la pedagogía social de Brasil. *Pedagogía Social*, 27, 55-65.
- Silva, M. C., & Silva, S. (2011): Etnicidade, subclasse e exclusão social: uma comunidade cigana em Oleiros-Vilaverde - noroeste de Portugal. *Revista Latina de Sociología*, no 1: 209-223.
- PNUD (2015). *Informe sobre Desarrollo Humano 2014*. Naciones Unidas: Nueva York
- UNICEF (2014). *La infancia en España 2014*. Madrid.
- Ramírez, J. (2009). *El acoso escolar en la Ciudad Autónoma de Ceuta*. Ceuta: Archivo General.
- Rodríguez, A. J. (2010). *Violencia escolar en sociedades pluriculturales: bullying y victimización entre escolares de carácter étnico-cultural*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Rodríguez Serna & Niño Treviño (2017). Defensor del profesor. *Informe 2016-17*. Madrid: ANPE.defensor-profesor--y-conclusiones-2016-2017_t1511339346_22_a.pdf
- Román, M., & Murillo, F. J. (2011), América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar, *Revista CEPAL*, 104, 37-54.
- Serrano, A. (2006). Incidencia de la violencia escolar, en VV.AA. (2006). *Acoso y violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- UNICEF (2014). *La infancia en España 2014*. Madrid.
- Thomas, W.I., & Thomas D.S. (1928). *The child in America. Behaviour Problems and Programs*. N. York; A.A. Knopf.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Gil-Villa, F. (2020). Mitologías del bullying: Falsos perfiles de víctimas y agresores. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 19-30. DOI: 10.7179/PSRI_2019.35.02

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

FERNANDO GIL VILLA. Departamento de Sociología y Comunicación de la USAL. Correo: gil-vi@usal.

PERFIL ACADÉMICO

FERNANDO GIL VILLA. Catedrático de Sociología en la USAL. Director del GIR SEVIN (Sociedad, Educación, Violencia e infancia). Ha dirigido varios proyectos I+D nacionales y regionales. Entre sus líneas de investigación está la sociología de la educación y la sociología de la desviación. www.fernandogilvilla.com.

EL MALTRATO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SEGÚN SEXO Y CURSO ESCOLAR. RELACIONES CON IGUALES, GUSTO POR LA ESCUELA Y SATISFACCIÓN VITAL DE MALTRATADORES Y VÍCTIMAS

PEER ABUSE IN SECONDARY EDUCATION BY GENDER AND SCHOOL YEAR. THE RELATIONSHIPS WITH EQUALS, SCHOOL LIKING AND SATISFACTION WITH LIFE FOR BULLIES AND VICTIMS

ABUSO EM ADOLESCENTES: DIFERENÇAS DE ACORDO COM O SEXO E O ANO ACADÊMICO, E A SUA RELAÇÃO COM O GOSTO PELA ESCOLA, A RELAÇÃO COM OS COLEGAS E A SATISFAÇÃO COM A VIDA

José David URCHAGA LITAGO, Raquel María GUEVARA INGELMO
& Fernando GONZÁLEZ ALONSO
Universidad Pontificia de Salamanca

Fecha de recepción: 15.XI.2019

Fecha de revisión: 20.XI.2019

Fecha de aceptación: 05.XII.2019

PALABRAS CLAVE:

maltrato
bullying
adolescencia
víctima
maltratador

RESUMEN: En esta investigación se presenta una revisión y un estudio sobre el maltrato y el bullying en la adolescencia. En ella se valoraron las formas en que puede presentarse el maltrato en esta etapa del desarrollo y las diferencias según el sexo y el curso escolar. Además se analizó la posible relación con otras variables como el gusto por la escuela, las relaciones con los iguales y la satisfacción vital de los adolescentes. Se compararon los resultados en función de si el adolescente era víctima o maltratador y se estudió la relación entre ser maltratador y ser víctima. El estudio se llevó a cabo con 1128 adolescentes escolarizados en 1º y 4º de ESO (media de edad: 14.4 años). Un 13% afirmaba haber sido maltratado, y un 21.2% haber participado en algún episodio de maltrato. Hay más maltrato en 1º de ESO que en 4º de ESO. El maltrato más frecuente era el verbal (28.5%); seguido de bulos y cotilleos con el fin de hacer daño (27.4%), siendo más frecuente en chicas; el maltrato social (ignoran, apartan) lo sufren el 18.4% de los encuestados sin diferencias por sexo; el maltrato físico lo sufren el 7.7% y de forma más acusada los chicos. Maltratadores y víctimas, en comparación con los demás, se sienten

CONTACTO CON LOS AUTORES

RAQUEL MARÍA GUEVARA INGELMO. Facultad de Educación. Universidad Pontificia de Salamanca. C/Henry Collet, 52-70. 37007. Salamanca. Tfno: 923 125 027. Ext: 203. rmguevarain@upsa.es

	<p>más tristes y consideran que su momento vital es peor. Los maltratadores se sienten menos aceptados y sienten que caen peor a los demás. A las víctimas les gusta menos la escuela. Se discuten las diferencias con otros estudios.</p>
<p>KEY WORDS: peer abuse bullying age differences by gender victim abuser</p>	<p>ABSTRACT: A review and an analysis of peer abuse and bullying in adolescents were carried out for the purposes of this piece of research. An assessment was made of the ways peer abuse can be presented during this stage of human development, as well as the differences according to gender and school year. Additionally, the potential association with other variables was analysed such as school liking, the relationships with equals and the satisfaction of adolescents with life. The results were compared depending on whether the adolescent was a victim or a bully and the relationship between being a bully and being a victim was put under analysis. The study was carried out with 1,128 adolescents registered in the 1st and 4th years of obligatory secondary school (average age: 14.4 years old). 13% of the respondents stated that they had been bullied some time and 21.2% stated they had taken part in an episode of bullying. There is more bullying in the 1st year of obligatory secondary education than in the 4th year. The most frequent form of bullying was verbal (28.5%); followed by spreading lies and rumours with the intention of harming others (27.4%), which was more frequent amongst girls; social bullying (ignoring or excluding others) is suffered by 18.4% of the respondents with no gender difference; physical bullying is suffered by 7.7% and mostly amongst boys. Bullies and victims, compared to others, feel unhappier and think their moment in life is worse than others. Bullies feel less accepted and more disliked by others. Victims like school less than others. The differences with other papers are discussed here</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: abuso bullying idade vítima agressor</p>	<p>RESUMO: Foi realizada uma revisão e, posteriormente, um estudo sobre abuso e bullying na adolescência, as suas formas de abuso e a sua relação com idade, ano escolar, gosto pela escola, relacionamento com os colegas e satisfação com a vida. Os resultados foram comparados de acordo com se ele era uma vítima ou um agressor. A relação entre ser abusador e ser vítima é estudada. O estudo é realizado com 1.128 adolescentes inscritos (idade média: 14,4 anos). 13% disseram que foram maltratados e 21.2% participaram de um episódio de abuso. Há mais abusos no 1º ESO do que no 4º ESO. O abuso mais frequente foi verbal (28,5%); seguido de bulos e fofocas para prejudicar (27.4%), sendo mais frequente em meninas; 18,3% sofre o abuso social (ignorar, deixar de lado); abuso físico é sofrido por 7,7% e mais meninos. Os agressores e as vítimas, em comparação com os outros, sentem-se mais tristes e consideram sua vida pior. Os abusadores sentem-se menos aceitos e sentem que pioram. As vítimas gostam menos de escola. As diferenças com outros estudos são discutidas.</p>
<p>1. Introducción</p> <p>Actualmente, el bullying constituye un importante problema social y de salud pública debido a su prevalencia en el mundo (Chester <i>et al.</i>, 2015; OMS, 2002) por tratarse de un fenómeno que puede darse en todas las escuelas. La infancia y la adolescencia son dos etapas vulnerables, siendo la violencia uno de los aspectos más destacables de esa vulnerabilidad (Gil Villa, 2016).</p> <p>El fenómeno bullying fue descrito por primera vez por el doctor sueco Heineman (1972) a partir de sus observaciones de conductas agresivas en distintos patios de recreo. Olweus (1973) define este concepto como una relación de poder asimétrica en la que hay un desequilibrio de fuerzas, una serie de acciones negativas con el propósito de dañar y crear malestar llevadas a cabo por uno o varios estudiantes de forma frecuente, haciendo que la víctima sea incapaz de defenderse. González y Escudero (2018) diferencian entre acoso escolar o <i>bullying</i> (cuando la acción de maltrato es continuada en el tiempo), y se refieren a <i>maltrato</i> o <i>acciones violentas</i> cuando esta frecuencia se reduce.</p>	<p>El maltrato entre iguales puede ser de diferentes tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De tipo <i>verbal</i> creando malestar al insultar, contar chismes y rumores, burlarse o reírse. - De tipo <i>relacional y psicosocial</i> a través de la discriminación como exclusión forzada de compañeros por ser diferente (Etxeberria, & Elosegui, 2010; Orpinas & Horne, 2006; Pedreira, Cuesta, & Bonet, 2011), apartando a compañeros sutilmente de los grupos (Mateu-Martínez, Piqueras, Rivera-Riquelme, Espada & Orgilés, 2014) por tener un aprovechamiento escolar distinto, tanto por déficit curricular como por superávit (Estell <i>et al.</i>, 2009), o por el semblante físico con rasgos y formas diversas (Brixval, Rayce, Rasmussen, Holstein, & Due, 2012). - De tipo <i>físico</i> que es el que realiza el agresor o maltratador a través de un contacto material que produce daño (Álvarez-García <i>et al.</i>, 2013), pudiendo ser directo sobre el maltratado (golpe, patada, puñetazo), o indirecto sobre las pertenencias de la víctima (para robarlas, estropearlas o esconderlas) (Defensor del Pueblo & UNICEF, 2007).

- Maltrato producido mediante los dispositivos electrónicos y las TIC, con manifestaciones agresivas sobre todo a través del teléfono móvil e internet difundiendo fotos, vídeos y mensajes que buscan hacer daño (Ortega et al., 2012), en lo que se conoce como ciberbullying.

Los datos nacionales (Moreno et al., 2016), indican que el 84.3% de los adolescentes de entre 11 y 18 años afirma no haber sido víctima de maltrato nunca. Del 15.6% que afirma haberlo recibido alguna vez, el 5.6% señala que ese maltrato es continuado y se produce con cierta frecuencia (desde 2 o 3 veces al mes hasta varias veces por semana). Los chicos afirman haberlo sufrido más que las chicas y además es más frecuente a menor edad.

En cuanto a haber participado en algún episodio de maltrato, el 82.2% afirma no haberlo hecho nunca. Del 17.8% que sí lo ha hecho, el 5.6% lo ha realizado de forma frecuente (desde 2 o 3 veces al mes hasta varias veces a la semana). También hay diferencias según el sexo, siendo más frecuente en chicos (7.5%) que en chicas (3.7%); y según la edad, es más frecuente a menor edad.

Según el informe Save the Children (2016a), hay más acoso entre los más jóvenes, siendo más frecuente en los primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En dicho informe, las chicas sufren más acoso que los chicos (el 10.6% frente al 8%). Como agresores, es mayor el porcentaje de chicos (6.3% frente al 3.5% de las chicas).

Con esto, parece relevante estudiar las diferencias según el sexo y la edad en situaciones de maltrato en la adolescencia. Las investigaciones (Romero, Cuevas, Ferney & Sierra, 2018) muestran que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en la manifestación de la intimidación escolar y en las consecuencias asociadas a la salud mental.

Entre las formas de maltrato señaladas, el acoso verbal es la más frecuente (Save the Children, 2016a). Así, seis de cada diez menores expresan que en los últimos meses les han insultado y de ellos el 22.6% afirma que ha sido de forma frecuente. Más de la mitad de los adolescentes encuestados para dicho estudio (21.487 estudiantes de entre 12 y 16 años) afirman haber recibido palabras ofensivas, y el 20.9% señala haberlas recibido frecuentemente. También, haber sido víctima de chismes y rumores, está presente ocasionalmente en un 28,8%, y de forma frecuente en un 14,6%. Sobre el maltrato de tipo relacional, los datos señalan que un 16.6% de los encuestados afirman haber sufrido la exclusión de forma ocasional y un 8.4% de forma frecuente. En cuanto al maltrato

físico, un 21.5% lo ha experimentado de forma ocasional y un 6.3% frecuentemente.

La mayoría de los estudios señalan que el alumnado de sexo masculino participa más en actos de maltrato físico (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010; Hoglund & Leadbeater, 2007) y también de manera verbal (Craig et al., 2009; Orpinas, Fleschler & Sinicrope, 2004). En este sentido, cabe también señalar que las chicas que acosan a sus compañeros tienden a usar estrategias indirectas y relacionales, mientras los chicos usan formas más directas de agresión (Navarro, Larrañaga & Yubero, 2011).

El patio del colegio es el lugar más habitual del maltrato colegial (Fu, Land & Lamb, 2013; Magaz, 2012; Magaz et al., 2016; Undheim & Sund, 2010). Desde el punto de vista de las víctimas, prevalecen las chicas tanto en el acoso presencial (10.6%) como en el ciberacoso (8,3%) (Save the Children, 2016b).

Las investigaciones realizadas en diversos países, sitúan la prevalencia de bullying entre el 15% y el 50% (Molcho et al., 2009). Algunos estudios se refieren a los casos más graves situándolos entre el 3% y el 10% (Fu, Land & Lamb, 2013; Magaz, Chorot, Sandín, Santed & Valiente, 2011; Solberg & Olweus, 2003; Undheim & Sund, 2010).

A partir de los años 90, numerosas investigaciones profundizan en este fenómeno estudiando otras variables y dimensiones que pueden condicionar o estar relacionadas con el maltrato entre adolescentes: el apego y apoyo familiar, las relaciones interpersonales, variables psicológicas y sociales, la convivencia escolar, etc.

Las relaciones con iguales son importantes en el estudio del maltrato entre adolescentes (Del Rey & Ortega, 2007). Así, Cerezo (2001) explica que el maltrato se produce como una expresión de pésimas relaciones interpersonales entre iguales en el contexto escolar, considerando el clima social como factor determinante.

VARIABLES COMO EL APEGO AL COLEGIO, EL SENTIDO DE PERTENENCIA AL CENTRO Y MAYOR APOYO ESCOLAR SON CONSIDERADAS EN ALGUNAS INVESTIGACIONES COMO FACTORES PROTECTORES CONTRA LA PERPETRACIÓN DE BULLYING (Musalem & Castro, 2015).

En cuanto a las variables personales que pudieran condicionar o estar presentes en el maltrato (sea maltratador o víctima), las investigaciones señalan algunos aspectos claves: los estudios sobre satisfacción vital en el caso de maltrato se han centrado sobre todo en las víctimas, encontrando una relación negativa, como era de esperar, entre ambas variables. Así, se encuentra menor satisfacción vital entre los adolescentes que sufren maltrato (Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga & Yubero, 2015; Valois, Kerr & Huebner, 2012).

2. Justificación y objetivos

Esta investigación permitirá conocer las situaciones de maltrato que se dan en Educación Secundaria en la ciudad de Salamanca, teniendo en cuenta la perspectiva de maltratador y de víctima. Además, se considera de interés estudiar si existen diferencias según el sexo y el curso escolar como señalan otras investigaciones nacionales e internacionales, estudiando aquí las diferencias entre los estudiantes que comienzan la etapa de secundaria con los que la finalizan.

Así mismo, se plantea valorar en qué medida otras variables como el gusto por la escuela, las relaciones con sus iguales y el nivel de satisfacción personal/vital están relacionadas con los roles de maltratador o de víctima.

3. Método

El presente estudio se ha realizado con la técnica de encuesta a chicos y chicas escolarizados en 1º y 4º de ESO. El diseño del estudio es de tipo descriptivo, transversal, comparativo y cuantitativo.

3.1. Muestra

La muestra de estudiantes adolescentes de Educación Secundaria (cursos 1º y 4º) está extraída de 16 centros escolares de la ciudad de Salamanca (España). Estos centros son seleccionados por un muestreo aleatorio polietápico estratificado por conglomerados, quedando representadas las zonas de acción social establecidas en la ciudad y el tipo de centro educativo (público y concertado). De entre los estudiantes que participaron se excluyen aquellos que no han contestado por completo el cuestionario, y aquellos que están fuera del rango de edad de 12-18 años. Por último, se seleccionan al azar un número igual de casos (n: 282) para los cuatro grupos de estudio: chicos y chicas de 1º y 4º de ESO, por lo que la muestra total es de 1128. El alumnado de 1º tiene una media de edad de 12.9 años (SD: 0.59), el de 4º 16.1 (SD: 0.75), siendo la media de edad para la muestra total de 14.4 años (SD: 1.71).

3.2. Instrumentos de medida

Para valorar el bullying y el maltrato se han seleccionado seis preguntas específicas del cuestionario HSBC-2014 España (Moreno, *et al.*, 2014), que se basan en la propuesta de Olwe (1996). Este bloque de preguntas incluye una presentación en la cual se explica qué se entiende o no por maltrato entre compañeros/as: "Decimos que un alumno/a está siendo maltratado/a cuando otro alumno/a, o

un grupo de ellos/as, le dice o hace cosas hirientes o desagradables. También hay maltrato cuando se le toma el pelo repetidamente de una manera que a él/ella no le gusta o cuando deliberadamente se les aparta del grupo. Pero no hay maltrato cuando dos alumnos que tienen fuerza y poder parecidos discuten o se pelean. Tampoco hay maltrato cuando la burla se hace de forma amistosa o jugando". Las preguntas hacen referencia a cuántas veces en los dos últimos meses ha sido maltratado (p1); ha participado en un episodio de maltrato (p2); le han hecho daño insultándole, riéndose o burlándose (p3); apartado de su grupo de amigos o ignorado por completo (p4); golpeado, empujado, zarrandeado o encerrado (p5); han contado mentiras o inventado cotilleos para que le cayera mal a los demás (p6). Las opciones de respuesta son cinco, que se valoran de 1 (nunca en los dos últimos meses), hasta 5 (varias veces a la semana). Estas preguntas hacen referencia a diferentes tipos de maltrato, el verbal (p3), social (p4), físico (p5) y el psico-social (p6), además de distinguir el diferente rol en el maltrato, como víctima (p1) o agresor (p2).

Para el estudio de las variables que pudieran estar asociadas al maltrato (gusto por la escuela, relación con iguales y satisfacción personal/vital), se seleccionaron las siguientes preguntas del cuestionario HSBC-2014:

- Gusto por la escuela: "Hoy por hoy, ¿cómo te sientes hacia la escuela?", con cuatro opciones de respuesta, valoradas de 1 (me gusta mucho) a 4 (no me gusta nada).
- Relación con los iguales, dos preguntas: "Los otros compañeros y compañeras me aceptan como soy", valorada de 1 (totalmente de acuerdo) a 5 (totalmente en desacuerdo); "Por lo general caigo bien a la otra gente de mi edad", valorada de 1 (no es verdad) a 3 (verdaderamente sí).
- Satisfacción personal/vital, dos cuestiones: "Me siento a menudo triste, desanimado o con ganas de llorar", valoradas las respuestas de 1 (no es verdad) a 3 (verdaderamente sí); "En general, ¿en qué lugar de la escala te sientes que está en este momento tu vida?", valorada de 0 (la peor vida posible) a 10 (la mejor posible) (pregunta adaptada de Cantor, 1965).

Además, se incluye en el cuestionario varias preguntas sociodemográficas (edad, sexo, y curso que estudia).

3.3. Análisis estadístico

Con la prueba de Levene se estudia la homogeneidad de las varianzas en las posibles comparaciones

según sexo y curso. Puesto que el resultado de la prueba es que no se puede asumir la homogeneidad en ninguna de las comparaciones, se realiza el contraste con la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para las comparaciones según sexo y curso. Para el estudio de la asociación entre variables ordinales se calcula la tau-b de Kendall. Para la comparación de medias entre dos grupos (maltratador o no; víctima o no) se calcula la prueba t de Student, y con una corrección para el caso de que no se pueda suponer la homogeneidad de las varianzas.

4. Resultados

4.1. Los protagonistas: persona maltratadora y maltratada

Los datos muestran que un 3,3% de los adolescentes afirman haber sido maltratados “mucho” en los dos últimos meses (alrededor de una vez por semana/varias veces a la semana), un 9,7% “algo” (ha sucedido una o dos veces en total/ 2 ó 3 veces al mes), y un 87% nunca. Por lo tanto, un 13% afirma que ha sufrido algún tipo de maltrato (tabla 1).

Tabla 1. Maltrato según sexo y curso

		Víctima				Maltratador			
		1º ESO		4º ESO		1º ESO		4º ESO	
		Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
Nada	Nunca	78.4%	86.2%	92.2%	91.1%	75.9%	79.4%	78.7%	81.2%
Algo	Una o dos veces	13.5%	7.8%	5.0%	6.4%	14.5%	12.1%	17.0%	16.0%
	2 ó 3 veces al mes	2.5%	1.4%	1.1%	1.1%	5.3%	4.3%	2.1%	1.1%
Mucho	Alrededor de una vez por semana	2.1%	1.4%	0.7%	0.7%	2.1%	1.1%	1.1%	0%
	Varias veces a la semana	3.5%	3.2%	1.1%	0.7%	2.1%	3.2%	1.1%	1.8%

Según el sexo, los varones de 1º de ESO afirman sufrir más maltrato que las chicas de su curso (tabla 2). Manifiestan haber sufrido algún tipo de

maltrato un 21.6% de los chicos de 1º de ESO, frente al 13.8% de las chicas de su curso ($p < .05$). Estas diferencias desaparecen en 4º.

Tabla 2. Comparaciones según sexo y curso: víctima y maltratador

	1º ESO		4º ESO		Total				Pares ¹
	Chico (1a)	Chica (1b)	Chico (2a)	Chica (2b)	1º	4º	Chico	Chica	
Víctima	1.39 >	1.28*	1.13 =	1.13	1.33 >	1.13***	1.26 =	1.21	1a>2a*** 1b=2b
Maltratador	1.40 =	1.37	1.29 =	1.25	1.38 =	1.27	1.34 =	1.31	1a=2a 1b=2b

Prueba U de Mann-Whitney; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$
1. Pares: comparaciones entre cursos para el mismo sexo

En cuanto al curso, se observa que hay menos maltrato en 4º de ESO (17.3%) que en 1º de ESO (8.3%) ($p < .001$). Esta disminución se nota sobre todo en los varones, que en 1º es de un 21.6% y de un 7.8% ($p < .001$) en 4º de ESO.

Un 78.8% de los estudiantes encuestados asevera que no ha maltratado a ningún compañero/a en los dos últimos meses, por lo que el 21.2% afirma que ha realizado algún tipo de maltrato. Entre éstos, un 3.1% afirma haber participado con mucha

frecuencia (alrededor de una vez por semana o varias veces por semana). No hay diferencias en cuanto al sexo ni curso, por lo que la presencia de maltratadores es similar en varones que en mujeres, y en 1º de ESO y 4º de ESO.

Los datos muestran una relación significativa entre ser maltratador y ser víctima de maltrato (Prueba Tau-b de Kendall, valor: 0.155; sig. < .001). Esta relación es del tipo positiva, es decir, en la medida en que aumenta la frecuencia de

sufrir maltrato, aumenta la probabilidad de ser maltratador.

Los datos muestran la relación entre haber sufrido o no maltrato y ser maltratador. Entre los que han sido muy maltratados hay un 21.1% de

casos que son muy maltratadores, frente al 2.3% de los que no han sido víctimas. Entre los que no han sufrido maltrato, un 81.1% afirma que no maltrata, porcentaje que disminuye al 50% entre los que sí han sufrido mucho maltrato (tabla 3).

Tabla 3. Porcentaje maltratadores según si se es víctima

n		Maltratador			
		Nada	Algo	Mucho	
Víctima	Nada	981	81.1%	16.5%	2.3%
	Algo	109	67.9%	28.4%	3.7%
	Mucho	38	50.0%	28.9%	21.1%

Entre los adolescentes que son maltratadores habituales, hay un 22.9% que han sido habitualmente víctimas de maltrato, frente a un 2.1% de los que no son maltratadores. Entre los que son maltratadores habituales, hay un 65.7% que nunca ha sufrido maltrato, mientras que, entre los que no son maltratadores este porcentaje es del 89.5% (tabla 4).

Tabla 4. Porcentaje de víctimas según si se es maltratador

n		Víctima			
		Nada	Algo	Mucho	
Maltratador	Nada	889	89.5%	8.3%	2.1%
	Algo	204	79.4%	15.2%	5.4%
	Mucho	35	65.7%	11.4%	22.9%

Por lo tanto, hay relación entre ser maltratador y sufrir maltrato. Ahora bien, hay casos que sin haber sido víctimas, maltratan (un 65.7% de los maltratadores no han sido víctimas), y así mismo, hay casos de no maltratadores que sí han sido víctimas de maltrato (un 50% de las víctimas no maltratan).

Con estos datos, se puede plantear una clasificación en función de si se es maltratador/víctima: fuera del maltrato (ni maltratadores ni víctimas de maltrato, suponen el 70.6%), en el ciclo del maltrato (maltratadores y víctimas, un 0.7%), agresor (maltratadores, pero no sufren maltrato, un 2.0%) y víctimas (sufren maltrato, no maltratan, un 1.7%), y por último estarían los cuadros mixtos (ver tabla 5).

Tabla 5. Rol en el maltrato

Nada		Víctima		
		Algo	Mucho	
Maltratador	Nada	Fuera del ciclo (70.6%)	(6.6%)	Víctima (1.7%)
	Algo	(14.4%)	(2.7%)	(1.0%)
	Mucho	Agresor (2.0%)	(0.4%)	Ciclo de maltrato (0.7%)

4.2. Formas de maltrato

En cuanto a las diferentes formas de maltrato evaluadas, la más frecuente es la del maltrato verbal, “daño con insultos, risas, burlas” (un 28.5% lo ha sufrido alguna vez), muy cerca del maltrato con “mentiras o cotilleos sobre mí para caer mal” (27.4% lo ha sufrido); en tercer lugar estaría el referido al maltrato social “me apartan del grupo de amigos, me ignoran” (28.4%); y en último lugar, estaría el maltrato físico, “golpeado, pateado, empujado, zarandeado o encerrado” (7.7%).

En algunos casos, se han encontrado diferencias significativas en el tipo de maltrato según sexo y curso escolar (tabla 6). Así, hay más presencia de “insultos, risas, burlas” en 1º (34.6%) que en 4º (22.3%) ($p < .001$). En 4º, este tipo de maltrato es muy frecuente en el 2.8%, mientras que en 1º es del 9.4%, por lo que el maltrato verbal disminuye (tabla 7), y es igual de frecuente en ambos sexos.

Tabla 6. Comparaciones según sexo y curso: tipos de maltrato

	1º ESO		4º ESO		Total				Pares ¹
	Chico (1a)	Chica (1b)	Chico (2a)	Chica (2b)	1º	4º	Chico	Chica	
Insultos... (verbal)	1.64 =	1.64	1.33 =	1.33	1.64 >	1.33***	1.49 =	1.48	1a>2a*** 1b>2b**
Ignorado... (social)	1.36 =	1.50	1.23 =	1.34	1.43 >	1.28*	1.29 =	1.42	1a=2a; 1b=2b
Golpeado... (físico)	1.26 >	1.11**	1.10 >	1.07*	1.19 >	1.08**	1.18 >	1.09**	1a>2a** 1b=2b
Mentiras... (psico-social)	1.50 >	1.70*	1.28 >	1.40*	1.60 >	1.34**	1.39 <	1.55***	1a>2a* 1b>2b*

Prueba U de Mann-Whitney; *p<.05; **p<.01; ***p<.001
1. Pares: comparaciones entre cursos para el mismo sexo

El maltrato social (apartado/ignorado) es más frecuente en 1º de ESO (20.6% lo ha sufrido alguna vez) que en 4º ESO (16.1%) (p<.05). En 1º ESO

es muy frecuente en el 7.2% y en 4º un 3.4%. Lo sufren por igual chicos y chicas (tablas 6 y 7).

Tabla 7. Maltrato verbal y social según sexo y curso

		Daño: insultos, burlas, risas				Ignorado			
		1º ESO		4º ESO		1º ESO		4º ESO	
		Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
Nada	Nunca	65.2%	65.6%	78.7%	76.6%	80.9%	78.0%	85.8%	81.9%
Algo	Una o dos veces	21.3%	21.3%	13.8%	18.1%	11.3%	9.9%	8.5%	9.9%
	2 ó 3 veces al mes	4.3%	3.5%	5.0%	2.1%	2.5%	2.8%	3.5%	3.5%
Mucho	Alrededor de una vez por semana	2.5%	2.8%	0.7%	2.1%	1.4%	2.8%	1.4%	1.4%
	Varias veces a la semana	6.7%	6.7%	1.8%	1.1%	3.9%	6.4%	0.7%	3.2%

El maltrato físico (golpeado, empujado,...) lo sufren más los chicos (10.5%) que las chicas (5%) (p<.01), y está más presente en 1º de ESO (10.3%) que en 4º (2.1%) (p<.01). En concreto, el maltrato "muy frecuente" lo sufren más los chicos (2.3%)

que las chicas (1.3%), y está más presente en 1º de ESO (2.5%) que en 4º (0.9%), siendo el grupo que más lo sufre el de chicos de 1º (13.8%), y el que menos el de chicas de 4º (3.2%) (tablas 6 y 8).

Tabla 8. Maltrato físico y por bulos según sexo y curso

		Golpeado, empujado, zarandeado, encerrado				Mentiras, cotilleos para caer mal a los demás			
		1º ESO		4º ESO		1º ESO		4º ESO	
		Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
Nada	Nunca	86.2%	93.3%	92.9%	96.8%	73.8%	64.5%	80.1%	72.0%
Algo	Una o dos veces	8.2%	4.6%	5.7%	1.8%	14.9%	19.5%	14.2%	19.5%
	2 ó 3 veces al mes	2.1%	0.7%	0.7%	0.4%	3.9%	5.3%	3.9%	6.4%
Mucho	Alrededor de una vez por semana	0.7%	0.4%	0.4%		2.8%	3.2%	1.4%	0.7%
	Varias veces a la semana	2.8%	1.1%	0.4%	1.1%	4.6%	7.4%	0.4%	1.4%

El maltrato mediante mentiras y cotilleos con el objetivo de caer mal a los demás, lo sufren más las chicas (31.7%) que los chicos (23%) ($p < .001$), tanto en 1º de ESO ($p < .05$) como en 4º de ESO ($p < .05$). Está más presente en 1º de ESO (30.9%) que en 4º (23.9%) ($p < .01$). El grupo que más lo sufre es el de chicas de 1º (25.5%) y el que menos, los chicos de 4º (19.9%) (tablas 6 y 8).

4.3. Gusto por la escuela, relación con iguales y satisfacción/vital

Los resultados muestran que los maltratadores (alguna vez han maltratado) sienten el mismo gusto por la escuela que los no maltratadores, mientras que las víctimas de maltrato (alguna vez han sido maltratados) tienen menos gusto por la escuela (2.16) que los alumnos que no han sido víctimas (2.43) ($p < .001$) (tabla 9).

Tabla 9. Diferencias en gusto por la escuela, relación con iguales y satisfacción vital

		Maltratador			Víctima			
		No	Sí	t (sig.)	No	Sí	t (sig.)	
Hoy por hoy, ¿qué sientes hacia la escuela? 1: me gusta mucho vs. 4: no me gusta nada	M	2.21 =	2.28	.381	M	2.16 <	2.43	<.001
	SD	.94	.97		SD	.92	1.0	
Los otros compañeros y compañeras me aceptan como soy. Totalmente 1: de acuerdo vs. 5: en desacuerdo	M	1.68 <	2.43	<.001	M	1.78 =	1.78	.985
	SD	.86	1.26		SD	.95	.96	
Por lo general caigo bien a la otra gente de mi edad 1: no es verdad vs. 3: verdaderamente sí	M	2.58 >	2.34	.020	M	2.56 =	2.55	.801
	SD	.53	.67		SD	.55	.55	
Me siento a menudo triste, desanimado o con ganas de llorar 1: no es verdad vs. 3: verdaderamente sí	M	1.52 <	1.87	<.001	M	1.52 <	1.67	.024
	SD	.53	.71		SD	.65	.70	
En general, ¿en qué lugar de la escalera sientes que está en este momento tu vida? 0: la peor vida posible vs. 10: la mejor posible	M	7.77 >	7.23	.001	M	7.76 >	7.48	.030
	SD	1.72	1.96		SD	1.76	1.72	

En cuanto a la relación con los iguales, los maltratadores, en comparación con los demás, se sienten menos aceptados por los compañeros ($p < .001$) y sienten que caen peor ($p < .05$); mientras

que las víctimas, en comparación con el resto, se sienten igual de aceptados y creen que caen igual de bien.

En cuanto a estados psicológicos, los maltratadores, en comparación con los demás, se sienten más tristes ($p < .001$) y consideran que su momento vital es peor ($p < .01$), situación similar a las de las víctimas en comparación con el resto, ya que manifiestan sentirse más tristes ($p < .05$) y en peor momento vital ($p < .05$).

5. Discusión y conclusiones

Los datos de este estudio muestran que el 87% de los adolescentes afirman no haber sentido maltrato nunca. Del 13% que ha sufrido algún tipo de maltrato, un 8.2% lo ha experimentado de forma casual (una o dos veces en los últimos dos meses) y un 4.8% lo ha experimentado de forma más continuada.

En comparación con los datos nacionales, el porcentaje de adolescentes salmantinos (87%) que afirma no haber sentido nunca maltrato es mayor que en España (84.3%). A pesar de esta diferencia, los episodios de maltrato continuado son similares en España (5.6%) y en Salamanca (4.8%).

En cuanto a las diferencias según el sexo y curso de los encuestados, los chicos de 1º de ESO sufren más maltrato que las chicas en este estudio, no presentándose dichas diferencias en cuarto curso. Al igual que a nivel nacional, disminuye el maltrato con la edad sobre todo en varones.

En cuanto a la posición de maltratador, el 78.8% nunca ha participado en un episodio de maltrato, del 21.2% que sí lo ha hecho, el 14.9% lo ha hecho 1 o 2 veces en los últimos dos meses y el 6.4% lo ha hecho de forma más continuada. Estos datos son peores que los obtenidos a nivel nacional en el estudio HBSC (Moreno *et al.*, 2014). En España el porcentaje es del 82.2% el que no ha participado nunca en episodios de maltrato y del 17.8% que ha participado en un episodio de este tipo, el 5.6% lo ha hecho de forma continuada.

Las investigaciones señalan que los hombres suelen estar involucrados con mayor frecuencia en estas conductas agresivas (Elgar *et al.*, 2015). El estudio de Zych, Ortega-Ruiz, & Marín-López (2018) señala que las mujeres muestran puntuaciones más altas que los hombres en conciencia social y habilidades sociales. Parece oportuno por tanto, estudiar de modo específico estas diferencias según el sexo que ayuden a clarificar la necesidad de establecer medidas preventivas dirigidas a los varones.

En cuanto a la relación entre haber sido víctima de maltrato y haber participado en algún episodio como maltratador, algunos estudios encuentran relaciones entre estos roles señalando una relación circular en el maltrato (Urchaga, Carballa,

Barahona & González, 2018). En este estudio se encuentra una relación significativa entre ser maltratador y ser víctima de maltrato.

En cuanto a las diferentes formas de maltrato evaluadas, todas son más frecuentes en 1º de ESO que en 4º. El maltrato realizado mediante “mentiras o cotilleos sobre mí para caer mal” es más frecuente entre las chicas.

En este sentido, al igual que en las investigaciones señaladas, las chicas suelen hacer un maltrato más verbal que físico (Navarro, Larrañaga & Yubero, 2011). El Informe de Save the Children (2016a), señala el acoso verbal como el más frecuente en seis de cada diez menores. El alumnado de sexo masculino mayoritariamente agrede en actos de maltrato físico y verbal, principalmente en el patio del colegio. En nuestro estudio, chicos y chicas de 1º de ESO reconocen el maltrato físico (7.7%), aunque lo sufren más los chicos en 1º de ESO. El maltrato social (“me apartan del grupo de amigos, me ignoran”) lo sufren por igual chicos y chicas. Los datos son más elevados que los señalados a nivel nacional (16.6%).

En último lugar, estaría el maltrato físico. El 7.7% de los encuestados manifiestan haber sido “golpeados, pateados, empujados, zarandeados o encerrados” de forma frecuente frente al 6.3% en España. En nuestro estudio, como a nivel nacional, lo sufren más los chicos, especialmente en 1º de ESO.

En cuanto al análisis de otras variables como el gusto por la escuela, las relaciones con iguales o la satisfacción vital de los adolescentes:

Los adolescentes *maltratadores* sienten el mismo gusto por la escuela que los no maltratadores, mientras que *las víctimas* presentan menor gusto por la escuela que los alumnos que no han sido víctimas al igual que en otros estudios (Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga & Yubero, 2015; Valois, Kerr & Huebner, 2012).

En cuanto a la relación con los iguales, los *maltratadores* se sienten menos aceptados por los compañeros y perciben que caen peor; mientras que *las víctimas*, en comparación con el resto, se sienten igual de aceptados y creen que caen igual de bien. Las relaciones con iguales son cruciales en esta etapa evolutiva. Tener pocos amigos, no tener un mejor amigo o con amigos poco apoyadores o protectores incrementa la probabilidad de que los adolescentes experimenten rechazo o asilamiento de los pares y sean una víctima fácil de los agresores (Musalem & Castro, 2015). Shetgiri (2013) afirma que tener más amigos y las relaciones con pares protectores puede proteger contra la victimización.

Así lo confirman en parte otros estudios (Sánchez, Ortega & Menesini, 2012; Ttofi & Farrington,

2008) en los que agresor y víctima obtienen bajos niveles de relaciones sociales y de forma más acusada en las víctimas. Las experiencias de victimización son buenas predictoras de insatisfacción social (Salmivalli, 2010), así como de conductas disociales (Bender & Lösel, 2011; Farrington & Ttofi, 2011) y a menudo perduran más allá del periodo de escolarización (Ttofi, Farrington & Lösel, 2011).

En cuanto a los estados psicológicos, los resultados de este estudio muestran que tanto los maltratadores como las víctimas se sienten más tristes y su satisfacción con la vida es más baja que la de sus compañeros. MacDonald, Piquero, Valois & Zullig (2005) observaron que el clima escolar positivo favorece la satisfacción con la vida, lo cual, a su vez, se relaciona con menos conductas violentas. Asimismo, otros estudios muestran que hay una relación inversa entre clima escolar y victimización y entre esta última y la satisfacción con la vida (Martínez Ferrer, Moreno Ruiz, Amador & Orford, 2011).

Parece oportuno por tanto tener en cuenta los siguientes aspectos en el manejo del maltrato entre adolescentes:

Prevenir desde edades tempranas. Los resultados de este estudio muestran diferencias importantes según el curso escolar, mostrando niveles superiores de maltrato los estudiantes del primer curso de Educación Secundaria. Esto sugiere la necesidad de plantear acciones preventivas desde la etapa de Educación Primaria.

Mejorar la Inteligencia emocional de los adolescentes. Hay una relación directa entre la inteligencia emocional y las conductas de agresión (Estévez, Estévez, Segura, & Suárez, 2019). El fomento de la inteligencia emocional aumenta la capacidad de reconocer los sentimientos, para autogestionarse, aceptar, reconocer y controlar las emociones, disminuyendo el choque emocional de la violencia y resarcando la estabilidad personal (Elipe et al., 2015) y además el trabajo en los centros es crucial porque mejora las conductas de los estudiantes (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Fernández-Berrocal, Cabello, & Gutiérrez-Cobo, 2017; Zych, Beltrán-Catalán, Ortega-Ruiz, & Llorent, 2018).

Promover una buena convivencia escolar. “Aunque la escuela no sea la causante, ni donde únicamente se gesté la violencia, los centros educativos son claves para luchar contra ella” (Save the Children, 2016a, p. 77). Por esto, el profesorado y equipo directivo han de ser corresponsables para ayudar a superar la violencia en el centro escolar y sus entornos, porque repercute en el alumnado, en su aprendizaje, en su gusto por

estar en la escuela y en su nivel de satisfacción, prevaleciendo así el bienestar y el interés superior del menor (Nocito, 2017). En este sentido, cuando la convivencia escolar se cuida y mejora, influye de gran manera en el aprendizaje escolar, en el desarrollo social y la interrelación del alumnado (Álvarez-García et al., 2013; Conde & Ávila, 2018). Si las buenas relaciones entre la comunidad educativa se resquebrajan, aparecen conflictos, y a veces, situaciones violentas en formas de maltrato. Un ambiente de trabajo afable, donde el alumnado se siente a gusto en el centro, beneficia la integración social, la motivación y el aprendizaje (González & De Castro, 2019), la mejora de sus actitudes, capacidades y competencias de integración e interrelación social (Aimi, Trubini, Barbiani, & Pinelli, 2011) y el grado de autonomía personal entre los estudiantes (Fuentes, García, Gracia, & Lila, 2011).

Fortalecer los vínculos con adultos, especialmente con la familia y el profesorado. Miranda, Oriol, Amutio & Ortúzar (2019) señalan que el apoyo brindado por los adultos tanto en casa como en la escuela, favorece que los estudiantes que padecen una alta prevalencia de victimización puedan mantener niveles superiores de satisfacción con la vida respecto a los que perciben ese apoyo como bajo. Profesores cálidos y cuidadosos con los alumnos protegen contra la victimización (Shetgiri, 2013). Además, unas buenas relaciones familiares son determinantes en el bienestar subjetivo de los adolescentes (Cánovas, Riquelme, Orellana, & Sáez, 2019; Guevara & Urchaga, 2018a).

Mejorar la satisfacción vital. El clima social escolar y la satisfacción con la vida están muy unidos según investigaciones (Leria-Dul & Salgado-Roa, 2019). Los jóvenes que perciben una mejor convivencia en el aula presentan una mayor satisfacción vital (Guevara & Urchaga, 2018b) siendo esta variable de gran importancia en el bienestar del adolescente.

La limitación principal de este estudio es que está basado en un diseño transversal, por lo que no podemos establecer relaciones de causa-efecto. Otra limitación es que no se ha incluido en el estudio el ciberacoso, lo cual hubiera incrementado la tasa de maltrato teniendo en cuenta que se trata de un tipo de maltrato que va en aumento según las investigaciones.

Sería preciso plantear estudios longitudinales que permitan establecer relaciones causales y valorar la eficacia de programas preventivos y de mejora de la convivencia. También profundizar en las causas de las diferencias según sexo y curso en los diferentes tipos de maltrato.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J.C., & Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 199-2018. doi:10.1174/O21037013806196229.
- Bender, D., & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behavior in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 99-106.
- Brixval, C.S., Rayce, S.L.B., Rasmussen, M., Holstein, B.E., & Due, P. (2012). Overweight, body image and bullying. An epidemiological study of 11- to 15-years old. *European Journal of Public Health*, 22(1), 126-130. doi:10.1093/eurpub/ckr010.
- Cantril, H. (1965). *The pattern of human concern*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.
- Cánovas, P., Riquelme, V., Orellana, N., & Sáez, B. (2019). Víctimas invisibles: Análisis de la intervención socioeducativa de niñas y niños expuestos a violencia de género en la familia. *Pedagogía social*, 34, 113-127. doi:10.7179/PSRI_2019.34.08.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-43.
- Chester, K.L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., & Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *European Journal of Public Health*, 25(2), 61-64. doi:10.1093/eurpub/ckv029.
- Conde, S., & Ávila, J.A. (2018). Influencia de los observadores sobre la agresión y el sentimiento de maltrato escolar. *Psychology, Society & Education*, 10(2), 173-187. doi:10.2515/psyse.v10i2.1021.
- Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N.G., Kim, T.E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83. doi:10.1037/a0020149.
- Craig, W., Harel, Y., Fogel, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons, B.,... Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54, 216-224. doi:10.1007/s00038-009-5413-9.
- Defensor del Pueblo & UNICEF. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela abierta*, 10, 77-89.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.
- Elgar, F.J., Mckinnon, B., Walsh, S. D., Freeman, J., Donnelly, P.D., Gaspar, M., ... Currie, C. (2015). Structural determinants of youth bullying and fighting in 79 countries. *Journal of Adolescent Health*, 57(6), 643-650. doi:10.1016/j.jadohealth.2015.08.007.
- Elipse, P., Mora, J.A., Ortega, R., & Casas, J.A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology*, 6, 486. doi:10.3389/fpsyg.2015.00486.
- Estell, D., Farmer, T., Irvin, M., Crowther, A., Akos, P., & Boudah, D. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child and Family Studies*, 18(2), 136-150. doi:10.1007/s10826-008-9214-1.
- Estévez, E., Estévez, J.F., Segura, L., & Suárez, C. (2019). The Influence of Bullying and Cyberbullying in the Psychological Adjustment of Victims and Aggressors in Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 1-16. doi:10.3390/ijerph16122080.
- Etxeberria, F., & Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- Fernández, P., Cabello, R., & Gutiérrez, M.J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 15-26.
- Fu, Q., Land, K.C., & Lamb, V.L. (2013). Bullying victimization, socioeconomic status and behavioral characteristics of 12th graders in the United States, 1989 to 2009: Repetitive trends and persistent risk differentials. *Child Indicators Research*, 6(1), 1-21. doi:10.1007/s12187-012-9152-8.
- Fuentes, M.C., García, F., Gracia, E. & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Gil Villa, F. (2016). *La sociedad vulnerable. Para una ciudadanía consciente y crítica con la desigualdad e inseguridad sociales*. Madrid: Tecnos.
- González, F., & De Castro, R.M. (2019). *Mejorar la convivencia. Educación en valores y Derecho Educativo*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- González, F. & Escudero, J. (2018). *El acoso escolar, bullying y cyberbullying. Formación, prevención y seguridad*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Guevara, R.M., & Urchaga, J.D. (2018a). Satisfacción vital y relaciones familiares y con iguales en la adolescencia. *Cuadernos de Psicología*, 13, 243-258. doi: 10.17398/2340-4256.13.243.

Guevara, R.M. & Urchaga, J.D. (2018b). Percepción de la convivencia en el aula de Educación Secundaria: diferencias según sexo y curso escolar. En J.C. Torrego, L. Rayón, Y. Muñoz & P. Gómez (Eds.), *Inclusión y mejora educativa* (pp. 723-729). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Heineman, P.P. (1972). *Mobbning-Gruppvåld bland barn och vuxna*. Estocolmo: Natur & Kultur.

Hoglund, W.L., & Leadbeater, B.J. (2007). Managing threat: Do social-cognitive processes mediate the link between peer victimization and adjustment problems in early adolescence? *Journal of Research on Adolescence*, 17(3), 525-540. doi:10.1111/j.1532-7795.2007.00533.x.

Leria, F.J., & Salgado, J.A. (2019). Efecto del clima social escolar en la satisfacción con la vida en estudiantes de primaria y secundaria. *Revista Educación*, 43(1). 364-379. doi:10.15517/REVEDU.V43I1.30019.

Magaz, A.M. (2012). *El maltrato entre iguales (bullying): Epidemiología y características psicológicas y sociodemográficas* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

Magaz, A.M., Chorot, P., Sandín, B., Santed, M. A., & Valiente, R.M. (2011). Estilos de apego y acoso entre iguales (bullying) en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16, 207-221.

Magaz, A.M., Chorot, P., Santed, M.A. Valiente, R.M., & Sandín, B. (2016). Evaluación del bullying como victimización: Estructura, fiabilidad y validez del Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21, 77-95. doi:10.5944/rppc.vol.21.num.2.2016.16990.

Mateu, O., Piqueras, J.A., Rivera, Espada, J.O., & Orgilés, M. (2014). Aceptación /rechazo social infantil: relación con problemas emociones e inteligencia emocional. *Avances en Psicología*, 22(2), 205-213.

Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A., & Ortúzar, H. (2019) *Bullying* en la adolescencia y satisfacción con la vida: ¿puede el apoyo de los adultos de la familia y de la escuela mitigar este efecto? *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 39-45. doi:10.1016/j.psicod.2018.07.001.

Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel, Y., & Overpeck, M. (2009). HBSC Bullying Writing Group. Cross-national time trends in bullying behaviour 1994-2006: findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health*, 54(2), 225-34. doi:10.1007/s00038-009-5414-8.

Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., García-Moya, I., Jiménez-Iglesias, A., Sánchez-Queija, I., & Moreno-Maldonado, C. (2014). *Cuestionario HBSC*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez, A., García, I., Sánchez, I., ... Morgan, A (2016). *Los adolescentes españoles: estilos de vida, salud, ajuste psicológico y relaciones en sus contextos de desarrollo. Resultados del Estudio HBSC-2014 en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Musalem, B.R., & Castro, O.P. (2015). Qué se sabe de bullying. *Revista de Medicina Clínica Condes*, 26(1), 14-23.

Navarro, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2011). Bullying-victimization problems and aggressive tendencies in spanish secondary schools students: the role of gender stereotypical traits. *Social Psychology of Education:an International Journal*, 14(4), 457-473. doi: http://dx.doi.org/10.1007/s11218-011-9163-1.

Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). The impact cyberbullying ando social life satisfaction among 10-12 year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10(1), 15-36. http://dx.doi.org/10.1007/s11482-013-9292-013-9292-O.

Nocito, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 104-118.

Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Mimeo. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion, University of Bergen.

Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobning*. Estocolmo: Almquist & Wiksell.

OMS. (2002). *World report on violence and health. Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado de: <http://iris.paho.org/xmlui/handle/123456789/725>.

Orpinas, P., & Horne, A.M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Ortega, R., Elipe, P., Mora, J.A., Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A., Smith, P.K., Thompson, F., & Tippet, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: a European cross-national study. *Aggressive Behavior*, 38(5), 342-356. doi: 10.1002/ab.2144.

Pedreira, P., Cuesta, B., & Bonet, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría Atención Primaria*, 13(52), 661-670.

Romero, M., Cuevas, M. C., Ferney, C., & Sierra, J. (2018). Diferencias por sexo en la intimidación escolar y la resiliencia en adolescentes. *Psicología escolar e educativa*, 22(3), 519-526.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.

Sánchez, V., Ortega, R. & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas en bullying. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82.

Save the Children. (2016a). *Informe "Yo a eso no juego"*. Retrieved from https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf.

- Save the Children. (2016b). *Acoso escolar y ciberacoso: propuesta para la acción*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Retrieved from https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/acoso_escolar_y_ciberacoso_informe_vok_-_05.14.pdf.
- Shetgiri, R. (2013). Bullying and victimization among children. *Advances in Pediatrics*, 60(1), 33-51. doi:10.1016/j.yapd.2013.04.004.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behaviour*, 29, 239-268.
- Ttofi, M.M., & Farrington, D.P. (2008). Short-term and long-term effects of bullying and the importance of Defiance Theory in explanation and prevention. *Victims and Offenders* 3, 289-317.
- Ttofi, M.M., Farrington, D.P. & Lösel, F. (2011). Health consequences of school bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 60-62.
- Undheim, A.M., & Sund, A.M. (2010). Prevalence of bullying and aggressive behavior and their relationship to mental health problems among 12 to 15-year-old Norwegian adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19, 803-811. doi:10.1007/s00787-010-0131.
- Urchaga, J.D., Carballa, N., Barahona, N., & González, F. (2018). Cyberbullying nas redes sociais entre os alunos adolescentes da Costa Rica. En L.M. Duso, J. Wruck, D. Pulcherio (eds), VI congresso internacional e i congresso nacional de investigação em direito investigativo e o xiii ciclo de estudos jurídicos (pp. 391-399). Frederico Westphalen (Brasil). URL.
- Valois, R., Kerr, J.C. & Huebner, S.E. (2012). Peer victimization and perceived life satisfaction among early adolescents in the United States. *American Journal of Health Education*, 43(5), 258-268. doi:10.1080/19325037.2012.10599244.
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V.J. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93. doi:10.1016/j.psicod.2017.12.001.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Marín-López, I. (2018). Dimensions and psychometric properties of the social and emotional competencies questionnaire in youth and adolescents. *Revista Iatinoamericana de Psicología*, 50(2), 98-106. doi:10.14349/r1p.2018.v50.n2.3.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Urchaga, J.D., Guevara, R.M., & González, F. (2020). El maltrato en educación secundaria según sexo y curso escolar. Relaciones con iguales, gusto por la escuela y satisfacción vital de maltratadores y víctimas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 33-46. DOI: 10.7179/PSRI_2019.35.03.

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

JOSÉ DAVID URCHAGA LITAGO. Facultad de Comunicación. Universidad Pontificia de Salamanca. E-mail: jdurchagali@upsa.es

RAQUEL MARÍA GUEVARA INGELMO. Facultad de Educación. Universidad Pontificia de Salamanca. C/Henry Collet, 52-70. 37007. Salamanca. Tfno: 923 125 027. Ext: 203. E-mail rmguevarain@upsa.es

FERNANDO GONZÁLEZ ALONSO. Facultad de Comunicación. Universidad Pontificia de Salamanca. E-mail: fgonzalezal@upsa.es

PERFIL ACADÉMICO

JOSÉ DAVID URCHAGA LITAGO. Doctor en Psicología, Máster en Estadística Multivariante. Profesor Encargado de Cátedra en la Universidad Pontificia de Salamanca (España). Especializado en metodología y estadística aplicadas a las ciencias sociales. Publicaciones sobre salud y adolescencia, calidad de vida en mayores, psicología y religión.

RAQUEL MARÍA GUEVARA INGELMO. Doctora en Ciencias Humanas y Sociales, Máster en Investigación en Ciencias Humanas. Licenciada en Psicopedagogía. Especialista en Didáctica y Organización escolar. Profesora encargada de cátedra en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca y en la Universidad a Distancia de Madrid. Líneas principales de investigación y publicaciones sobre educación y salud en la adolescencia.

FERNANDO GONZÁLEZ ALONSO. Doctor por la Universidad de Salamanca. Profesor Encargado de Cátedra en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca. Mediador. Coordinador del Grupo de Investigación TEC (tecnología, educación y comunicación). Director del Instituto de Estudios Maristas (IEM) de la UPSA. Presidente de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo y de su Comité Editorial Internacional. Investigación y publicaciones en Didáctica y organización escolar, educación en valores, procesos de enseñanza, educación y tic, derecho educativo y prácticas escolares.

JOGOS ANTIBULLYING. A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES E EDUCADORES PORTUGUESES
ANTI-BULLYING GAMES. THE PERCEPTION OF PORTUGUESE TEACHERS AND EDUCATORS
JUEGOS ANTIBULLYING. LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES Y EDUCADORES PORTUGUESES

Cátia AUGUSTO VAZ

Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação

Fecha de recepción: 14.XI.2019

Fecha de revisión: 20.XI.2019

Fecha de aceptación: 03.XII.2019

PALAVRAS-CHAVE:

bullying
professores
educadores
prevenção
jogo

RESUMO: O objetivo deste estudo procura verificar se os professores do primeiro ciclo da Educação Básica de Portugal e os educadores de infância consideram pertinente o uso de jogos específicos para prevenir o bullying. O estudo envolveu 276 professores do primeiro ciclo e 276 educadores da infância de ambos os sexos. O instrumento utilizado é um questionário inspirado no de Olweus (1989), embora adaptado pela autora à população adulta do estudo. A análise dos resultados mostra que a maioria dos professores e educadores acredita que é pertinente iniciar a prevenção do bullying durante a educação pré-escolar. Uma parte conhece algum tipo de instrumento ou protocolo para atuar em casos de bullying na instituição em que trabalha e a maioria defende o uso da natureza lúdica dos jogos como estratégia preventiva e sensibilizante nos primeiros níveis da educação formal. As informações obtidas incentivam o uso de medidas de prevenção primária do bullying através da dimensão recreativa. Quando o jogo é bem planeado e testado, é uma ferramenta que ajuda a desenvolver o conhecimento e as habilidades das crianças, permitindo-lhes adquirir autonomia e respeitar as regras, proporcionando momentos de motivação, comunicação e atitudes positivas e corretas em relação aos outros.

CONTACTO CON LOS AUTORES

CÁTIA EMANUELA AUGUSTO VAZ, Rua Prior do Crato Nº1 2º esquerdo, 5300-043 Bragança, Portugal. Tel.: 9386501434

Email: catia.vaz@ipb.pt/catiaema@hotmail.com ID ORCID [0000-0001-5771-7510](https://orcid.org/0000-0001-5771-7510)

KEY WORDS: bullying teachers educators prevention game	ABSTRACT: The objective of this study is to verify if the teachers of the first Cycle of Basic Education and the childhood educators, in Portugal, consider the use of specific games to prevent bullying as pertinent. The study involved 276 first cycle teachers and 276 early childhood educators of both genders. The instrument used is a questionnaire inspired by Olweus (1989), although adapted by the author to the adult population of the study. Analysis of the results shows that most teachers and educators believe that it is pertinent to initiate bullying prevention during preschool education. One part knows at least one type of instrument or protocol to act in cases of bullying, in the institution where they work, and most defend the use of the playful nature of games as a preventive and sensitizing strategy in the early levels of formal education. The information obtained encourages the use of primary bullying prevention measures through the recreational dimension. When the game is well planned and tested, it is a tool that helps the developing of children's knowledge and skills, enabling them to gain autonomy and learn to respect the rules, providing moments of motivation, communication and positive and correct attitudes towards others.
PALABRAS CLAVE: bullying maestros educadores prevención juego	RESUMEN: El objetivo de este estudio intenta comprobar si los profesores de primer ciclo de Enseñanza Básica de Portugal y educadores de infancia consideran pertinente el uso de juegos específicos para prevenir el bullying. En el estudio han participado 276 profesores de Primer Ciclo y 276 Educadores de Infancia de los dos géneros. El instrumento utilizado es un cuestionario inspirado en el de Olweus (1989), aunque adaptado por la autora a la población adulta del estudio. Del análisis de resultados se desprende que la mayoría de los profesores y educadores opina que es pertinente comenzar la prevención del bullying durante la enseñanza infantil. Una parte conoce algún tipo de instrumento o protocolo de actuación para casos de bullying en el centro donde trabajan y la mayoría defiende el uso del carácter lúdico de los juegos como estrategia preventiva y sensibilizadora en los primeros niveles de educación formal. Las informaciones obtenidas animan el uso de medidas de prevención primaria del acoso escolar a través de la dimensión lúdica. Cuando el juego está bien planificado y testado constituye una herramienta que ayuda a desarrollar el conocimiento y habilidades de los niños permitiendo al mismo tiempo que adquieren autonomía y respeten las reglas, proporcionando momentos de motivación, comunicación y actitudes positivas y correctas ante los demás.

<h3>1. Introdução</h3> <p>Para o conhecimento do significado de uma palavra, há primeiramente que procurar a sua origem. Neste sentido, após consulta do <i>Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English</i> (1989), verificou-se que um <i>bully</i>, palavra que está na origem da formação do termo <i>bullying</i>, é «uma pessoa que utiliza a sua força ou poder para ameaçar ou magoar aqueles que são mais fracos» (p. 149)¹. Consultando o <i>APA Dictionary of Psychology</i> (Vandebos, 2007) o conceito de <i>bullying</i> adquire o significado de ser um «comportamento ameaçador e agressivo persistente direcionado às pessoas, especialmente aqueles que são menores ou mais fracos» (p. 139).</p> <p>Em 1993, Olweus definiu o conceito de <i>bullying</i> afirmando que «uma pessoa está a ser vítima de <i>bullying</i> quando se encontra exposta, de forma repetida e ao longo do tempo, a ações negativas da parte de uma ou mais pessoas», enquanto Ramirez (2001) o designa como uma forma de conduta agressiva, intencional e prejudicial, cujos protagonistas são jovens alunos (incluindo crianças em idades cada vez mais precoces).</p> <p>De acordo com Sharp & Smith (1994), o <i>bullying</i> é um abuso sistemático do poder, uma forma de comportamento agressivo, entre pares, deliberada e continuada.</p>	<p>Segundo Pereira (2002), o tema é definido «por comportamentos agressivos de intimidação ao outro e que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos, com caráter regular e frequente» (p.16), seguindo esta linha de análise a agressividade é identificada pela intencionalidade de magoar alguém que é alvo de prática agressiva (Pereira, 2008).</p> <p>Conforme Cowie & Jennifer (2008) «uma revisão da literatura sugere que professores e alunos têm muito mais definições de <i>bullying</i> do que aquelas usadas pelos pesquisadores, principalmente crianças (por exemplo, Guerin & Hennessy 2002; Smith et al. 1999)» (p.15). Numa pesquisa com 225 professores e 1820 alunos do ensino médio, que procurou investigar definições de <i>bullying</i>, Naylor et al. (2006) descobriram que apenas 18% dos professores e 8% dos alunos incluíram repetição do comportamento de <i>bullying</i> nas suas respostas. Além disso, apenas 25% dos professores e 4% dos alunos incluíram intenção de prejudicar, enquanto quase três quartos dos professores invocaram o desequilíbrio de poder como critério nas suas definições, ao mesmo tempo, somente 40% dos alunos o fizeram (Cowie & Jennifer 2008).</p> <p>Como problema mundial que é, o <i>bullying</i> pode ocorrer em toda e qualquer escola, não se restringindo a nenhuma específica. A escola é,</p>
---	--

pois, um dos contextos em que nos dias de hoje em que o *bullying* mais se faz sentir, uma vez, que é um espaço onde se reúnem muitas crianças.

Na atualidade, são cada vez mais os autores a investigar o fenómeno *bullying*, principalmente o que decorre nas escolas entre alunos (Pereira, Silva & Nunes, 2009) e que corroboram a sua existência. Em Portugal num estudo realizado com uma amostra de 200 alunos em escolas publicas das áreas urbanas e rurais do norte do país (Pereira, Almeida, Valente & Mendonça, 1996) constatou-se que 21% dos alunos referiram já ter sido agredidos por colegas e 18% afirma já ter tido um comportamento agressivo. Carvalhosa (2008) construiu um modelo para a relação entre o *bullying* e a percepção do suporte social, em amostras nacionais representativas de estudantes Austríacos, Lituanos, Noruegueses e Portugueses. Os resultados mostraram que, para Portugal e dentro da escola, em comparação com aqueles que não estão envolvidos em situações de *bullying*, as vítimas e os *bully/vítimas* relataram menores níveis de suporte social dos seus colegas, e os *bullies* e os *bully/vítimas* relataram menores níveis de suporte social dos seus professores. Fora da escola, as vítimas relataram menores níveis de suporte social dos amigos e os *bullies* relataram menores níveis de suporte social da família, do que os do grupo não-envolvidos. Também outros autores (Formosinho, Taborde & Fonseca, 2008) correlacionaram o envolvimento em situações de *bullying* com outras formas de comportamento antissocial (Carvalhosa, 2009).

Neste sentido e dada a sua complexidade, considera-se que será pertinente elaborar propostas eficazes e diversificadas no que à prevenção diz respeito.

Para a prevenção da violência e indisciplina nas escolas, Amado & Freire (2002), identificam três frentes de ação: a prevenção primária (intervenção por antecipação), a prevenção secundária (intervenção precoce); e prevenção terciária (intervenção face aos casos persistentes).

Tendo por objetivo a utilização de jogos na prevenção do *bullying* considera-se que os aspetos lúdicos associados ao pedagógico/educativo presentes nos jogos são importantes estratégias para o ensino e no caso concreto do presente estudo para a prevenção primária.

Desde tempos remotos e tanto quanto foi possível apurar através da pesquisa de literatura, os jogos têm vindo a ganhar um papel de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, auxiliando-as no seu processo de aprendizagem. Neste sentido, é importante compreender a ligação entre os conceitos educação e jogo. Ambos os termos adquiriram significados distintos devido às

diferentes conceções construídas sobre a infância ao longo dos tempos. Allué (2000) reforçou a ideia da importância do papel do jogo, quer para o desenvolvimento físico quer para o desenvolvimento intelectual, daí ser considerado essencial na infância e ganhar um carácter de gratuidade, prazer e alegria fazendo com que adquira ainda significados como: relacionar-se, divertir-se e aprender.

Rubin *et al.* (1983) referem-se ao jogo como uma «disposição comportamental que ocorre em contextos que se podem descrever e reproduzir manifestando-se através de um conjunto de comportamentos observáveis» (p.698). Através da utilização do jogo, a criança envolvendo-se física e socialmente explora o mundo no qual se insere.

Na visão de Jean Piaget (1978) os jogos não funcionam apenas como um passatempo, mas também contribuem para a socialização e desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças. Através desta atividade elas adquirem autonomia, aprendem a respeitar as regras, para além de que as auxilia na organização e desenvolvimento da personalidade, de igual modo, na opinião de Erikson (1974) o jogo deveria estar ligado ao desenvolvimento social e emocional das crianças.

Conforme o raciocínio de Dollabona & Mendes (2004), os termos brincar e aprender acabam por ser sinónimos um do outro, uma vez, que ambos criam um espaço para desenvolver o pensamento, para estabelecer proximidade social, para desenvolver habilidades, conhecimentos e criatividade. A dinâmica entre estes dois conceitos permite ainda reduzir o excesso de egocentrismo, desenvolver a solidariedade e a empatia.

O aproveitamento dos jogos educativos poderá servir como uma alternativa à aprendizagem, uma vez, que surgirão como um ponto de equilíbrio no que se refere a valores adquiridos.

No que diz respeito ao *bullying* Neto (1997) frisou a importância de se estudarem os comportamentos agressivos e violentos para que se possam criar programas de intervenção através do jogo. Assim, expondo as palavras de Campos (2010) os jogos «são um convite para a interação, com a capacidade de seduzir e introduzir bons hábitos às crianças» (p.128), podendo ser neste contexto encarado como o instrumento ideal para o combate à problemática do *bullying*. Na perspetiva de Dallabona & Mendes (2004): «se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade» (p. 2).

Atendendo especialmente à prevenção primária este estudo teve como objetivo investigar

se os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e educadores de infância de Portugal consideram pertinente o uso de jogos para a prevenção do *bullying*.

Metodologia

Participantes

Nesta investigação participaram 276 professores do 1º ciclo do ensino básico, sendo 89,9% (248) mulheres e 10,1% (28) homens, a idade média era de 43,56 anos com desvio padrão de 8,77 anos, salientando-se que os valores registados entre homens e mulheres eram muito próximos e 276 educadores de infância, sendo 97,5% (269) mulheres e 2,5% (7) homens, a idade média das educadoras de infância envolvidas era de 41,35 anos com desvio padrão de 10,45 anos, enquanto a idade média dos educadores de infância era de 38,43 anos com desvio padrão de 7,91 anos. A sua escolha enquadrou-se entre o método aleatório simples e o método por conveniência. Inicialmente extraíram-se ao acaso na população de referência um número de elementos fixados como efetivos da amostra (Albarelo, *et al*, 1997).

Instrumento

O instrumento de recolha de dados utilizado foi o inquérito por questionário², para tal foram construídos pela autora da investigação dois questionários, um destinado a professores do 1º ciclo do ensino básico e outro a educadores de infância, baseados no de Olweus (1989) com questões direcionadas não para crianças, mas para os adultos alvo desta investigação e determinadas pelos objetivos da mesma. Na formulação das questões procurou-se ter o máximo de cuidado no sentido de as mesmas serem claras e pertinentes, com vocabulário adequado aos participantes.

O instrumento construído é constituído por três blocos de perguntas: o bloco 1, que consiste de 4 questões referentes aos dados pessoais, o bloco 2, com 14 questões sobre o conhecimento dos professores e educadores de infância acerca do *bullying*; por último, o bloco 3 que consiste em 6 perguntas sobre a prevenção e o uso de jogos como instrumento de prevenção do *bullying*.

As questões do questionário ministrado, foram consideradas essenciais para avaliar o que se pretendia e para a sua aplicação, foram seguidos princípios éticos e deontológicos de confidencialidade.

Procedimentos

Para a aplicação dos questionários foi necessário recorrer ao procedimento de conveniência, através da divulgação nas redes sociais e envio de ofícios a Associações Nacionais de Professores e Educadores de Infância a solicitar a colaboração para divulgação dos mesmos, aos seus associados e assim se encontrar uma amostra de dimensão necessária à investigação. De destacar ainda, que 15% dos questionários foram autoadministrados. O método por conveniência tem a vantagem de ser rápido, barato e fácil (Hill & Hill, 2009). Trinta e um participantes serviram como elementos para o pré-teste do questionário administrado, com a finalidade de detetar qualquer erro possível ou dificuldade, tendo-se posteriormente procedido a alguns ajustes.

A aplicação dos questionários, foi realizada em duas fases, do mês de julho a outubro de 2017 foram aplicados os questionários de pré-teste, posteriormente, de novembro de 2018 a agosto de 2019 foram aplicados, todos os questionários destinados à investigação e os dados obtidos foram tabulados e analisados através do programa SPSS versão 24.0 e posteriormente descritos e discutidos.

Resultados

Quando questionados acerca do conhecimento que tinham sobre o *bullying* todos os inquiridos afirmaram já terem ouvido falar em *bullying*. Assim sendo, foi pedido aos professores e educadores de infância que avaliassem o seu conhecimento sobre o tema. A maioria dos professores, 61,2% (169) afirmou que conhecia bem o fenómeno e 30,1% (83) referiu que conhecia muito bem o *bullying*. Contudo, 8,7% (24) dos inquiridos referiu ter pouco conhecimento sobre este assunto. Relativamente aos dados obtidos dos educadores de infância, 23,2% (64) afirmou que conhecia bem o fenómeno, 23,2 (64) referiu que conhecia muito bem o *bullying*. No entanto, 16,7% (46) dos inquiridos referiu ter pouco conhecimento sobre este assunto.

No que diz respeito à caracterização da experiência e formação dos participantes com o fenómeno do *bullying*, atendendo aos resultados concluiu-se que a maioria dos professores inquiridos, 56,5% (156) vivenciou na sua infância ou juventude o fenómeno de *bullying* tal como aconteceu com os 56,2% (151) dos educadores de infância inquiridos.

Atendendo aos resultados obtidos, somente 23,2% (64) dos professores afirmaram ter tido na sua formação académica estudos sobre esta

problemática contrastando com os 33,0% (91) dos educadores de infância. Por outro lado, 37,0% (102) dos professores já teve formação sobre o fenómeno enquanto profissional e destes 73 afirmaram que a formação respondeu às suas dúvidas. Dos 174 professores que nunca teve formação sobre *bullying* 69,0% afirmou que já sentiu necessidade de tal formação, enquanto apenas, 29,0% (80) dos educadores de infância afirma já ter tido esta formação e destes, 62 afirmaram que a formação respondeu às suas dúvidas. Dos 196 educadores que nunca tiveram formação sobre *bullying* 63,8% afirmou que já sentiu necessidade de tal.

A maioria dos professores e educadores de infância participantes no estudo, 92,0% (254), considerou que o *bullying* é atualmente um problema preocupante nas escolas.

Sobre a perceção que os professores e educadores de infância inquiridos têm sobre a prevenção primária do *bullying*, a maioria dos professores, 96,0% (265) e dos educadores de infância 98,9% (273) defenderam que é «pertinente a prevenção do *bullying* se inicie na educação pré-escolar»: assim como 95,3% (263) dos professores e 99,3% (274) dos educadores de infância consideraram «vantajoso que a prevenção primária do *bullying* se inicie na educação pré-escolar». Da mesma forma, a maioria, 97,5% (269), dos professores e educadores de infância inquiridos defendeu que é «pertinente haver formação para profissionais, sobre *bullying*, nas escolas».

Quanto à existência de algum instrumento/protocolo de atuação/sinalização para possíveis ocorrências de *bullying* entre crianças no estabelecimento de ensino onde exercem funções, 33,3% (92) dos professores afirmaram que sim

em contraste com 19,9% (55) dos educadores dos educadores de infância.

Foi pedido aos professores e educadores de infância que caracterizassem a prevenção feita nas escolas para o fenómeno de *bullying*, a maioria dos professores, 55,43% (153), enquanto 35,9% dos educadores de infância afirmaram que «é um fenómeno cada vez mais visível nas escolas mas em termos de prevenção primária ainda há muito a fazer» ao mesmo tempo, 33,70% (93) dos professores e 47,8% (132) de educadores de infância referiram que «a prevenção primária existe nas escolas mas deve ser reforçada/melhorada para surtir efeitos».

No que respeita ao entendimento dos professores e educadores de infância sobre o aliar o lúdico à educação como instrumento de prevenção primária e sensibilização das crianças, a maioria dos professores, 96,01% (265) e educadores de infância 96,4% (266) defendeu que aliar o lúdico (jogos didáticos) à educação poderia funcionar como instrumento de prevenção primária e sensibilização das crianças quer na educação pré-escolar, quer no 1º ciclo do ensino básico para a problemática.

Apresenta-se o cruzamento dos resultados obtidos atendendo ao entendimento dos professores de 1º ciclo e educadores de infância. Pretendeu-se através do cruzamento das respostas e do teste de independência do qui-quadrado determinar a possível associação entre os entendimentos dos profissionais em estudo. Na tabela 1 explorou-se a autoavaliação feita sobre o *bullying*, o ter vivenciado tal fenómeno enquanto criança, assim como a formação recebida e se encaravam o *bullying* como um problema preocupante nas escolas.

Tabela 1. Cruzamento do entendimento dos professores e educadores sobre o conhecimento, vivência e formação em bullying

Variável		Profissão		Total	Teste Qui-quadrado
		Professor 1º ciclo	Educador de infância		
		n(%)	n(%)	n(%)	ET(p)
Avaliação do conhecimento <i>bullying</i>	Conheço muito bem	83(30,1)	64(23,2)	147(26,6)	9,397 (0,009)
	Conheço bem	169(61,2)	166(60,1)	335(60,7)	
	Conheço pouco	24(8,7)	46(16,7)	70(12,7)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Vivenciou o fenómeno na juventude	Sim	156(56,5)	155(56,2)	311(56,3)	0,007 (0,932)
	Não	120(43,5)	121(43,8)	241(43,7)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Na formação académica estudou o fenómeno	Sim	64(23,2)	91(33,0)	155(28,1)	6,539 (0,011)
	Não	212(76,8)	185(67,0)	397(71,9)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Enquanto profissional teve formação	Sim	102(37,0)	80(29,0)	182(33,0)	3,967 (0,046)
	Não	174(63,0)	196(71,0)	370(67,0)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Atualmente o <i>bullying</i> é um problema nas escolas	Sim	254(92,0)	271(98,2)	525(95,1)	11,254 (0,001)
	Não	22(8,0)	5(1,8)	27(4,9)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	

n - frequência absoluta observada; % - frequência relativa; ET - estatística do teste; p - valor de prova.

Observou-se que a maioria dos professores, 61,2%, assim como a maioria dos educadores, 60,1%, afirmou que conhece bem o fenómeno em análise. Contudo, a um nível de significância de 1% concluiu-se que a profissão exercida está estatisticamente associada com a avaliação feita sobre o conhecimento de *bullying*, ($\chi = 9,397$; $p = 0,009$), uma vez que se observaram mais professores de 1º ciclo a afirmar conhecer muito bem o fenómeno do que o era teoricamente esperado, assim como se observou mais educadores do que o esperado a afirmar que conhece pouco deste fenómeno.

Quanto à possível vivência dos profissionais na infância/juventude observaram-se resultados muito idênticos entre professores de 1º ciclo e educadores de infância, daí que pelo teste do qui-quadrado se tenha concluído a um nível de

significância de 5% que a vivência do fenómeno no passado era estatisticamente independente da atividade exercida atualmente.

No que trata ao estudo do fenómeno durante a formação académica observou-se que a maioria dos professores, 76,8%, afirmou que tal não aconteceu, assim como a maioria dos educadores, 67,0%. Verificou-se que são mais os professores a não ter tido formação académica sobre o fenómeno do que educadores, tal facto justifica a associação estatisticamente significativa entre a profissão e o estudo de *bullying* durante o curso ($\chi = 6,539$; $p = 0,011$).

Relativamente à formação sobre *bullying* enquanto profissional, observou-se que a maioria dos professores de 1º ciclo e a maioria dos educadores afirmou que não teve. Contudo, 37,0% (102)

dos professores afirmaram que já tiveram e 29,0% (80) dos educadores também. Dado o desequilíbrio entre o número observado de professores e educadores a ter tido formação em *bullying* durante a sua atividade profissional, concluiu-se pelo teste do qui-quadrado, ($\chi = 3,967$; $p = 0,046$), que as variáveis estavam estatisticamente associadas.

No que concerne ao facto de o *bullying* constituir um problema preocupante da atualidade das escolas observou-se que 92,0% dos professores de 1º ciclo afirmou que sim assim como 98,2% dos educadores de infância. Pelo teste do qui-quadrado, ($\chi = 11,254$; $0,00 = 0,001$), concluiu-se que a atividade exercida estava estatisticamente associada com o entendimento sobre este aspeto, sendo os educadores os que se destacaram.

Na tabela 2 apresenta-se o cruzamento do entendimento dos professores e educadores de infância sobre a prevenção primária na instituição onde trabalhavam no que concerne a problemática do *bullying*, neste sentido observou-se que a maioria dos professores, 96,0%, assim como a maioria dos educadores, 98,9%, afirmou que considera pertinente a prevenção primária do *bullying* se inicie na educação pré-escolar. Contudo, a um nível de significância de 5% concluiu-se que a profissão exercida está estatisticamente associada com a avaliação feita sobre esta questão, ($\chi = 4,690$; $0,0 = 0,030$), uma vez que se observaram mais educadores de infância a defender tal facto do que professores de 1º ciclo.

Tabela 2. Cruzamento do entendimento dos professores e educadores sobre a prevenção primária

Variável		Profissão		Total	Teste Qui-quadrado
		Professor 1º ciclo	Educador de infância		
		n(%)	n(%)	n(%)	ET(p)
Considera pertinente a prevenção primária	Sim	265(96,0)	273(98,9)	538(97,5)	4,690 (0,030)
	Não	11(4,0)	3(1,1)	14(2,5)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Considera vantajoso que a prevenção comece no Pré-escolar	Sim	263(95,3)	274(99,3)	537(99,3)	8,292 (0,004)
	Não	13(4,7)	2(0,7)	15(2,7)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Acha pertinente haver formação para profissionais	Sim	269(97,5)	269(97,5)	538(97,5)	0,001 (0,999)
	Não	7(2,5)	7(2,5)	14(2,5)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Aliar o lúdico à educação como instrumento de prevenção	Sim	265(96,0)	266(96,4)	531(96,2)	0,050 (0,824)
	Não	11(4,0)	10(3,6)	21(3,8)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
O que melhor caracteriza a prevenção feita na sua escola	Está tudo por fazer	24(8,7)	29(10,5)	53(9,6)	23,349 (0,000)
	Está feito o suficiente	6(2,2)	16(5,8)	22(4,0)	
	Fenómeno cada vez mais visível	153(55,4)	99(35,9)	252(45,7)	
	Prevenção primária	93(33,7)	132(47,8)	225(40,8)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	

n - frequência absoluta observada; % - frequência relativa; ET - estatística do teste; p- valor de prova.

Relativamente ao facto de ser vantajoso que a prevenção primária sobre o *bullying* se inicie na educação pré-escolar, observou-se que a maioria dos professores, 95,3%, o afirmou que sim, assim como a maioria, 97,5%, dos educadores de infância. Verificou-se que são mais os educadores a defender esta vantagem do que professores, tal facto justifica a associação estatisticamente significativa entre a profissão e a resposta a esta questão ($\chi = 8,292$; $p = 0,004$).

Quanto à pertinência da existência de formação para profissionais sobre *bullying* nas escolas observaram-se resultados muito idênticos entre professores de 1º ciclo (97,5%) e educadores de infância (97,5%), daí que pelo teste do qui-quadrado se tenha concluído a um nível de significância de 5% que a identificação desta pertinência era estatisticamente independente da atividade exercida atualmente.

No que trata aliar o lúdico à educação como instrumento de prevenção primária e sensibilização das crianças observaram-se resultados muito idênticos entre professores de 1º ciclo (96,01%) e educadores de infância (96,4%), daí que pelo teste do qui-quadrado se tenha concluído a um nível de significância de 5% que a opinião sobre este aspeto era estatisticamente independente da atividade exercida atualmente.

Relativamente ao que melhor caracterizava a prevenção feita na instituição onde atualmente exercem atividade observou-se que 55,4% dos professores e 35,9% dos educadores de infância afirmou que «Este fenómeno é cada vez mais visível nas escolas, mas em termos de prevenção ainda há muito a fazer». Por outro lado, 33,7% dos professores e 47,8% dos educadores defenderam que «A prevenção primária existe nas escolas, mas deve ser reforçada/melhorada para surtir melhores efeitos». Dado o desequilíbrio entre as opiniões dos professores e educadores concluiu-se pelo teste do qui-quadrado, ($\chi = 23,349$; $p = 0,000$), que a atividade profissional exercida estava estatisticamente associada à caracterização feita sobre a prevenção realizada no local de trabalho.

Análise de Resultados

Nesta pesquisa, verificou-se que todos os professores e educadores de infância inquiridos, conhecia bem o fenómeno do *bullying*, sendo esta perceção acrescida pelo facto de a maioria referir ainda conhecer muito bem o fenómeno. Num estudo realizado por Silva *et al.* (2014), os professores revelaram que conhecem o *bullying*, o que vai ao encontro de restantes achados da literatura, no entanto, um outro estudo dos

mesmos autores, realizado numa escola pública do Brasil, revelou que os professores conhecem o fenómeno *bullying*, porém de modo incompleto. Acrescentaram ainda que, não se encontram preparados para enfrentar este fenómeno que dizem complexo, o que vai ao encontro do referido por alguns dos intervenientes desta pesquisa, quando afirmam que têm pouco conhecimento sobre este assunto, contrariando ao mesmo tempo a maioria que refere conhecer muito bem o fenómeno. Nesta linha de pensamento, pode ainda referir-se que embora não tenham sido encontrados na literatura, qualquer estudo acerca da perceção dos educadores de infância quanto ao *bullying*, no que respeita aos professores destaca-se o realizado na Universidade Federal de Minas Gerais, onde foi identificado que cerca de metade dos professores não sabia dar informações acerca de os alunos sofrerem ou não de *bullying* (Silva, *et al.*, 2017a). Num outro estudo dos mesmos autores (2017b) realizado com 17 professores de cinco escolas públicas de São Paulo, concluiu-se que apenas 17% dos docentes, tinham consciência sobre o *bullying*, com conhecimentos teóricos e críticos sobre as formas de produção do fenómeno.

No que diz respeito à formação sobre a problemática do *bullying*, embora alguns dos inquiridos tenham feito abordagens durante a formação académica e formação enquanto profissionais, uma grande percentagem de professores e educadores de infância nunca teve formação sobre *bullying*, em contrapartida todos sentem necessidade de tal. De encontro a estes dados surgem diversos estudos, Yoon & Bauman (2014), evidenciam que os professores não são preparados de forma eficiente para enfrentar o fenómeno do *bullying*, concluindo ao mesmo tempo que a maioria dos professores reconhece a necessidade de abordagem sobre como intervir em situações de *bullying*. Os autores acrescentam ainda que são poucos os programas que fornecem formação adequada aos professores e quando esta acontece tem tendência a concentrar-se em informação teórica.

Num estudo realizado por Silva *et al.* (2013), os professores abordados referem que as situações de violência escolar são complexas necessitando por isso de intervenções mais abrangentes e articuladas. Silva & Rosa (2013) realçam também a necessidade de rever os programas de formação inicial e contínua dos professores para poderem atuar mais eficazmente perante desafios de violência escolar, em especial o *bullying* acrescentam ainda que a realização de debates e palestras é insuficiente para uma intervenção eficaz sendo imprescindíveis novas investigações no âmbito das instituições formadoras com vista a realizarem

uma revisão dos modelos adotados. Neste contexto Oliveira (2012) acrescenta que os professores, perante as diversas formas de violência escolar e sem formação adequada e orientação especializada, tornam-se impotentes no que respeita a lidar com manifestações de conflitos, não conseguindo, ao mesmo tempo, atuar com eficiência. Os estudos revelam ainda que os professores se sentem impotentes perante atos de violência no ambiente escolar tendo consciência de que as suas ações são ineficazes muito por culpa de não terem sido formados adequadamente no âmbito da problemática. O estudo de Eyngh; Gisi & Ens (2009) é exemplo destas conclusões quando suscita que os processos de formação de docentes tenham como desafio a construção de diversas competências nos professores, com o objetivo de os transformar em agentes promotores do diálogo, sabendo valorizar a diversidade numa perspectiva igualitária.

A maioria dos inquiridos considerou *bullying* um problema cada vez mais preocupante nas escolas, neste sentido defendem que é pertinente e vantajoso que a sua prevenção se inicie na educação pré-escolar. Embora escassos ou até mesmo inexistentes, os estudos acerca da prevenção primária do *bullying* a partir da educação pré-escolar realça-se que a mesma deve ser considerada como um primeiro campo a intervir na prevenção do *bullying* em contexto escolar. Se em termos do 1º ciclo muito se tem dito acerca do *bullying*, acerca do que ocorre no contexto pré-escolar pouco se tem vindo a estudar. Destaca-se aqui apenas o estudo de Crick, Casas & Ku (1999) realizado com crianças em idade pré-escolar e um outro referido por Kishimoto (2001), também abrangendo o mesmo público.

A pertinência de haver formação para profissionais, sobre *bullying*, nas escolas é defendida por todos inquiridos indo ao encontro do que aponta a literatura que propõe a ampliação das ações destinadas à formação docente, principalmente, no que respeita à formação conceitual, com a finalidade de fortalecer a vasta teoria, fundamental e necessária para enfrentar o *bullying* no meio escolar. Estudos revelam ainda que quando os professores têm pouca consciência sobre o fenómeno, não há lugar a uma intervenção pedagógica e muito menos à superação do problema no meio escolar (Silva et al., 2017). Pesquisadores como Neto (2005); Martins (2005); Botelho & Souza (2007); Pereira; Silva & Nunes (2009); Pereira et al. (2011) e Fisher et al. (2012) demonstraram que para prevenir o fenómeno do *bullying* é necessário envolver toda a comunidade escolar. As intervenções na escola que envolvam ações intersectoriais, de acordo com diversos estudos,

são mais eficazes (Smith; Rigby & Pepler (2004); Pereira; Silva & Nunes (2009); Pereira et al., 2011).

Para Winslade, et. al (2015) as escolas podem lidar com o *bullying* através do incentivo de conselheiros, professores e diretores a terem um papel de transformação e não de aceitação deste fenómeno.

No que respeita à existência de um instrumento/protocolo de atuação/sinalização para possíveis ocorrências de *bullying* entre crianças no estabelecimento de ensino onde os inquiridos exercem funções constata-se que o mesmo existe, o que não acontece em escolas de alguns países, tal como referem Silva et al. (2013) num estudo realizado no Brasil, mais concretamente na cidade de Uberaba, demonstrou a ausência de um projeto escolar de combate ao *bullying* e a falta de articulação entre profissionais.

Indo ao encontro do que aponta a literatura, os professores do 1º Ciclo e educadores de infância que participaram no estudo, perante as opções de resposta propostas no questionário, mencionaram estar conscientes de que o fenómeno do *bullying* é cada vez mais visível nas escolas, mas em termos de prevenção primária ainda há muito a fazer pois, embora a mesma exista, esta deve ser reforçada/melhorada para surtir efeitos.

Com relação à pertinência de aliar o lúdico à educação como instrumento de prevenção primária e sensibilização das crianças para a problemática do *bullying*, verificou-se que tanto os professores do 1º Ciclo como os educadores de infância defendem a alienação do lúdico (jogos escolares) à educação quer no ensino pré-escolar, quer no 1º ciclo do ensino básico para a problemática o que vai de encontro ao defendido no século XVIII por Rousseau e Pestalozzi quando destacaram a importância dos jogos como instrumento formativo, de acordo com o apurado em revisão bibliográfica realizada.

Embora os investigadores ao longo dos tempos se tenham preocupado mais com o jogo dramático e o jogo simbólico no desenvolvimento cognitivo das crianças e embora alguns atores apontem para o aparecimento dos jogos educativos no século XVI, os estudos realizados por Kishimoto (2003) verificaram que os primeiros estudos em torno dos mesmos se verificam na Grécia e Roma. As pesquisas realizadas no início do século XX, variam de intensidade conforme as contingências políticas e sociais de cada época, no entanto nos anos 70 ressurgem os estudos psicológicos sobre o jogo infantil, estimulados por Jean Piaget (1971).

Atualmente são cada vez mais os autores a investigar o fenómeno *bullying*, principalmente no que diz respeito às escolas, existem também diversos estudos da percepção dos professores do

primeiro ciclo acerca do fenómeno (Smith, 2004; Neto 1997; Pereira, Silva & Nunes, 2009), mas são pouco visíveis os estudos acerca da percepção dos educadores de infância no que respeita à problemática e os relacionados com o jogo como prevenção do *bullying*. No entanto, realça-se em Portugal o trabalho realizado por Marques (2017) com crianças do 1º ciclo da área de educação física e que constou da investigação ao longo de um ano no recreio escolar com o objetivo de distinguir entre jogo de luta e *bullying* neste espaço através dos jogos que as mesmas realizavam durante este período de diversão. Para os professores do 1º ciclo do ensino básico, muitos jogos de luta transformam-se em situações sérias, sendo esta opinião, segundo Sharp & Smith (1994), baseada nos poucos casos em que tal acontece. Para a maioria das crianças, apenas 1% dos jogos de luta se transforma em luta a sério (Smith *et al.*, 2003).

Estudos, ainda que não publicados, aparecem na revisão da literatura indo ao encontro da importância da utilização dos jogos educativos como estratégia para minorar a violência nas escolas permitindo às crianças trabalhar de forma cooperativa, desenvolver o pensamento crítico e saber atuar na resolução de problemas.

Complementando esta visão Tesani (2004) argumenta que o jogo é essencial como recurso pedagógico, pois no brincar a criança articula teoria e prática, formula hipóteses e experiências, tornando a aprendizagem atrativa e interessante.

O lúdico assume um papel importante na formação cognitiva, afetiva e social da criança de modo que, através dele, é possível possibilitar a socialização e a integração da mesma na sociedade.

Conclusões

Os estudos sobre o *bullying* não são recentes, o primeiro surgiu em 1982 pelas mãos de Dan Olweus, na Noruega, esta temática continua atualmente a preocupar de forma intensa todas as instituições e a globalidade dos professores, educadores de infância e pais, sendo um problema complexo, este adquire formas muito específicas que é necessário compreender para poder intervir. Neste sentido a formação dos professores é fundamental, pois são os que podem prevenir e detetar mais facilmente este problema nas escolas, ainda que para tal seja necessário contarem com a formação inicial e permanente e ao mesmo tempo com o apoio de toda a sociedade.

Strech (2004) enfatiza a importância que todos devemos ter na prevenção do *bullying*,

realçando a importância da atuação dos pais, dos educadores e dos professores.

Não basta tomar conhecimento e criticar problemáticas da sociedade, torna-se relevante atuar de forma ativa apostando na prevenção primária no que ao fenómeno do *bullying* diz respeito. Partindo do pressuposto que a atividade lúdica é de extrema importância na vida das crianças, para além de contribuir para o seu desenvolvimento, poderá também ter um papel primordial como instrumento de prevenção do *bullying*.

Podemos então interrogar-nos acerca da pertinência da utilização de jogos didáticos para a prevenção primária do *bullying* e mais concretamente no ensino pré-escolar. Se por um lado é urgente avançar para a intervenção primária como forma de prevenir e reduzir o *bullying*, por outro é necessário criar instrumentos facilitadores desta tarefa cada vez mais pertinente e complexa.

O uso de jogos, como recurso educativo, tem início a partir do Renascimento (Kishimoto, 2003), os exemplos encontrados na revisão da literatura acerca dos resultados positivos obtidos por meio da aplicação de jogos na construção do conhecimento e no desenvolvimento da formação global das crianças, favorecendo a motivação, o raciocínio e argumentação entre professores e alunos, reforçaram a crença da sua importância enquanto estratégia não só para o ensino em geral e aprendizagem de conceitos mas também para o contributo da prevenção primária da problemática do *bullying* e mais concretamente através da utilização de jogos educativos.

Analisados os dados da presente investigação destacam-se como principais conclusões, a unanimidade dos participantes em afirmar conhecer o fenómeno do *bullying*, embora haja mais professores a conhecê-lo bem e educadores de infância a afirmar que conhecem pouco, ao mesmo tempo que se verificou que os professores não tiveram tanta formação como os educadores durante o curso acerca do fenómeno mas que este constitui um problema preocupante da atualidade e mais concretamente nas escolas.

Quando se referiram à prevenção primária do *bullying* existente na instituição onde trabalham, professores e educadores de infância consideraram pertinente e vantajoso que a prevenção se inicie no ensino pré-escolar, embora os professores defendessem mais, assim como a existência de formação acerca do *bullying* nas escolas. No que respeita a aliar o lúdico à educação como instrumento de prevenção primária e sensibilização das crianças quer na educação pré-escolar quer no 1º ciclo, ambos consideraram que poderia funcionar como instrumento de prevenção.

Verificou-se, por último, que o *bullying* é um fenómeno cada vez mais visível nas escolas, mas em termos de prevenção ainda há muito que fazer e muito embora esta exista, deverá ser reforçada/melhorada para surtir melhores efeitos.

Atendendo ao exposto anteriormente, o esforço desta investigação é para que o jogo possa ganhar espaço não só como ferramenta de aprendizagem, mas também como instrumento educativo para a prevenção primária da violência e na maioria das vezes *bullying*.

Notas

¹ Tradução livre da autora.

² Questionário construído por Cátia Vaz para identificar o entendimento dos Educadores de Infância e os Professores do 1º Ciclo acerca do fenómeno do Bullying e a sua prevenção primária através do jogo, no âmbito da tese de doutoramento em Ciências Sociais, da Faculdade de Ciências Sociais, Universidade de Salamanca.

Referências Bibliográficas

- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Cap. 2. (48-83). Lisboa: Gradiva-Publicações Lda.
- Allué, M. (2000). *Jogos para crianças*. Trad. Tello, A., Setúbal: Marina Editores Lda.
- Amado, J., & Freire, I. (2002). Indisciplina e violência nas escolas. Compreender para prevenir. Porto: Edições ASA.
- Botelho, G., & Sousa, C. (2007). Bullying e Educação Física na escola: Características, casos, consequências e estratégias de intervenção. *Revista de Educação Física*, 139, 58-70.
- Campos, N. (2010). O Jogo e o Brincar num Contexto Pedagógico na Educação Infantil. *Revista Conteúdo*, 3. Jan/Jul.
- Carvalhosa, S.F., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). A situação do bullying nas escolas portuguesas. *Revista Interações*, 13, 125-146.
- Cowie, H., & Jennifer, D. (2008). *New Perspectives on Bullying*. Maidenhead: Open University Press.
- Crick, N., Casas, J., & Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Development Psychology*, 376-385. doi: 10.1037//0012-1649.35.2.376
- Dollabona, S., & Mendes, S. (2004). O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de Educar. Curso de Especialização em Psicopedagogia. *Revista de divulgação Técnico-científica do ICPG*, 1 (4). Jan/Mar.
- Erikson, E. (1974). *Dimensions of a New Identity*. Col: *Jefferson Lectures in the Humanities*. New York: W. W. Norton & Company.
- Eying, A., Gisi, M., & Ens, R. (2009). Violências nas escolas e Representações Sociais: um diálogo necessário no cotidiano escolar. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, 9 (28). 467-480.
- Fisher, H. L. et al. (2012). Bullying victimisation and risk of self harm in early adolescence: longitudinal cohort study. *BMJ: British Medical Journal*. doi: 10.1136/bmj.e2683
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. (2.ª ed). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Kishimoto, M. (2001). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. (5.ª ed). São Paulo: Cortez Editora.
- Kishimoto, M. (2003). *Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Editora vozes.
- Lopes, A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81 (5). 164-172.
- Marques, A. (2017). *Jogo de luta e bullying no recreio escolar como distinguir entre Jogo de Luta e Luta a Sério no recreio escolar para uma intervenção consciente*. Editora: Novas Edições Académicas.
- Martins, M. (2005). O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1). 93-115.
- Neto, C. (1997). Tempo e espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In C. Neto (Ed.) *Jogo e desenvolvimento da criança*. (10-22). Lisboa: Edições FMH-UTL.
- Neto, A. A. L. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81 (5). 164-172.
- Oliveira, J. E. C. (2012). *Violência Escolar: os Gestores, as interfaces com as unidades de apoio e as dificuldades de enfrentamento*. São Paulo: Biblioteca 24horas.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English (5th ed). (1989). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Pereira, B., Almeida, A., Valente, L., & Mendonça, D. (1996). O Bullying nas escolas portuguesas: Análise e variáveis fundamentais para a identificação do problema. In Almeida, L.; Silvério, J. e Araújo, S. (Org.) *Actas do 2º Congresso Galaico-Português de Psico-Pedagogia* (71-81). Universidade do Minho, Braga.

- Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência. estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, B. (2008). Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades In Pereira, Beatriz e Carvalho, Graça Simões (Coordenadoras) (2008). *Actividade Física, Saúde e Lazer. Modelos de Análise e Intervenção*. Lisboa, LIDEL, Edições Técnicas, Lda.
- Pereira, B, Silva, H., & Nunes, B. (2009). Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional*. 9 (28). 455-466.
- Pereira, B., Costa, P., Melim, F., & Farenzena, R. (2011). Bullying escolar: Programas de Intervenção Preventiva. In M. L. Gisi & R. T. Ens (Eds.), *Bullying nas Escolas: Estratégias de Intervenção e Formação de Professores* (1ª ed., pp. 205). Curitiba - Brasil: Editora Unijui da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho*. Rio de Janeiro: Guanabara Koaam.
- Ramirez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Rubin, K. Fein, G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In P. H. Mussen (Ed.) *Handbook of child psychology*, vol. IV - Socialization, personality and social development (694-774). New York: John Wiley & Sons.
- Silva, E., & Rosa, E. (2013). Professores sabem o que é o bullying? Um tema para a formação docente. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17 (2). 329-338.
- Silva, J., Bazon, M., Cecílio, S., & Oliveira, W. (2013). Bullying na sala de aula: percepção e intervenção de professores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro. 65 (1). 121-137.
- Silva, J., Bazon, M., Cecílio, S., & Oliveira, W. (2014). Bullying: Conhecimentos, Atitudes e Crenças de Professores. *Revista Psico*. Porto Alegre. PUCRS. 45 (2). 147-156.
- Silva, M., Tavares, R., Araújo, M., & Ribeiro, M. (2017). Percepção dos Professores de Medicina de uma Escola Pública Brasileira em relação ao sofrimento psíquico de seus alunos. *Revista Brasileira de Educação Médica*. 41 (3). 432-441.
- Silva, P., Freller, C., Alves, L., & Saito, G. (2017). Limites da consciência de professores a respeito dos processos de produção e redução do bullying. *Revista Psicologia USP*. 28 (1). 44-56. ISSN 0103-6564.
- Smith, P., Cowie, H., & Blates, M. (2003). *Blackwell handbook of child development*. (4.ª ed). Oxford: Blackwell Publishing.
- Smith, P., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (1994). *Tackling Bullying in your school. A practical handbook for teachers*. London and New York: Routledge.
- Strecht, P. (2004). *Quero-te. Muito - Crônicas para Pais sobre Filhos*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Tesani, T. (2006). O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. *Educação em Revista*. 7 (1/2). 1-16.
- VandeBos, G. R. (Ed.). (2007). *APA dictionary of psychology*. Washington DC: American Psychological Association.
- Winslade, J., Williams, M., Barba, F., Knox, E., Uppal, H., Williams, J., & Hedtke, L. (2015). The effectiveness of «Undercover Anti-Bullying Teams» as reported by participants. *Interpersona. An International Journal on Personal Relationships*, 9, 1-99.
- Yoon, J., & Bauman, S. (2014). Teachers: A Critical But Overlooked Component of Bullying Prevention and Intervention. *Theory Into Practice*. 53 (4). 308-314 doi: 10.1080/00405841.2014.947226.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Augusto Vaz, C. (2020). Jogos antibullying. A percepção dos professores e educadores portugueses. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 47-59. DOI:10.7179/PSRI_2019.35.04

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

CÁTIA EMANUELA AUGUSTO VAZ. Rua Prior do Crato Nº1 2º esquerdo, 5300-043 Bragança, Portugal. Tel.: 9386501434. Email: catia.vaz@ipb.pt/catiaema@hotmail.com ID ORCID 0000-0001-5771-7510

PERFIL ACADÉMICO

CÁTIA EMANUELA AUGUSTO VAZ. Mestre, Professora convidada do Instituto Politécnico, na Escola Superior de Educação de Bragança do Departamento de Ciências da Educação e Supervisão.

DIVERSIDAD SILENCIADA: EL ANONIMATO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DESPLAZADOS EN LAS ESCUELAS COLOMBIANAS
SILENCED DIVERSITY: THE ANONYMITY OF CHILDREN DISPLACED IN COLOMBIAN SCHOOLS
DIVERSIDADE SILENCIOSA: AS ANÔNIMAS DE CRIANÇAS DESLOCADAS NAS ESCOLAS COLOMBIANAS

David DONCEL ABAD, Esther VEGA BLANCO, & Cristina HERRERO VILLORIA
 Universidad de Salamanca

Fecha de recepción: 15.XI.2019

Fecha de revisión: 18.XI.2019

Fecha de aceptación: 04.XII.2019

PALABRAS CLAVE:

desplazamiento
 forzado
 escuela
 anonimato
 silencio

RESUMEN: En el presente trabajo se abordan las estrategias de niños, niñas y adolescentes para ocultar su condición de desplazado forzado en las escuelas colombianas. Desde el plano teórico se concibe el silencio como una práctica social. El objetivo general estriba en comprender el silenciamiento de la condición de desplazado por parte de las propias víctimas. Para alcanzar dicha meta se adopta un planteamiento metodológico cualitativo, pues interesa conocer cómo se percibe la realidad educativa de las niñas y niños desplazados. Se han realizado un total de 26 entrevistas entre abiertas y semiestructuradas. La muestra se ha compuesto por niños/as, adolescentes, padres/madres y profesionales vinculados al contexto educativo. La estrategia de análisis seguida es la teoría fundamentada. Concretamente, se ha seguido el procedimiento de codificación axial definida por Strauss y Corbin. Las conclusiones muestran qué sentido da a su acción cada perfil de entrevistados a la hora de silenciar la condición de desplazado. Y cómo, paradójicamente, estas estrategias actúan como mecanismo de exclusión en el contexto educativo.

KEY WORDS:

forced displacement
 school
 indifference
 anonymity
 silence

ABSTRACT: This work addresses the strategies of concealment of the condition of forced displaced boys, girls and adolescents in Colombian schools. From the theoretical level, silence is conceived as a social practice. The general objective is to understand the silencing of the displaced condition by the victims themselves. To achieve the proposed goal, a qualitative methodological approach is adopted, as it is interesting to know how displaced girls and boys perceive the educational reality. A total of 26 interviews between open and semi-structured have been conducted. The sample has been composed of children, adolescents, parents, and professionals linked to the educational context. The technique of analysis followed is the theory based as an analysis technique. Specifically, we have followed an axial coding

CONTACTO CON LOS AUTORES

DAVID DONCEL ABAD. Correo: davidoncel@usal.es

	<p>procedure defined by Strauss and Corbin. The conclusions show how meaningful each profile of respondents gives their action to silence the displaced person's condition. And how, these strategies paradoxically act as a mechanism of exclusion in the educational context.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: deslocamento forçado escola anonimato silêncio</p>	<p>RESUMO: Este artigo aborda as estratégias de ocultação da condição de meninas deslocadas forçadas, meninos adolescentes em escolas colombianas. Do nível teórico, o silêncio é concebido como uma prática social. O objetivo geral é entender o silenciamento da condição de deslocamento pelas próprias vítimas. Para atingir o objetivo proposto, é adotada uma abordagem metodológica qualitativa, pois é interessante saber como meninas e meninos deslocados percebem a realidade educacional. Foram realizadas 26 entrevistas entre abertas e semiestruturadas. A amostra foi composta por crianças, adolescentes, pais e profissionais ligados ao contexto educacional. A técnica de análise seguida é a teoria baseada em uma técnica de análise. Especificamente, seguimos um procedimento de codificação axial definido por Strauss e Corbin. As conclusões mostram o quão significativo cada perfil de entrevistados dá sua ação para silenciar a condição da pessoa deslocada. E quão, paradoxalmente essas estratégias agem como um mecanismo de exclusão no contexto educacional.</p>

1. Introducción

Colombia es uno de los países del mundo con mayor número de desplazamientos internos a causa de los conflictos. Por ejemplo, en el año 2013, se registraron 5.180.5406 desplazados internos (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR], 2013). Los conflictos, especialmente intensos en las zonas rurales, han golpeado a las poblaciones campesinas, que privadas de sus condiciones materiales de supervivencia, se han visto forzadas a abandonar sus hogares huyendo hacia ciudades como Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla o Bucaramanga.

Ante el desafío humano que plantea el desplazamiento forzado, las ciudades receptoras aún no han conseguido aplicar soluciones socialmente satisfactorias, entre otras cuestiones, porque es difícil conocer su dimensión real (Corredor, 2010; Jaramillo, 2006; Naranjo, 2004; Villa, 2009). Se estima que las familias y personas registradas como desplazadas representan tan solo un 30% del total, circunstancia que reduce las posibilidades de recibir desde los entes públicos una ayuda adaptada a las necesidades propias de esta población (Corredor, 2010; Jaramillo, 2006; Naranjo 2004; Villa 2009). Esta ausencia de un registro real muestra una de sus caras más desgarradoras en la población infantil.

En el lapso que se extiende entre los años 1985 y 2007, aproximadamente 2.380.274 niños, niñas y adolescentes crecieron en medio de duras condiciones de desarraigo y destierro, a causa del desplazamiento forzado (Venegas, Bonilla y Camacho, 2011). De esta población, un 41% era menor de 14 años en el momento del desplazamiento y sólo cuatro de cada diez había tenido acceso a la educación (Venegas, Bonilla y Camacho, 2011). Esta vivencia los marca de por vida y afecta, sobre todo, en su proceso de desarrollo individual (Romero y Castañeda, 2009). Los datos ponen de

manifiesto que las niñas y los niños colombianos en situación de desplazamiento forzado representa un colectivo débil e indefenso dentro de un grupo de población ya vulnerable en sí mismo. Por ejemplo, en las ciudades de acogida viven hacinados en condiciones de casi de privación de servicios públicos, como el de educación o de salud, sin realmente comprender por qué han derivado en dicha situación de carestía (Venegas, Bonilla y Camacho, 2011).

El desplazamiento forzado compromete la escolarización de miles de niños y niñas y por ende, su desarrollo integral. Son forzados a abandonar sus escuelas rurales, a sus maestros y compañeros para recalar en los centros escolares urbanos de acogida, pero ahora, con la condición de desplazado. La llegada de estos niños y niñas tiene un importante efecto en las comunidades educativas receptoras, pues contribuye a aumentar la complejidad de las relaciones sociales presentes en las aulas. Pues representan una realidad educativa atravesada por una gran heterogeneidad y diversidad social y cultural, que diluye el principio de igualdad de oportunidades educativas. No tanto debido a su diversidad en sí misma, sino a que es una heterogeneidad silenciada por las propias víctimas (Vera, Parra y Parra, 2007). Es decir, es un grupo que se encuentra presente en las aulas de las escuelas colombianas, pero es socialmente anonimizado. En un contexto educativo tan complejo como este, el ideal de ofrecer una educación y una escuela en igualdad de condiciones resulta difícil de alcanzar.

A día de hoy, las investigaciones realizadas sobre el desplazamiento e inclusión escolar se han centrado, principalmente, en aspectos como la calidad, la flexibilidad curricular, la inclusión educativa, la diversidad, el derecho a la educación o en la violencia. Por ejemplo, Ruíz Castro (2010) analiza cómo se gestiona los contenidos académicos y el derecho a la educación en colegios colombianos

con presencia de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado. La investigación logra concretar aquellas buenas prácticas, que mejoran la garantía al derecho a la educación a este grupo estudiantil. Por su parte, Villegas y Rojas (2011) realizan un análisis documental para conocer los alcances de la educación de los Derechos Humanos en el Restablecimiento del Derecho a la Educación de niñas, niños y adolescentes afectados por el conflicto armado. Este trabajo evidencia cómo la educación se convierte en una pieza clave para la reconstrucción de los países en situación de conflicto.

Cabe destacar la obra editada por Vera, Parra y Parra (2007) donde se señala que los menores de edad desplazados, en el momento de acceder a la escuela, prefieren pasar inadvertidos por temor a ser discriminados y/o rechazados. En este sentido, estos mismos autores identifican el despliegue de tres mecanismos que impiden visibilizar la condición de desplazado forzado en el contexto escolar, a saber: negar esta condición, no reconocer la existencia de desplazados en las aulas, o no ofrecer un tratamiento especial a los niños y niñas desplazados con base a su condición.

Por su lado, Vera, Palacio y Patino (2014) persiguen comprender la situación social generada en una comunidad escolar al recibir a la población víctima de la violencia política. Al mismo tiempo tratan de analizar si dicha respuesta educativa favorece su inclusión. En sus resultados señalan cómo este grupo social queda realmente excluido.

Haciendo hincapié en el contexto educativo, en el estudio de Vera-Márquez, Palacio y Holgado (2015) se profundiza en el proceso de adaptación psicológica y sociocultural de niños y niñas en situación de desplazamiento forzado en Colombia. Los autores identifican un conjunto de factores que obstaculizan o favorecen su adaptación. También evidencian el papel que juega la escuela en el logro de la integración de la población infantil víctima de violencia cuando esta realidad aflora en el contexto escolar. En esta línea, en el trabajo de Barajas y Moreno (2015) se concluye que el proceso de la inclusión educativa debe ser un trabajo colectivo y articulado con todos los actores de una comunidad educativa, de tal manera que se supere el imaginario impuesto desde la lógica de la modernidad uniformadora que prende que exista un sujeto “excluido” y un sujeto que “incluye”. Precisamente esta investigación articula a todos los actores en su escenario particular, de tal forma que el proceso de inclusión se construyera en doble vía y a partir de las subjetividades y necesidades existentes en el colegio nuevo Chile de Colombia.

En suma, en la evidencia empírica consultada se recogen cuáles son los avances alcanzados, aunque aún se muestran algunas lagunas que son interesantes de abordar. Cabe mencionar que no existen muchos estudios que evalúen la inclusión de niñas y niños desplazados en Colombia. La mayoría de los trabajos interesados por la igualdad e inclusión educativa en el entorno educativo están enfocados a la población con discapacidad. En este sentido, se observa que aún es necesario evaluar la inclusión educativa desde la perspectiva de las propias víctimas. Por ejemplo, surge la pregunta ¿por qué se silencia esta condición por parte de la población desplazada en el contexto escolar?, concretando aún más ¿qué sentido tiene para los niños y las niñas silenciar su situación de desplazados en las escuelas?

Por estos motivos el objetivo que se persigue es comprender el silenciamiento de la condición de desplazado por parte de las propias víctimas. Finalmente, con este estudio se pretende contribuir a llenar el vacío existente en este sentido, explorando una condición social que parece dificultar el ideal de inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes desplazados forzosamente en los colegios de la Comuna Uno de Bucaramanga. Según el Registro Único de Desplazamiento Bucaramanga se encuentra catalogada como una de las mayores receptoras de la población desplazada en Colombia en los últimos años.

2. Metodología

En este trabajo se parte de una postura sobre el silencio de los desplazados no asociada a la prudencia o a la grandiosidad, a través de la cual, quien calla escucha la voz del universo y encuentra su propio yo. Este otro sentido se refiere al silencio que se ata al eje del poder. De un silencio obligado, de un silencio impuesto. Freire (2012), en su *Pedagogía del Oprimido*, sostiene que en la cultura del silencio se establece una clara relación entre opresor-oprimido que, desde una concepción bancaria, excluye a los menos favorecidos. Para Freire, la “cultura del silencio” se genera en una estructura opresora, donde tanto la persona oprimida como la opresora realizan conjuntamente la acción violenta. La primera porque ejerce coacción sobre la segunda, y esta porque vive y reconoce el hecho violento y coadyuva al incumplimiento de la Ley (Freire, 2012).

El silencio impuesto por un contexto violento tiene consecuencias para la sociedad, porque “el silencio impuesto, siempre aliado del maltratador, perpetuaba la condición de víctima al tiempo que dejaba impune al agresor” (Cury, 2007, p.77). De esta manera, en la cultura del silencio los

opresores son múltiples: el Estado, los grupos políticos en el poder, pero también las personas desplazadas. Ya que estas últimas optan por callar, aceptando la prohibición de participar autónomamente en las transformaciones de la sociedad y terminan consintiendo la opresión. La invisibilidad es uno de los instrumentos de poder en la cultura del silencio, porque en ella se propicia la perpetuidad de la desigualdad, la injusticia, el atropello y la violencia (Arteta, 2010).

No obstante, el silencio no se manifiesta como una condición propia de los individuos, también de las comunidades. Es decir, no observa silencio solo quien vive o experimenta directamente los efectos de la violencia, también quién es testigo. Esta actitud de ausencia de interés general, provoca un proceso que lleva a la alienación, a la negación del propio ser, tanto de los oprimidos como de los opresores (Freire, 2012). Igualmente, el silencio se entrelaza con el secreto (Mendoza, 2009). El secreto como ocultación deliberada de información es una forma de silencio clave en la interacción social (Simmel, 1977). Ambas dimensiones, indiferencia y secreto, convergen en un proceso clave: el comunicativo, tanto por la negación del interlocutor como de la ocultación de información (Tacussel, 1994). En el eje de la comunicación se puede ampliar la comprensión del silencio entrelazado al secreto a partir de las funciones del lenguaje de Jakson (Gallego, 2013).

El secreto, desde esta perspectiva, toma un sentido u otro de acuerdo con el énfasis que se da a cada uno de los elementos presentes en el proceso de comunicación: emisor, receptor, contexto, código y referente. Si el secreto silencia al emisor, se produce el anonimato. Si se suprime al receptor, se produce el silencio, pues se desconoce la existencia del receptor (interlocutor). Si el énfasis recae sobre el mensaje, se hace alusión a la mentira. En este caso se esconde al mensaje. Si se hace énfasis en el canal, con el propósito de anular o evitar el contacto, se produce el aislamiento. Si se oculta el código, se trata de criptografía para ocultar la información. Y, finalmente, si lo que se oculta es el contexto, se deriva a la clandestinidad. Por ejemplo, con relación a los desplazados, si se anula el referente (el desplazado), queda en el anonimato.

En consecuencia, a partir de este planteamiento se concibe como objeto de estudio al silencio, entendido como una práctica social. Planteamiento que permite analizar el sentido dado por los propios actores a la hora de desplegar sus estrategias de silenciamiento o anonimato.

Para alcanzar la meta propuesta, se considera que el método cualitativo da un valor agregado al penetrar en la subjetividad de los protagonistas

del desplazamiento para interpretar el sentido de la acción. Se estima difícil comprender en cifras los sentimientos, el miedo, la frustración o la desesperanza de los niños y las niñas desplazados forzosamente. Por tanto, se considera que el método cualitativo como la opción más adecuada para rescatar la subjetividad y la mirada de los actores (Martínez, 2006) víctimas del conflicto y de las personas que, de alguna manera, tienen contacto con esta problemática.

La información se recolecta a través de distintas técnicas cualitativas, que permiten acercarse a las diferentes posiciones vivenciadas por los actores con pertinencia del problema de estudio. Con este conjunto de técnicas se busca, además, rescatar las subjetividades colectivas que marcan el conflicto en el contexto específico de la Comuna Uno de Bucaramanga. Las técnicas seleccionadas son:

- *Entrevista en Profundidad*, aplicada a niñas, niños, adolescentes y padres o cuidadores de víctimas desplazadas forzosamente. Se propone este tipo de entrevista para este grupo, considerando que el conjunto de participantes conoce su situación, puede reflexionar sobre ella y, a su vez, contribuir en la búsqueda de soluciones pertinentes (Delgado y Gutiérrez, 1994; Cánovas, Riquelme, Orellana y Sáez, 2019).
- *Entrevista Semiestructurada*. Las entrevistas semiestructuradas se aplicaron al grupo de profesionales, a quienes se ha denominado *Voz Institucional* compuesta por profesores/as y expertos/as psicosociales-. Estas entrevistas se consideran importantes en el estudio, por cuanto la mirada de la *Voz Institucional* aporta a la comprensión del silencio en la investigación.
- La muestra se seleccionó en las instituciones educativas públicas de la Comuna Uno de Bucaramanga, convocando al alumnado matriculado, que reuniera el requisito de población víctima del conflicto armado, y a sus familias. Una vez se tuvo el consentimiento para acceder a los centros educativos se enviaron las invitaciones a los padres de familia o cuidadores que cumplían el perfil previamente establecido; ya que ellos debían conocer el alcance del estudio. Antes de entrevistar a niñas y niños, se les informó que se omitiría sus nombres para proteger su identidad, así como la de sus familias y personas cercanas. Estas medidas se establecieron para brindarles la confidencialidad y la confianza necesaria para desarrollar sus historias con tranquilidad, observando el artículo 153 de la Ley 1098 del 2006 -Ley de Infancia y Adolescencia-.

En este proceso, conformaron la muestra aquellas personas que encajaban con los perfiles establecidos previamente, y decidieron acceder voluntariamente. A esta clase de muestra también se le puede llamar autoseleccionada, ya que las personas se proponen como participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 1998). Es importante indicar que no es fácil acceder a esta población por ser reacios a contar sus experiencias relacionadas con el desplazamiento y por vivir en una constante ocultación desde el mismo momento que huyen de sus hogares. El grupo de profesionales se seleccionó a partir de los representantes de siete colegios, cada uno de ellos fue elegido por el resto del equipo de su correspondiente centro educativo en una primera reunión de trabajo. En este primer encuentro también se informó sobre el tema de investigación.

Finalmente, se constituyeron cuatro perfiles, el primero conformado por niñas, niños y adolescentes víctimas del desplazamiento forzado. El segundo compuesto por los padres/madres o cuidadores víctimas del desplazamiento forzado. Y la "Voz Institucional", que se subdivide en dos perfiles más, por un lado, el que agrupa a profesores y, por otro, a profesionales psicosociales.

La muestra final se compuso de 26 individuos distribuidos del siguiente modo (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Distribución de la muestra según perfil y técnica de análisis empleada.

Perfiles	Técnica	Número y Código de Entrevistas
Niñas, Niños y Adolescentes	Entrevista en profundidad	E1-E2-E3-E4-E5 -E6-E7-E8-E9-E10
Padres y madres	Entrevista en profundidad	F1-F2-F3-F4-F5-F6
Profesores	Entrevista Semiestructurada	M1-M2-M3-M4-M5-M6
Profesionales área Psicosocial	Entrevista Semiestructurada	PS1-PS2-PS3-PS4

El guion elaborado para substraer la visión de cada uno de los grupos de entrevistados se ha concretado en una batería de preguntas conectadas con la categoría de análisis, el silencio, que se presentan a continuación:

Niños, niñas víctimas de desplazamiento:

- C1: Relación inicial con tus compañeros de clase y profesores.
- C2: Información por parte del colegio sobre derechos y deberes como estudiante en condición de desplazamiento.
- C3: Ayuda recibida de profesores y personal directivo (rector, coordinador, psicólogo, trabajador social) para niñas y niños desplazados.
- C4: Forma de comunicación con el colegio (profesores, directivos) sobre la necesidad de ayuda por la situación de desplazamiento.

Padres:

- C5: Información por parte del colegio sobre los derechos y deberes de los hijos en condición de desplazamiento.
- C6: Integración de su hijo/a al proceso de formación en la institución educativa.

Profesionales psicosociales:

- P1: ¿Qué cambios evidencia en la situación de los estudiantes en condición de desplazamiento?
- P2: ¿Qué políticas públicas implementa la escuela en favor de los estudiantes en situación de desplazamiento?

Profesores:

- P3: ¿Cómo profesor ¿sabe qué niñas y niños de su grupo están en situación de desplazamiento?
- P4: ¿Cuáles son las actitudes de los compañeros cuando ingresa al grupo algún niño o niña en situación de desplazamiento? ¿Cómo es la relación entre ellos?

Finalmente, se adopta la teoría fundamentada como técnica de análisis. Se sigue el procedimiento de codificación axial definido por Strauss y Corbin (1998) como un proceso de relacionar las categorías con sus subcategorías. A partir de la codificación axial se analizan las entrevistas a partir de las categorías iniciales planteadas. Tras la comprobación de los memorandos se construyen subcategorías y categorías para proceder

a realizar el análisis detallado de la información obtenida, teniendo en cuenta el microanálisis. Por último, se despliega una estrategia analítica centrada en el estudio detallado dentro de cada colectivo o *within case* según perfiles (Miles y Huberman, 1984).

A continuación, se presentan la matriz diseñada para llevar a la codificación axial. Este es un diagrama lógico para establecer las relaciones entre la categoría inicial de análisis y las subcategorías emergentes (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Matriz para la Codificación Axial

ARCHIVO	Categoría	Código	Fragmentos	Memorando código	Memorando por categoría
No. Entrevista- No. Pregunta					

En el cuadro 3 se muestra la estructura elaborada para el análisis a partir de la cual se construyeron las sub-categorías emergentes.

Cuadro 3. Entrevistas en profundidad y semiestructuradas



3. Resultados

Este apartado se subdivide en dos apartados más, por un lado, se presenta el análisis de las entrevistas tanto a niñas, niños y adolescentes, como a padres/madres víctimas de desplazamiento forzado. Y por otro, se muestran los resultados de las entrevistas realizadas a lo que se ha denominado la *Voz Institucional*. Esta estructuración ha permitido concretar las convergencias y divergencias encontradas entre los agentes implicados en el desplazamiento forzado, según el sentido otorgado a sus estrategias de silenciamiento o búsqueda de anonimato. Como término cabe aclarar que la cita del entrevistado se presenta indicado primero el número o código del entrevistado y después la categoría de análisis o pregunta, ambos entre paréntesis. Por ejemplo, entrevistado 1 y categoría 1 (E1-C1).

3.1. El silencio en padres, niños, niñas y adolescentes

Existe un fenómeno interesante unido al silencio, el sentimiento de inseguridad. La condición

de desplazado se encuentra acompañada por un conjunto de vivencias y de expectativas sociales, que producen sentimientos de inferioridad en quienes sufren dicha situación. Son temores derivados de su percepción de vulnerabilidad, que les generan un miedo social al señalamiento y al rechazo: “pues es algo que uno no cuenta por miedo a ser rechazado y a que sientan que uno es un invasor” (E8-C1). El miedo al prejuicio, al aislamiento, a la discriminación, a la lástima, a que los miren “raro” por la apariencia: “además no comento por el temor que me miren mal” (E5-C1), les conducen a seguir un camino hacia el anonimato: “prefería quedarme callado, a mis padres igualmente no les gusta que uno hable del desplazamiento” (E8-C1); “mis profesores y psicóloga no saben que soy desplazada, no les he contado” (E3-C3).

No obstante, en las entrevistas queda plasmado que la decisión de ocultar su condición ante los demás no es una decisión unívoca de los niños y niñas, sino que se encuentra auspiciada por sus propios progenitores. En este punto resulta interesante comprobar cómo a través del discurso de los padres se construye un relato biográfico que

persigue definir una nueva identidad social, con base en la negación de las vivencias pasadas ante del desplazamiento. Esta narración biográfica queda hilvanada en tres categorías emergentes, extraídas del discurso de los progenitores, a saber: *Tabú*, *Protección* y *Negación*.

Con relación al *Tabú*, los padres exhortan a sus hijos e hijas a no preguntar por aspectos relacionados con su vida anterior: “es mejor no hablar, no recordar; están mejor, si no tienen problemas” (F2-C6). A pesar de ello, los/as menores de edad preguntan a sus familias sobre la vuelta a su antiguo colegio o sobre cuándo se reencontrarán con sus antiguos amigos –“preguntan cuándo van a regresar al colegio anterior para volver a estar con sus amigos” (F4-C3)–. Y, en general, muestran su angustia por recuperar su vida pasada; así lo explica un entrevistado respecto a las preguntas de su hijo/a: “¿cuándo podrán recuperar lo que eran antes, encontrar su propio espacio, recuerdos y vivencias del pasado? y ¿cuándo regresar a su lugar de origen?” (F4-C3). En este sentido, los padres canalizan su estrategia de anonimato mediante la búsqueda del olvido de su pasado con la pretensión de borrar su condición.

Detrás de esta estrategia subyace el temor de las familias a que sus hijos sean reconocidos “como desplazados”, y queden expuestos a una situación de indefensión, tal y como indica uno de los menores entrevistados: “mi mamá tiene miedo de acudir al psicólogo o a la rectora, porque siempre me ha dicho que no cuente de dónde vengo ni cómo salimos del pueblo” (E-19). Ante esta situación de vulnerabilidad, los padres persiguen *Proteger* a sus hijos exhortándoles a que no informen sobre su naturaleza de desplazados, como lo expone uno de los entrevistados, “es mejor no hablar, no recordar; están mejor si no preguntan; ellos pueden tener problemas; tener más rencor y ponerse en peligro si hablan de esto con los compañeros en el colegio” (E2-C6).

Los padres perciben que abordar esta cuestión puede acarrear problemas a sus hijos en el colegio. Ante este temor conminan a los hijos, de nuevo, a no contar en los centros educativos de dónde vienen, en una suerte de *Negación* de su trayectoria biográfica, como queda expresado en los siguientes literales: “no le he contado a nadie que soy desplazado” (E7-C9) o, “siempre me ha dicho que no cuente de dónde vengo” (E1-C9).

Sin embargo, se presenta paradójico que los padres silencien su situación como desplazados forzados, al entender esta actitud como la mejor estrategia para gestionar las adversidades a las que pueden enfrentarse si su realidad fuese descubierta. Cuando su decisión implica desconocer los derechos que les son atribuidos por su

situación de desplazados y privándoles de recibir la correspondiente ayuda institucional: “no conozco los derechos de los niños desplazados por la misma razón anterior, ya que prefiero no preguntar, no decir nada; es mejor estar seguros y evitar que alguien lo señale a uno como desplazado” (E3-C5). Este anonimato no sólo les impide conocer y disfrutar de sus derechos como personas desplazadas, sino que también imposibilita el abordaje de su situación con las herramientas educativas disponibles en sus centros escolares.

En suma, existe un interés consciente en los padres, madres y en los mismos niños y niñas, para que, en la normalidad de sus contextos, el desconocimiento de su situación de desplazamiento sea la norma. Es un silencio justificado por las connotaciones negativas que ellos/as perciben a su condición de desplazados. Por ello anonimizan su situación, a pesar de que ello impida recibir ayudas desde el centro educativo.

3.2. *El silencio en la Voz Institucional*

A lo largo de las entrevistas realizadas a los agentes encuadrados en lo que se ha denominado la Voz Institucional, se observa una convergencia con las entrevistas anteriores, que estriba en la percepción de vulnerabilidad de la población desplazada. De nuevo, se aprecia una fuerte carga negativa asociada a la etiqueta de desplazado. Por ejemplo, en el discurso de la Voz institucional se considera imprudente identificar a los niños desplazados por el riesgo a que sean estigmatizados por ello. Debido a este motivo, mantienen la condición de desplazado en el anonimato, a pesar de que esta población acude al profesorado para otras cuestiones: “se realizan reuniones de padres donde se tratan diferentes temas para apoyar la crianza de sus hijos y cuando lo solicitan se da consulta especial. Hasta ahora no se ha tratado específicamente el tema del desplazamiento” (PS1-C5 8).

El silencio se presenta como una decisión en la Voz Institucional bajo el argumento de que la revelación como víctimas puede avergonzar a los niños y ponerlos en una situación de riesgo, como se observa en los siguientes fragmentos:

Me gusta como docente observar estas situaciones, en este caso uno parte solo de supuestos, pues no sabe a ciencia cierta, quienes son los desplazados; trato de mantener la situación para no avergonzarlos delante de sus compañeros y de apoyarlos cuando hago clases participativas, ya que es ahí donde se diferencian. (PS6-P3).

Generalmente no los identificamos porque no queremos estigmatizarlos y porque con salones con

tantos estudiantes es difícil hacer un seguimiento especial a cada uno. Sabemos que hay alumnos que vienen del campo, de veredas, de otras regiones del país porque tienen su forma particular de hablar, se peinan diferente y actúan diferente. (PS1-P3).

No obstante, en cuanto al silencio que se percibe en la voz institucional, llaman la atención fragmentos como los siguientes: “Además, muchas veces se siente temor de que ellos [los desplazados] se aprovechen de su situación, por corrupción o falta de información, para manipular al docente o a la institución” (PS6-P3); “Por venir de lugares de violencia y escapando a la venganza, todos temen hablar, decir; no es un tema fácil para la escuela” (PS2-P6). En estos verbatim anteriores se deja entrever un prejuicio hacia la población desplazada. Se atribuye a los desplazados una tendencia a aprovechar su situación para ganar algún beneficio. Este prejuicio, igualmente, podría estar incidiendo en el desconocimiento de la situación específica de cada uno de los padres, niñas y niños desplazados y al mismo tiempo en la atención diferencial que requiere también cada uno según su condición.

Resumiendo, de acuerdo con el análisis del discurso de la Voz institucional, se puede concluir que el silencio actúa como mecanismo de exclusión de niños y niñas en situación de desplazamiento, porque se tiende a anonimizar esta condición. Los/as menores de edad y los padres/madres callan sobre la situación que viven como desplazados. Pero igualmente, en el contexto educativo, el profesorado y los/as profesionales psicosociales manifiestan no abordar este fenómeno en las clases, ni en las actividades que realizan con las familias y tampoco en la atención que los/las profesionales psicosociales brindan al alumnado y a sus progenitores. En la Voz Institucional el silencio mantiene relación con guardar información sobre

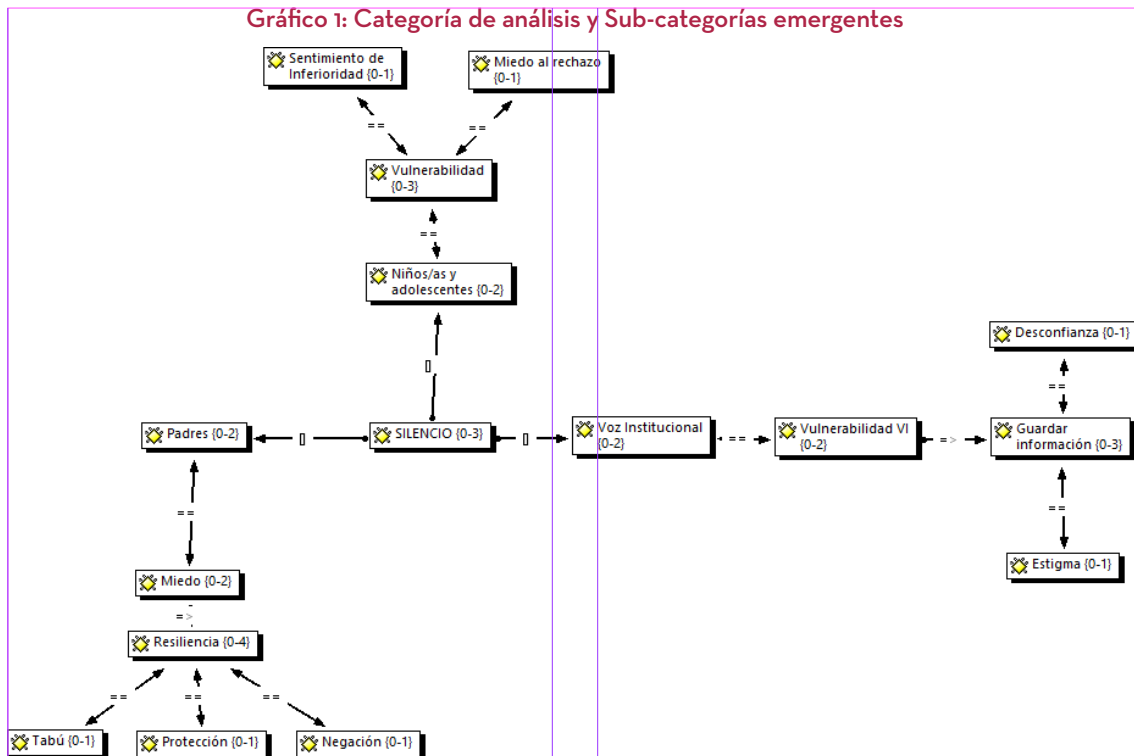
la situación de los niños y niñas desplazados. El silencio en este caso se aduce como una forma de protección, tanto de la institución educativa como de los/as menores de edad, al considerar que no se mencionan el tema para no avergonzarlos, para no exponerlos socialmente y para no ponerlos en riesgo. A pesar de estar vulnerando muchos de los derechos que los niños, niñas y adolescentes tienen reconocidos en numerosos tratados internacionales, como la Convención de los Derechos del Niño, ratificados por 192 países, entre los que se encuentra Colombia; al negarles la orientación y protección necesaria y específica, de acuerdo a su situación de desplazados forzosos.

4. Conclusiones

El conflicto armado ha expulsado a una gran cantidad de colombianos/as de sus hogares que, temiendo por su vida, han huido desde sus lugares de origen hacia otras zonas del territorio nacional. En la marcha dejan atrás sus recuerdos y pertenencias, aunque no son las únicas afrentas, ante ellos aparece el desafío de integrarse en los lugares de acogida. La llegada de la población desplazada a las aulas de las ciudades de acogida genera la emergencia de realidades educativas atravesadas por una gran heterogeneidad y diversidad social que chocan contra el principio de igualdad educativa. No por el aumento de la diversidad social, sino porque parte de esta heterogeneidad es silenciada.

De acuerdo con el análisis de los discursos, el sentido que se otorga a la estrategia de anonimizar la figura de las personas desplazadas en el contexto escolar se encuentra asociado a la vulnerabilidad. Sin embargo, se observa una variabilidad en el sentido que otorga al silencio cada perfil (ver gráfico 1).

Gráfico 1: Categoría de análisis y Sub-categorías emergentes



Para los padres la búsqueda del anonimato se concibe como la expresión del miedo a la amenaza, a la persecución o a la muerte que pende sobre sus hijos/as. Este temor muestra a unos padres resilientes, que persiguen ofrecer a sus hijos/as la mejor estrategia posible para gestionar su realidad. Una dinámica que reside en silenciar su condición de desplazados desde su raíz, exhortándoles incluso a no indagar sobre el pasado. Evitando un proceso de estigmatización por su nueva condición. Por su parte, en la Voz institucional tiene que ver con guardar información sobre la situación de los niños y niñas desplazados. El silencio en este caso se aduce como una respuesta para no estigmatizar a este grupo social o como fruto del propio prejuicio que la institución tiene sobre la población.

Sin embargo, estas estrategias para silenciar la condición de desplazado, interpretadas como mecanismos para proteger un grupo social vulnerable, en realidad no se desvinculan del eje del poder. Las víctimas por miedo, la institución por recelo, pero ambos se asientan en una desconfianza mutua, que cristaliza en una contradicción en el contexto escolar. Los resultados alcanzados muestran cómo el silenciamiento de la condición de desplazado actúa como mecanismo de exclusión de niños, niñas y adolescentes en tanto no pueden ser ayudados como tales.

Pero a pesar de esta contradicción que se asienta en un silencio conscientemente buscado, dado el sentido otorgado a cada una de las dinámicas de anonimato, la clave para aflorar esta realidad, y se pueda intervenir sobre ella, reside en establecer una necesaria comunicación dialógica, en un sentido freiriano, que permita aprender en su complejidad esta realidad por parte de los agentes implicados.

En conclusión, el número de entrevistas ha permitido tener un mínimo suficiente de validez y fiabilidad, que ha consentido alcanzar las siguientes conclusiones abaladas por el planteamiento metodológico.

No obstante, aunque las limitaciones que plantea el uso de las técnicas cualitativas para alcanzar conclusiones representativas de la población, la posibilidad de poder contar con los testimonios de una población tan difícil de entrevistar como es la población desplazada forzosa, y en particular el de los niños y las niñas, confieren un valor relevante a la evidencia empírica obtenida. Además, a partir de las categorías extraídas podemos plantear que se requieren desarrollar nuevas líneas que permitan comprender cómo se generan los procesos de estigmatización de la población desplazada en las aulas.

Referencias bibliográficas

- Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR-COLOMBIA) (2013). *Situación Colombia*. Retrieved from de: <http://www.acnur.org>.
- Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR-COLOMBIA) e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. (2010). *Directriz Para La Atención Diferencial De Los Niños, Niñas y Adolescentes Víctimas del Desplazamiento En Colombia*. Bogotá: CMS Communication & Marketing Solutions.
- Arteta, A. (2010). *Mal consentido. La Complicidad Del Espectador Indiferente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Asociación de Neurociencia y Desarrollo Humano (2011). *Subjetividad Colectiva*. Retrieved from: <http://www.oscoyneurociencias.com>.
- Barajas, D., Moreno, C., & Moreno, V. (2015). *Una Escuela para la Diversidad: La Inclusión De Adolescentes Víctimas Del Desplazamiento Por El Conflicto Armado* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Libre: Bogotá.
- Cabrera, L. A. (2013). El derecho a la memoria y su protección jurídica: avance de investigación. *Pensamiento Jurídico*, 36, 173-188. Retrieved from <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/40321>.
- Camargo, J.A. y Blanco, C.A. (2010). Voces y Silencios Sobre El Desplazamiento Forzado en Santa Martha. *Civilizar*, 10(18), 135-154. doi: 10.22518/165789539.
- Cánovas, P., Riquelme, V., Orellana, N., & Sáez, B. (2019). Víctimas invisibles: Análisis de la intervención socioeducativa de niñas y niños expuestos a violencia de género en la familia. *Pedagogía social: Revista Interuniversitaria*, 34, 113-127. doi: 10.7179/PSRI.
- Corredor, C. (2010). *La Política Social en Clave de Derechos*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Cury, M. (2007). Tras el silencio. *Arteterapia. Papeles De Arteterapia Y educación artística Para La inclusión Social*, 2, 71-86. Retrieved from <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0707110071A>.
- Delgado, J.M., & Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y Técnicas Cualitativas De Investigación En Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía Del Oprimido*. España: Siglo XXI.
- Gallego, F. J. (2013). Gramática del Secreto (Sociolingüística y Secreto). *Tonos Digital*, 25, Vol.II, Retrieved from http://www.um.es/tonosdigital/znum25/secciones/estudios-12-gramatica_del_secreto.htm.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M.ªP. (1998). *Metodología De La Investigación*. México: Interamericana Editores.
- Jaramillo, J. (2006). Reubicación y restablecimiento en la ciudad. Estudio de caso con población en situación de desplazamiento. *Universitas Humanística*, 62(2): 143-168. Retrieved from <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2213>.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte De La Metodología Cualitativa*. México, D.F.: Trillas.
- Mendoza, J. (2009). Dicho y no Dicho: El silencio como material del olvido Mendoza *Polis*, 5(2), 121-154. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S187023332009000200005&lng-es&tlng=e.
- Mendoza, A. M. (2012). El Desplazamiento Forzado En Colombia y La Intervención Del Estado. *Revista De Economía Institucional*, 14(26): 169-202. Recuperado de: <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/3146>
- Miles, M., & Haberman, M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. California: Sage.
- Naranjo, G (2004). Ciudadanía y Desplazamiento Forzado en Colombia: una Relación Conflictiva Interpretada desde la Teoría del Reconocimiento. *Estudios Políticos*, 25, 137-160. Retrieved from <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/estudiospoliticos/article/view/1915>.
- Noelle-Neuman. E. (1995). *La Espiral Del Silencio Opinión Pública: Nuestra Piel Social*. Barcelona: Paidós.
- Romero, T., & Castañeda, E. (2009). *Colombia: Huellas Del Conflicto Primera Infancia*. Colombia: Panamericana Formas e Impresiones.
- Ruiz, L. J. (2010). *Procesos de gestión curricular al incluir a niños víctimas del desplazamiento forzado en el I.E.D. Arborizadora Alta* (Trabajo de Fin de Máster). Pontificia Universidad Javeriana: Colombia. Retrieved from: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1244/edu68.pdf?sequence>.
- Simmel, G. (1977). *El secreto y la Sociedad Secreta de Simmel*. Madrid: Ediciones Sequitur.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Bases De La Investigación Cualitativa: Técnicas y procedimientos Para Desarrollar La Teoría Fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tacussel, P. (1994). Las Leyes de lo no dicho. Notas para una sociología del Silencio. *Revista de Occidente*, 154, 67-86.
- Vanegas, J., Bonilla, C., & Camacho, L. (2011). *Significado Del Desplazamiento Forzado Por Conflicto Armado Por Niños y Niñas*. Fundamentos en Humanidades: Universidad Nacional De San Luis - Argentina.
- Vera, A.V., Parra, F. & Parra, R. (2007). *Los Estudiantes Invisibles ¿Cómo Trabajar Con Niños Desplazados En Las Escuelas?* Universidad del Rosario y Universidad de Ibagué: Banco Iberoamericano de Desarrollo, BID.

- Vera, A.V., Palacio, J.E., & Patiño, L. (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia: Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar. *Perfiles educativos*, 36(145), 12-31. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185269820140000300002&lng=es&tlng=es.
- Vera, A.V., Palacio, J.E., Maga, I., & Holgado, D. (2015). Identidad social y procesos de adaptación de niños víctimas de violencia política en Colombia. *Revista latinoamericana de psicología*, 47(3), 167-176. doi: 10.1016/j.rlp.2015.06.006.
- Villa, M. I. (2009). Desplazamiento forzado en Colombia. El miedo: un eje transversal del éxodo y de la lucha por la ciudadanía. *Revista Controversia*, (187), 12-45. Retrieved from [https://www.revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path\[\]=164](https://www.revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path[]=164).
- Villegas, M., & Rojas, F. (2011). *Niños, Niñas y Jóvenes Afectados Por El Conflicto Armado, Educación En Derechos Humanos y Derecho a La Educación*. (Tesis para optar a Magister). Universidad Javeriana: Bogotá.
- Wiesel, E. (1999). *¿Por qué Roosevelt no permitió el desembarco de esos refugiados?* Recuperado de: <https://discursos-famosos.blogspot.com.es/2016/01/elie-wiesel-por-que-roosevelt-no.html>.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Doncel Abad, D., Vega Blanco, E., & Herrero Villoria, C. (2020). Diversidad silenciada: el anonimato de los niños y niñas desplazados en las escuelas colombianas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 67-78. DOI:10.7179/PSRI_2019.33.05

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

DAVID DONCEL ABAD. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 164. 37006 Salamanca. España. davidoncel@usal.es

ESTHER VEGA BLANCO. esveblan@hotmail.com

CRISTINA HERRERO VILLORIA. khrys@usal.es

PERFIL ACADÉMICO

DAVID DONCEL ABAD. Doctor en Sociología, es profesor en el Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Salamanca. Entre sus intereses de investigación se encuentran la sociología de la educación y los estudios de Asia Oriental. Es autor de varios artículos en revistas científicas en el ámbito de la Sociología de la Educación.

ESTHER VEGA BLANCO. Doctora en Sociología, investigadora colombiana con trayectoria profesional en el área social y política. Ha trabajado durante 25 años por el mejoramiento de las condiciones de vida y acceso a los derechos fundamentales de poblaciones en situación socioeconómica vulnerable y exclusión social en Colombia.

CRISTINA HERRERO VILLORIA. Personal investigador en formación de la Universidad de Salamanca. Doctoranda en Estadística Multivariante Aplicada. Trabajadora Social especialista en infancia y adolescencia. Entre sus líneas de investigación se encuentra, además de la promoción y defensa de los derechos de niños, niñas y adolescentes, el género como eje transversal y la violencia sexual que sufre el género femenino.

**PERCEPCIÓN DEL BIENESTAR SOCIAL DE NIÑOS Y NIÑAS
ADOPTADAS DE ORIGEN CHINO EN LAS ESCUELAS
EN CASTILLA Y LEÓN**

**STUDY ON CHILD WELFARE OF ADOPTED CHINESE CHILDREN AT SCHOOLS
IN CASTILLA Y LEÓN**

**PERCEPÇÃO DO BEM-ESTAR SOCIAL DE CRIANÇAS ADOTADAS DE ORIGEM
CHINESA NAS ESCOLAS DE CASTILLA Y LEÓN**

Fernando GIL VILLA, David DONCEL ABAD, Noelia MORALES ROMO
& Marta LAMBEA ORTEGA
Universidad de Salamanca

Fecha de recepción: 15.XI.2019
Fecha de revisión: 26.XI.2019
Fecha de aceptación: 04.XII.2019

PALABRAS CLAVE:

diversidad
adopción
bullying étnico
vulnerabilidad
educación.

RESUMEN: La creciente heterogeneidad en las escuelas, fruto de la adopción internacional, ha generado nuevos desafíos sociales que deben ser abordados. Más allá de los procesos de aprendizaje propios de los centros escolares, se percibe a la escuela como el espacio idóneo para que niños, niñas y adolescentes desarrollen habilidades y comportamientos que les permitan vivir en sociedad y como un escenario de confluencia para culturas totalmente diferenciadas. En el caso de España, la llegada de los niños adoptados de origen chino contribuyó a aumentar la diversidad étnica de la población española en las aulas, y con ello los desafíos para la institución educativa. El objetivo principal de esta investigación estriba en conocer el bienestar social de los niños y niñas adoptados en la R.P. China que cursan la Educación Secundaria en Castilla y León, dado que se presenta como un grupo potencialmente expuesto a las tensiones que se generan en contextos educativos heterogéneos. Para alcanzar el objetivo se han realizado 10 entrevistas semiestructuradas. La estrategia analítica seguida se asienta en la teoría fundamentada. Los resultados muestran que es un grupo objeto de burla por sus rasgos fenotípicos asiáticos, pero no por su condición de adoptados.

CONTACTO CON LOS AUTORES

David Doncel Abad. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 164. 37006 Salamanca. España.
davidoncel@usal.es

FUNDING

Proyecto de Investigación SA157G18 (J425-463AC03) financiado por la Junta de Castilla y León.

<p>KEY WORDS: diversity adoption ethnic bullying vulnerability education</p>	<p>ABSTRACT: The increasing diversity in schools as a result of international adoption has created new social challenges that need to be addressed. Beyond the learning processes of schools, the school is perceived as the ideal space for children and adolescents to develop skills and behaviours that allow them to live in society and it is considered a meeting point of different cultures. In the case of Spain, adopted Chinese children contributed to ethnic diversity in the classrooms, and the schools had to face this challenge. The main objective of this study is to know the social well-being of children adopted in the Republic of China who attend Secondary Education in Castile and Leon since it presents itself as a group potentially exposed to the tensions that arise in heterogeneous groups in educational settings. Ten semi-structured interviews were conducted to meet the objective. The analytical strategy followed is based on well-founded theory. The results show that it is a group mocked for its Asian phenotypic features, but not for its adopted status.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: diversidade adoção intimidação étnica vulnerabilidade educação</p>	<p>RESUMO: A crescente heterogeneidade nas escolas, resultado da adoção internacional, gerou novos desafios sociais que devem ser enfrentados. Além dos processos de aprendizagem das escolas, é percebido como um espaço adequado para que crianças e adolescentes desenvolvam habilidades e comportamentos que lhes permitam viver em sociedade e como cenário de confluência para culturas totalmente diferenciadas. No caso da Espanha, a chegada de crianças adotadas de origem chinesa contribuiu para aumentar a diversidade étnica da população espanhola nas aulas e os desafios para a instituição educacional. O principal objetivo desta pesquisa é encontrar o bem-estar social de meninas adotadas na República Popular da China que frequentam educação média obrigatória em Castela e Leão, uma vez que se apresenta como um grupo potencialmente exposto às tensões generalizadas em contextos educacionais heterogêneos. Para atingir o objetivo, foram realizadas 10 entrevistas semiestruturadas. A estratégia analítica seguida é baseada na teoria fundamentada. Os resultados também mostrariam que eles estão sujeitos a provocação de grupo por suas características fenotípicas asiáticas, mas não por sua condição adotada.</p>

1. Introducción

La creciente heterogeneidad de la sociedad, fruto del aumento de la movilidad internacional, ha generado nuevos desafíos sociales que deben ser abordados. La diferencia expresada en distintas formas, cultural, étnica o socialmente, plantea a los ciudadanos nuevos escenarios de relaciones que generan tensiones (Maldonado, 2016). En este sentido, la escuela se muestra como un claro reflejo de las dinámicas de interacción social derivadas de dicha diversidad (García-Yepes, 2017). La nueva composición del alumnado es uno de los factores que rodean la experiencia vivida en las escuelas y que hay que tener en cuenta por las consecuencias no sólo académicas, sino también emocionales y sociales. Más allá de los procesos de aprendizaje propios de los centros escolares, se percibe a la escuela como un espacio idóneo para que niños, niñas y adolescentes desarrollen habilidades y comportamientos que les permitan vivir en la sociedad actual. La escuela constituye, por tanto, un espacio de socialización que debe contribuir a la cohesión social futura, deconstruyendo desigualdades (Saraví, 2015). En este sentido, es importante estudiar el bienestar del alumnado en centros escolares cada vez más diversos.

Un grupo singular en esta heterogeneidad lo representa el conjunto de niñas y niños adoptados de origen chino. España, a finales de la década de los noventa del siglo XX, se había convertido en el segundo país del mundo en adopciones. Por

origen geográfico, Asia, y en concreto la R. P. China, se erigió como destino prioritario de las familias adoptantes. Según los datos del INE, a partir de 1995 comenzaron a llegar las primeras niñas adoptadas chinas, alcanzando su punto álgido en el año 2005, cuando de los 2.854 niños adoptados en Asia, 2.753 procedían de dicho país. Una década después se calcula que en España hay aproximadamente 18.000 niños y niñas adoptados de origen chino, conformando el grupo más numeroso de adopciones extranjeras. La mayor parte de estas adopciones fueron de niñas. Ante la magnitud y singularidad de este grupo, se les denominó la “Generación Mei Ming” o “Generación sin Nombre”. Evidentemente, este fenómeno contribuyó a aumentar la diversidad étnica de la población española en las aulas.

A la luz de las investigaciones, ser adoptado (Raaska *et al.*, 2012), poseer rasgos étnicos asiáticos (Fernández Cáceres, 2016) o ser niña (OECD, 2017) son atributos que condicionan la experiencia escolar al ser percibidos como elementos de vulnerabilidad. Como se ha mencionado anteriormente, la razón de fondo parece clara: “la escuela es el primer lugar donde se nombran las diferencias, el único espacio donde se produce un contacto obligatorio entre personas autóctonas y extranjeras” (García Fernández, 2005, p.185). No en vano, en los datos del mismo informe del PISA Student’s Well-Being (2017) emerge, de un modo claro, que las escuelas deben hacer más para fomentar un clima escolar seguro, de tolerancia y

respeto. Por estas razones, el informe PISA en su edición de 2015, incluyó como novedad el concepto de bienestar de los estudiantes. Dicho informe desglosa el concepto de bienestar social en varias dimensiones: la satisfacción de los alumnos con su vida, la ansiedad ante el estudio y los exámenes, la motivación para alcanzar un logro, el sentido de pertenencia al centro escolar de los alumnos, la situación social y desigualdad en relación con el bienestar y el acoso entre iguales (bullying).

Si se hace hincapié en la dimensión de acoso, por ser uno de los aspectos más sobresalientes de esa vulnerabilidad (Gil Villa, 2016), el trabajo de Ovejero (2013) da cuenta del baile de cifras que arrojan los estudios internacionales aludiendo, de forma general, a un grupo de países con tasas superiores al 15%, donde figurarían Estados Unidos, Australia o Japón; un segundo grupo con los países escandinavos con tasas entre el 6 y el 9% y un tercer grupo donde estarían España y países vecinos con tasas de acosadores en torno al 5%. En Latinoamérica, el volumen de víctimas variaría entre el 11% de Chile y el 47% de Perú (Román y Murillo, 2011). En Portugal, las muestras nacionales de Carvalhosa (2007), sobre el alumnado de secundaria (11-16 años) referidas a 1998 y 2004, encuentran porcentajes casi idénticos de agresores, víctimas y una mezcla de ambas -alrededor del 10%, 22% y 26%, respectivamente-. Garaigordobil y Oñederra (2008) mencionan 42 investigaciones dentro de España y 41 estudios en otros países, con un porcentaje medio de víctimas graves entre el 3 y el 10%; en general, entre el 20 y 30% del alumnado sufriría conductas violentas. En el contexto educativo, el volumen III del Informe PISA 2015 encuentra un 18,7% de entrevistados que declara haber sido víctima de algún tipo de bullying varias veces al mes (14% para España). Según el mismo informe, los niños son víctimas de agresiones físicas con mayor frecuencia que las niñas, aunque las niñas sufren un mayor acoso psicológico que ellos (OECD, 2017).

Si se hace hincapié en la diferencia fenotípica, en la literatura científica parece estar sobradamente contrastado que un factor clave asociado a la conducta discriminatoria es el prejuicio étnico-cultural (Collins, McAleavy y Adamson, 2004; Verkuyten y Thijs, 2001, 2002, 2006; Rodríguez Hidalgo, 2010; Lloyd y Stead, 2001; Monks *et al.*, 2008; Rodríguez Hidalgo, Ortega y Zych, 2014; González-Alonso y Escudero-Vidal, 2018). Por ejemplo, queda constancia de una tendencia entre los escolares que viven en comunidades educativas pluriculturales a asociarse, de forma preferente, con chicos y chicas de su propia cultura (Tajfel, 1981), de este modo aíslan a los otros, que suelen ser un grupo minoritario. En este punto

cabe destacar las aportaciones de Verkuyten y Thijs (2001, 2002, 2006) a los estudios focalizados en el maltrato y acoso de carácter étnico-cultural, o bullying étnico-cultural. Estos autores demuestran la existencia de una forma de victimización racista entre iguales, más allá del insulto racista o xenófobo, que estriba en la exclusión social de la víctima de forma verbal y directa, por motivos explícitos de diferencia étnico-cultural. En esta línea Rodríguez Hidalgo, Ortega y Zych (2014) señalan que, en el contexto español, la victimización étnico-cultural se relaciona con el número de amigos de la persona acosada.

A partir de la centralidad en los rasgos fenotípicos asiáticos, la literatura ha analizado su mediación en situaciones de acoso escolar. Por ejemplo, Juvonen, Graham y Schuster (2003) señalan que los asiáticos son menos agresores. Por su lado, Mouttapa, Valente, Gallaher, Rohrbach y Unger (2004) muestran cómo los estudiantes asiáticos son significativamente más victimizados que sus compañeros latinos. En el trabajo de McKenney, Pepler, Craig y Connolly (2006), donde se controló la variable étnica y el estatus étnico, concluyeron que entre los asiáticos-canadienses y europeos-canadienses no existían diferencias significativas en la prevalencia de la victimización general ni en función del grupo étnico.

Con relación a la adopción, se han realizado estudios de corte psicopedagógico centrados en las funciones desempeñadas por los profesionales implicados en el proceso de adopción, en la orientación a las familias que desean adoptar (Palacios, 2010) o sobre las repercusiones emocionales de los niños que han sido adoptado tras un largo periodo en los orfanatos (Palacios, Sánchez-Sandoval y León, 2005; Palacios y Brodzinsky, 2010; Rodríguez-Jaume y Jareño, 2015; Bernedo *et al.*, 2017). Desde la psicología, se ha tratado, fundamentalmente, las consecuencias psíquicas que la adopción tiene en los menores (Abadi, 1989); la adaptación del menor a su familia y entorno social y educativo (Berástegui, 2003 y 2005); y el acoso contra grupos vulnerables entre los que destacan los niños y niñas adoptados (Horno y Romero, 2017). Desde la sociología, son escasos los estudios centrados en esta cuestión, a pesar del enorme impacto cuantitativo y relevancia social que las adopciones han adquirido en España en las últimas décadas. Alberdi y Escario (2003) señalan la enorme aceptación social y visibilidad que la adopción internacional tiene entre los españoles. La Universidad de Alicante, por su parte, llevó a cabo un estudio sobre el baby boom de las adopciones internacionales en España (2011) en el que se analizaban las familias adoptivas y sus estilos de vida, así como otros aspectos sociológicamente

relevantes en el análisis de la familia y sus dinámicas. En el plano educativo, Fernández-Cáceres (2016) encontró quejas de xenofobia y racismo en los testimonios de 32 familias adoptivas en Castilla y León, poniendo de manifiesto que poseer rasgos fenotípicos asiáticos, combinado con ser adoptado, potenciaba la posibilidad de ser victimizado en las escuelas.

La literatura consultada muestra cómo la adopción, el género o la etnia son variables que condicionan el bienestar social de los individuos. Sin embargo, existen pocas investigaciones centradas en conocer el bienestar en las escuelas españolas de las personas que encarnan estos tres elementos a la vez -adopción, género y etnia-. Esta laguna exige seguir ahondando en esta cuestión desde enfoques como el sociológico (Vázquez, Doncel y Soto, 2009), recogiendo el testigo de la literatura consultada en la que se señala que la vulnerabilidad de los jóvenes está estrechamente ligada al grado de densidad de los lazos sociales que teje el alumnado en el contexto escolar.

En consecuencia, el objetivo principal del presente trabajo estriba en detectar si el carácter específico de este grupo de niños y niñas adoptadas procedentes de la R.P. China influye en su bienestar social, dado que se presentan como un colectivo potencialmente vulnerable que a su vez reúne peculiaridades que permiten una aproximación sólida al estudio del bienestar social en contextos escolares diversos. Concretando aún más, tomando como referencia el objetivo general, se pretende alcanzar los siguientes sub-objetivos:

- a. Conocer la percepción sobre la satisfacción de del alumnado objeto de estudio con su vida.
- b. Ahondar sobre el acoso de carácter étnico entre iguales.
- c. Analizar la relación entre redes sociales de apoyo y bienestar social.

2. Metodología

Como derivación del planteamiento descrito, la pregunta que da pie al presente trabajo radica en si la singularidad del grupo conformado por niñas y niños adoptados chinos condiciona su bienestar social en las escuelas. En este sentido, se entiende por bienestar como las habilidades y actividades psicológicas, cognitivas, sociales y físicas que el estudiante necesita para una vida feliz y plena del estudiante adolescente de 15 años (PISA, 2017). En PISA 2015 se vincula al concepto de bienestar social varias dimensiones, de las que destacamos aquellas relacionadas con el objeto de estudio. Primero, se aborda la satisfacción del alumnado con su vida. Segundo, se analiza la diferencia

fenotípica vinculada a procesos de bullying, elemento esencial que perturba el bienestar de los y las estudiantes en las escuelas (González-Alonso y Escudero-Vidal, 2018). Aunque aquí se estudiará el acoso asociado a la condición de adoptado. Y, finalmente, se ahonda en conocer qué rol juegan las redes sociales de amistad que son capaces de tejer este grupo en su bienestar social.

2.1. Técnica de análisis y muestra

La técnica seleccionada para alcanzar los objetivos propuestos es la *entrevista semiestructurada*. Su elección ha estado motivada por sus potenciales aportes a través del relato de las propias niñas y niños adoptados y su gran relevancia en la comprensión de su bienestar social en las escuelas.

La población objeto de estudio está compuesta por los adolescentes adoptados de la R. P. China que actualmente cursan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se han realizado un total de diez entrevistas a chicos y chicas adolescentes de edades comprendidas entre los 11 y los 18 (ver tabla 1). En cuanto al estatus socioeconómico de sus familias, todas ellas se engloban en la clase media-alta con estudios universitarios, algo común entre los padres y madres adoptantes, pues tienen que cumplir ciertos requisitos de estatus social, económico y cultural para poder iniciar el proceso de adopción (Parsons, 2009).

Tabla 1. Perfil de entrevistados según Sexo y Edad

Entrevista	Sexo	Edad
E1	niña	17
E2	niño	13
E3	niña	16
E4	niño	16
E5	niño	16
E6	niña	18
E7	niña	12
E8	niña	15
E9	niña	11
E10	niña	16

El guion elaborado para sustraer la visión de los entrevistados se ha concretado en una batería de preguntas conectadas con los objetivos del estudio, a saber:

- ¿Estás satisfecha/o con tu vida?

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es tu colegio? ¿Te gusta ir? • ¿Tienes muchos amigos? ¿Consideras que tienes buenos amigos? ¿Cómo son tus amigos? • Tienes pandilla, ¿cómo definirías a tu pandilla? ¿Cómo son? • ¿Cómo es tu familia? • ¿Cómo te ves con relación a tus compañeros? ¿Cómo te ven tus compañeros? ¿Cómo te ven tus amigos? ¿Cómo te ven tus padres? • ¿Te han dicho alguna vez que eres china/o? • ¿Cómo vives la diferencia étnica? • ¿Has tenido alguna experiencia de insulto acoso, de qué tipo? <p>La realización de las entrevistas tuvo lugar entre los meses de mayo y octubre de 2019 en las provincias de Salamanca y Valladolid.</p>	<h2>2.2. Categoría de análisis</h2> <p>En cuanto a la codificación de categorías, la técnica de análisis seguida consiste en codificar la cita en la que se alberga la categoría junto con los párrafos anterior y posterior para englobar el contexto teórico de dicha cita. Para ello se han definido las siguientes categorías iniciales de análisis vinculadas al bienestar social del alumnado en las escuelas:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Satisfacción con la vida. II. Bullying Étnico. III. Redes sociales de amistad. IV. A partir de los discursos recopilados en la totalidad de entrevistas, se elaboró una matriz de análisis para identificar los principales aportes de acuerdo a los objetivos de la investigación. De ahí emergieron tres subcategorías dentro del bullying étnico: acoso desdramatizado, vulnerabilidad interiorizada y resistencia adquirida, que se recogen en la siguiente matriz (ver tabla 2):
Tabla 2. Matriz de análisis	
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Satisfacción con la vida	
Bullying étnico	<p style="text-align: center;"><i>Acoso Desdramatizado</i></p> <hr/> <p style="text-align: center;"><i>Vulnerabilidad interiorizada</i></p> <hr/> <p style="text-align: center;"><i>Resistencia adquirida</i></p>
Redes sociales de amistad	
<h2>2.3. Estrategia de análisis</h2> <p>La estrategia de análisis se asienta en los principios de la teoría fundamentada. En este sentido se sigue el procedimiento de codificación axial, entendido como un proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías (Strauss y Corbin, 1998). En las entrevistas se trata de ver los significados que los propios adoptados han ido otorgando a las diferencias étnicas y a la condición de adoptado, poniendo especial énfasis en su experiencia escolar.</p> <p>Paralelamente, se ha empleado el análisis asistido por ordenador mediante el programa Atlas.ti en su versión 6.1 que ofrece una óptica de análisis distinta tal y como se mostrará.</p>	<h2>3. Análisis</h2> <p>A continuación, en primer lugar, se presentan los resultados para cada una de las categorías iniciales definidas: satisfacción con la vida, redes sociales de amistad y acoso étnico. Y en segundo lugar se presentan los resultados extraídos del análisis de las categorías emergentes que se han detectado a lo largo del análisis.</p> <h3>3.1. Análisis de Categorías Iniciales</h3> <h4>3.1.1. Satisfacción con la vida</h4> <p>La autopercepción del bienestar de los sujetos entrevistados ha sido generalmente buena, asociándose sobre todo al apoyo familiar. Así queda reflejado en expresiones como: “Bueno, yo creo</p>

que la adolescencia ya es una etapa difícil de por sí (...) pero... no creo que me esté resultando más difícil que al resto de chicos o de chicas de mi edad. Estoy bien en general". E1; "Estoy súper conforme con todo". E9; "Bueno, quitando algunas peleas con mi madre... bueno, broncas, por lo demás bien". E5

Los vínculos familiares son valorados positivamente, a pesar de que se refieren ciertos conflictos, más vinculados a la etapa adolescente, y a los que no se les concede mayor importancia. Los chicos y chicas entrevistados se sienten seguros, queridos y protegidos por sus familias. "Yo con mis padres me llevo bastante bien". E1; "Mi familia me apoya bien, así que... no tengo ningún problema". E4

Es destacable que la mayoría de los sujetos entrevistados tienen otros hermanos o hermanas también adoptados y procedentes de la R.P. China, aspecto que les suele brindar un apoyo respecto a la incertidumbre que puede plantear su origen adoptivo, ya que comparten esta circunstancia y el país de origen.

3.1.2. Bullying étnico

En una primera aproximación a los discursos, ninguna de las personas entrevistadas refiere episodios que considere dentro del bullying étnico. "No, la verdad es que no (ha tenido ningún comentario/problema por sus rasgos físicos). La verdad es que discriminación pues... en mi Instituto, aparentemente, no hay. Para empezar, hay un cartel que pone escuela sin racismo" E8. Pero, por ejemplo, sí se señalan episodios concretos de insultos relacionados con su fenotipo asiático. No obstante, en los discursos se observará una realidad menos blanqueada. En este sentido, vinculadas a la categoría inicial de análisis *Bullying Étnico* han emergido tres sub-categorías, que permiten comprender cómo perciben los miembros de este grupo social el problema del acoso escolar. Las tres subcategorías son: *Acoso Desdramatizado*, *Vulnerabilidad Interiorizada* y *Resistencia Adquirida*.

3.1.2.1. Acoso desdramatizado

Entre estas situaciones se destacan tres modalidades por las cuales se han sentido heridos, se han sentido heridos: insultos, comentarios o bromas ofensivas. Estos calificativos o burlas se centran tanto en aspectos culturales vinculados a China, como a los nombres propios como muestran los siguientes fragmentos: "Una vez un compañero me llamó chinita y a mí me molestó y no sé qué. Y ya está. Y luego se lo conté a la profesora y me dijeron pues dile charrito, ¿sabes?, y ya está". E7; "Sí, alguna vez se han metido con mi nombre, por

ejemplo, alguna vez, y luego por otros problemas diferentes... que tienen que ver con mi raza". E4. También aluden al fenotipo asiático, por ejemplo, a la forma de los ojos. "Sí, siempre es lo..., es la diferencia, o sea, mmm..., el físico es lo que diferencia, yo no me he encontrado más insultos por parte del resto. Siempre son o los ojos o... sí, eso" E1. Siempre asociados a una imagen negativa de alguien que se percibe diferente. "De pequeña se burlaban de que era la china en el colegio". E9

Sin embargo, a pesar de que ninguno considera que ha formado parte de episodios de acoso, cabe resaltar que sí se observa, en algunos discursos, una exposición continuada en el tiempo a recibir descalificativos por su condición. Por ejemplo, en los literales "sí ocurría, a veces..." E6 o "pero si insistían" E3; "o "sí hubo una situación que fue poco más importante que el resto" E1 o "pero ya no podía más" E9, ponen de manifiesto, que al menos, no son situaciones puntuales. Esta convergencia en los discursos deja entrever a un grupo social expuesto a la ofensa, aunque igualmente se observa que es una situación que intentan desdramatizar.

Eso sí, continuamente resaltan que esta situación se consigue desactivar cuando interviene un tercero

Quando me hacían esos comentarios, a veces me hacía la sorda, pero si insistían pues ya se lo contaba a mis padres y ellos me decían que no me preocupase que tendría que pasar de ellos, que lo que les importa es que nos ofendamos y que si nos hacemos los oídos sordos pues se iban a cansar e iban a dejar de hacerlo. E3

Y bueno... Hace un par de años pues... sí que hubo una situación que fue un poco más importante que el resto. Pero... fue principalmente el típico grupo de chicos que... le siguen la broma al resto de gente y... al final acaba media clase pues... hasta que alguien llega y dice, pero a ver... cómo se ha originado esto y por qué, si en realidad, no había pasado antes ¡Es por la tontería de seguir la broma! Pero... bueno eso se habla y... se acaba solucionando. Aunque... siempre se te queda... en la memoria. E1

Intento resolverlo yo sola y después es como "no ha pasado aquí nada", pero ya no podía más y se lo dije a mis padres, y mis padres querían decírselo a los profesores, eso es lo que me temía, no quería que los profesores se enterasen, entonces yo diciendo "no se lo digáis por favor, porque no quiero formar un gran lío y al final acabar con problemas. E9

3.1.2.2. Vulnerabilidad Interiorizada

Del análisis de los relatos se desprende que es un grupo que tiene interiorizado un sentido de vulnerabilidad, que incluso puede llegar a ser experimentado como inevitable. Prueba de ello es su recelo al apreciar que son observados por los otros de soslayo, así queda manifestado en el siguiente fragmento: “A mí no me importa que me miren raro entonces pues paso de la gente, de cómo me miran”. E3. También se señala su percepción de desamparo cuando, ante momentos de cambios en sus vidas, surge el miedo al rechazo en el nuevo escenario: “Luego en el nuevo instituto sí que tenía miedo, porque decía, a lo mejor ahora al salir de ese colegio e ir a otro pues podían insultarme o eso, pero no ha sucedido gracias a Dios” E3. Los rasgos fenotípicos juegan un papel importante para alimentar esta percepción de vulnerabilidad: “Comentarios ofensivos pues... sí que hacen muchos, eso es inevitable, porque siempre lo distinto como que... el físico es lo que diferencia, yo no me he encontrado más insultos por parte del resto” E1.

Esta vulnerabilidad interiorizada también se observa cuando una de las entrevistadas apunta que, en entornos grandes como las ciudades, no son percibidos como alguien distinto y se les trata “sin etiquetas”. Cuando a veces voy... yo que sé, a Valladolid o ciudades más grandes, o de vacaciones que vas a un sitio más grande, donde hay más gente, como que la gente no... ¡Pasa!, cada uno va a su bola, es como que te sientes libre y que no... ¡no sé!, ¡eres una más!, no eres alguien distinto que saben todos ya... te ponen etiqueta. E1

Otro aspecto que manifiesta la vulnerabilidad interiorizada queda expresado en una postura defensiva, pues sienten como molesto un comentario negativo vertido hacia los chinos en general por parte de un profesor, identificándose en ese comentario genérico.

Sí (tajante) ha recibido comentarios molestos...en la ESO tuve un profesor que no era racista pero sí que era más...Era de historia de la filosofía, y a veces salían temas de debate, y comentaba que sí la raza, de los chinos, que invadían los chinos España...no era que hablara de mí exactamente, pero yo me sentía incluida dentro del grupo y que sí era molesto. E6

Cabe resaltar que subyace un sentido de la vulnerabilidad marcado por la clase social. No hay que olvidar que existe un sesgo de clase en las familias adoptantes ya que les solicitan cumplir criterios socioeconómicos para poder optar a la adopción. Esta peculiaridad de clase se muestra cuando aprecian de un modo negativo ser identificadas con niños/as de “Bazares”, que

tradicionalmente han sido regentados por población china inmigrada. O cuando denominan a aquellos que insultan como “niño de esos canis” E6.

Y... mucha gente se pregunta..., la mayoría de la gente piensa que... las niñas chinas somos... de bazares...o de familias, residiendo aquí, chinas, que somos sus hijas, pero que somos de China y que hemos emigrado a aquí. Y los que saben que somos adoptadas, lo saben, pero..., no saben la historia, yo creo que no saben muy bien como es el proceso de adopción y todo eso. E1

Es que una vez una amiga mía, iban a entrar en una tienda china, en un bazar y yo entré y pensaban que era yo un niño del jefe que trabajaba ahí. E2

Pero más allá de la vulnerabilidad interiorizada, que mantiene a los miembros de este grupo social en alerta, se pone de manifiesto el desgaste emocional al que se enfrentan. Pues la ofensa les provoca aflicción.

Mira, mis padres decían que no pensase en eso, que eso era una tontería. Bueno eso es una tontería para ellos, porque claro, a ellos no les decían. O sea, es que mira, te lo pueden decir de una manera súper cariñosa y otras lo dicen de una manera así. Yo sé que yo soy una china, pero es que no quiero que me lo digan, así como si fuera en plan burla. E9

Fue principalmente el típico grupo de chicos que... le siguen la broma al resto de gente y... al final acaba media clase pues... ¡Es por la tontería de seguir la broma! Pero... bueno eso se habla y... se acaba solucionando. Aunque...siempre se te queda... en la memoria. E1

Pero cuando era más pequeña lo llevaba mal... pero poco a poco pues te acostumbras...Es como si tienes algún problema en la cara o alguna mancha, al principio mal...E6

3.1.2.3. Resistencia adquirida

Conforme van creciendo se van acostumbrando y van fortaleciendo su resistencia a posibles rechazos que pueden venir de sentirse más observados que el resto, o a recibir algún tipo de comentario verbal ofensivo. Ante las experiencias relatadas, las estrategias y recursos utilizados por los niños y niñas adoptados procedentes de la R.P. China tienen tres pilares: el individuo, la familia y el grupo de pares. Se observa cómo el propio individuo, con el paso del tiempo aprende a gestionar su situación de vulnerabilidad.

A lo mejor en algún caso sí se han metido conmigo, pero es más... realmente paso más... de eso, de esas personas, pero... alguna vez sí que me ha molestado. E4.

Si, sobre todo en la ESO le he comentado con eso de los insultos a mi madre que no quería ir que me sentía incomoda, pero no al punto del bullying... pero aprendí que era pasar y seguir porque yo creo que lo mejor es pasar. E6

La familia desempeña un papel fundamental, tanto cuando se requiere su mediación en posibles situaciones de conflicto, como a la hora de transmitir habilidades a sus hijos para gestionar estas situaciones. En este punto, cabe destacar que las familias realizan una labor preventiva anterior a que se produzca una situación de acoso. Es decir, son conscientes de la singularidad de su familia y perciben vulnerabilidad en ello. De ahí que un común denominador haya sido la resiliencia que las familias tratan de transmitir a sus hijos e hijas adoptados (Ungar, 2001; Cristóbal, Calderón-Almendros y Pérez-Cea, 2017). Probablemente, condicionados por el inevitable momento de la revelación, proceso mediante el cual el adoptado conoce su estatus y origen y, en definitiva, la condición singular familiar. Este es un proceso que tiene lugar en el seno familiar y cada familia lo afronta desplegando una estrategia distinta, aunque con tendencia a destacar la dimensión emocional más que las funciones educativas o de crianza (Meil, 2006; Oscón, 2007). Por ejemplo, en distintos trabajos sobre familias monoparentales (con un perfil similar en cuanto a nivel educativo y económico) también se encontró que estas familias eran especialmente efectivas en la transmisión de la resiliencia a sus vástagos para fortalecerlos frente a situaciones de incomprensión o rechazo fuera del seno familiar (Ospina-García, 2018; Huaiquivil, Yévenes y Zicavo, 2019).

Intento resolverlo yo sola y después es como "no ha pasado aquí nada", pero ya no podía más y se lo dije a mis padres, y mis padres querían decírselo a los profesores, eso es lo que me temía, no quería que los profesores se enterasen, entonces yo diciendo "no se lo digáis por favor, porque no quiero formar un gran lío y al final acabar con problemas" ¿no? E9

Cuando me hacían esos comentarios, a veces me hacía la sorda, pero si insistían pues ya se lo contaba a mis padres y ellos me decían que no me preocupase que tendría que pasar de ellos, que lo que les importa es que nos ofendamos y que si nos hacemos los oídos sordos pues se iban a cansar e iban a dejar de hacerlo. E3

Al principio del todo, cuando eres más pequeño... y tienes siempre muchas dudas... y imamá, por qué tal..., por qué me llaman..., por qué soy distinta... ¡Pero... mis padres me han ayudado mucho, o sea, desde siempre me han dicho o me han contado la historia de cuando me fueron a adoptar a mí y a mi hermana, qué saber hacer, cómo actuar en las situaciones por sí un día se metían con nosotras. Y, de todas formas, siempre han resuelto las dudas que teníamos. E7

3.1.3. Redes Sociales de Amistad

Pero, sobre todo, el grupo de iguales adquiere un especial protagonismo en el grupo abordado. Se han detectado vínculos de amistad calificados por los entrevistados de buenas relaciones que van desde los amigos del pueblo, colegio e instituto, a amigos de la infancia (a veces hijos de amigos de sus progenitores). Varios de los entrevistados han pasado ya del colegio al instituto y han incorporado nuevos amigos sin mucha dificultad. Otra vía para hacer nuevos amigos han sido las actividades extraescolares o aficiones.

Antes hacía hockey, pero ahora ya no. Estudió también en el conservatorio de música (toca el piano) y estuve estudiando chino 3 años en la escuela de idiomas. E7

Durante seis años creo estuve yendo a chino, pero lo dejé porque era difícil, era pequeña y porque para mí yo no le veía utilidad. Ahora sí que me arrepiento de esa decisión, de dejarlo pasar... E6

En cuanto a la diversidad de su grupo de pares, algunos cuentan con algún amigo adoptado también de origen chino o procedente de otra nacionalidad, mientras que en otros grupos de iguales la diversidad es menor. Es decir, que los niños y niñas entrevistados no se relacionan de forma especial ni excluyente con iguales de su misma procedencia étnica o adoptiva. En algunos casos, estas relaciones se han ido difuminando con el paso de los años. En cuanto a las actividades extraescolares que realizan, éstas son muy variadas desde estudio de otros idiomas (alemán, inglés o francés), deportes (hockey, fútbol, baloncesto, karate, tiro con arco, natación, ajedrez, patinaje), estudios en el conservatorio (piano, violín, guitarra, flauta) o de otro tipo (coro, biblioteca, grupos Scout, baile). El siguiente literal recoge lo importante que puede llegar a ser la protección del grupo de pares frente a situaciones de acoso.

Además, una vez, una cosa que me gustó es que estaba por la calle comenzaron unos chicos a insultarme unos chicos... Curiosamente siempre son chicos los

que insultan, y yo estaba con un grupo de amigas y de amigos y se enfrentaron a ellos ¿Qué te pasa con mi amiga? y tal... E6

Al principio en clase había comentarios molestos, pero luego a medida que te hacías amigos de ellos ya no pasaba, ya formabas parte de la familia de clase. Y dentro de clase no lo hacían porque había profesores que lo escuchaban...Pero fuera de clase sí ocurría, a veces... E6

3.2. Análisis de categorías emergentes

El análisis de las categorías emergentes obtenidas tras el análisis -Vulnerabilidad Interiorizada, Aceso Desdramatizado y Resistencia Adquirida- permite mejorar la comprensión de la experiencia escolar de este grupo, que de un modo generalizado se muestra satisfecho con la vida, pero que por otro se percibe vulnerable. En este sentido resulta interesante comprobar cómo en los discursos no se aprecian relatos cargados de dramatismo, es más, se observa una frecuente normalización de las situaciones ofensivas. En otras palabras, se observa a un grupo que tiene interiorizado su condición para convertirse en objeto de burla, y cuyas sospechas a menudo se hacen realidad. No

obstante, muestran gran entereza para afrontar estas situaciones. Una fortaleza adquirida gracias a las estrategias desplegadas por sus familias con anterioridad para procurar una buena integración del niño/a adoptado en su entorno inmediato. Planificación que se ilustra en el gráfico 1.

Los padres perciben la potencial vulnerabilidad de sus hijos adoptados y en consecuencia elaboran un conjunto de respuestas para gestionar los posibles desafíos a los que se pueden enfrentar dada la singularidad de su familia. Por ejemplo, amplían la familia con nuevos hijos adoptados de origen chino. También preparan a sus hijos para que resuelvan positivamente ante situaciones adversas. Y, por último, fomentan la participación de sus hijos en actividades extracurriculares o en asociaciones. Decisión que, por un lado, permite aumentar los lazos de amistad de sus hijos más allá de los colegios. Y, por otro, por la naturaleza de las actividades realizadas -ballet, música, etc.- en consonancia con la cultura académica de los centros, les permiten una mejor experiencia escolar. Estos factores, junto a la habilidad de los individuos para crear densas redes de amistad, los capacitan para afrontar su singularidad en la heterogeneidad, ofreciendo resistencia ante la burla, aunque no les exime de la aflicción.

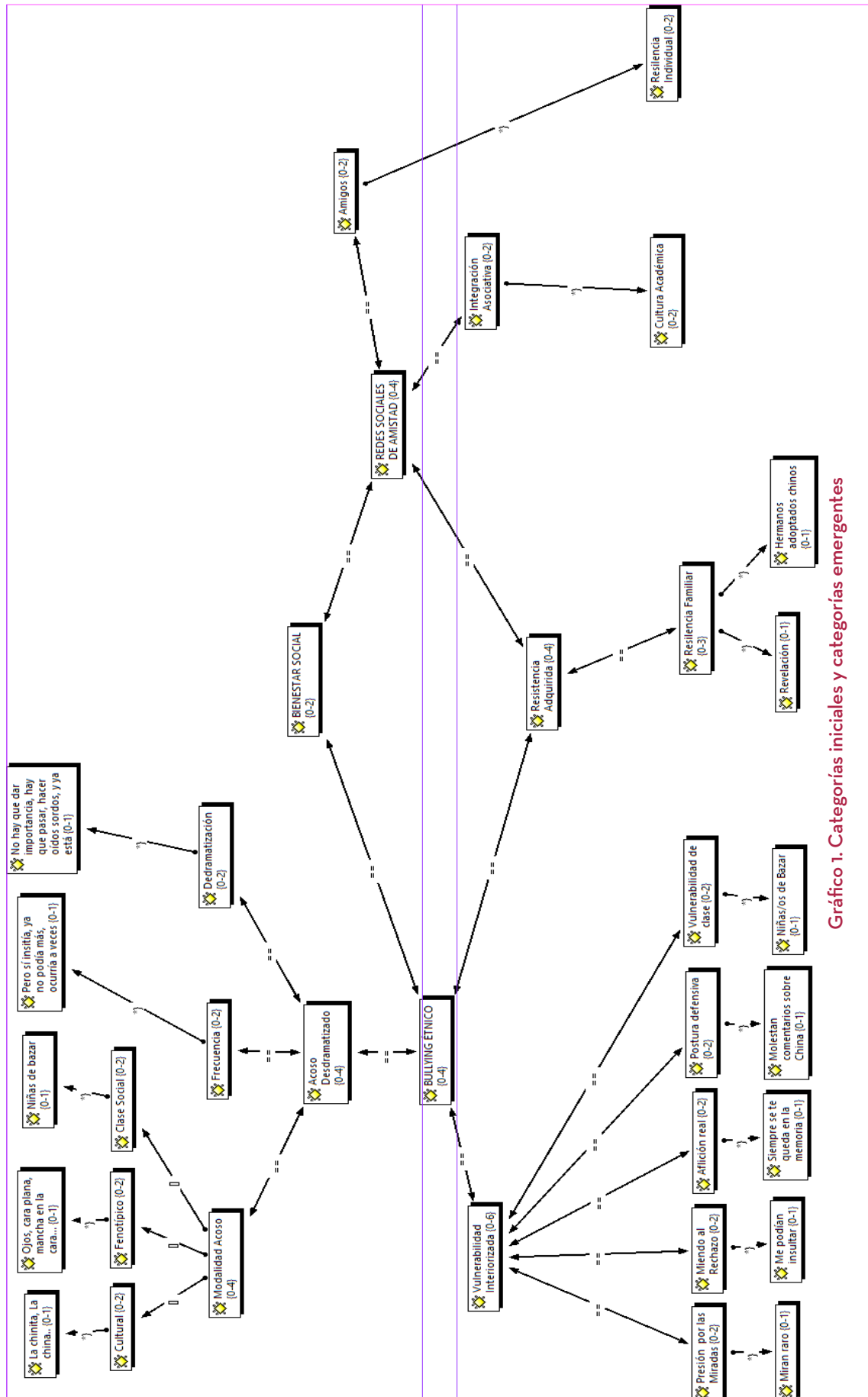


Gráfico 1. Categorías iniciales y categorías emergentes

4. Discusión y conclusiones

El objetivo principal del presente trabajo ha consistido en conocer si el carácter específico de este grupo de niños y niñas adoptadas procedentes de la R.P. China influye en su bienestar social en contextos escolares cada vez más diversos. A la luz de los resultados se observa que, en ocasiones, es un grupo social objeto de burla por sus rasgos fenotípicos asiáticos, pero no por su condición de adoptados. Es decir, poseer rasgos étnicos diferenciados se constituye como el atributo que más influye en su vulnerabilidad, por encima del hecho de ser adoptado o de ser niña, también considerados en la literatura especializada como elementos que ponen en riesgo el bienestar en la escuela.

A pesar de que la condición de adoptado no es manifestada por ninguno de los encuestados como elemento importante de discriminación o burla, se ha observado que sus familias especial énfasis en evitar que este hecho pueda afectar al bienestar psicosocial de sus hijos, preparándoles con herramientas para hacerlos más resilientes. Esta vulnerabilidad es percibida por los adolescentes y sus familias y, como muestran otras investigaciones, poseer intensos lazos sociales se presenta como un elemento clave para afrontar dicha situación. De los resultados obtenidos, cabe

conjeturar que es la propia vulnerabilidad percibida la que incita a las familias a desplegar respuestas para que sus hijos tengan un mejor bienestar.

En esta investigación ha quedado constatado que estas niñas y niños poseen una densa red social tanto familiar como de amistad. Como muestran otras investigaciones, la inclusión social se presenta como un elemento clave para afrontar su potencial vulnerabilidad y asegurar su bienestar social.

La forma de abordar este desafío mediante un trabajo cualitativo proporciona que los resultados obtenidos sean un reflejo de cómo perciben la realidad que viven los y las adolescentes adoptadas por familias españolas. No obstante, con la información con la que contamos no se puede generalizar acorde a criterios cuantitativos, aunque haya permitido ahondar en el conocimiento del bienestar social de este grupo singular en las escuelas de Castilla y León. Por estos motivos las siguientes líneas de trabajo que se abren consisten obtener más evidencia empírica al respecto mediante la administración de un cuestionario para ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio. El precio de no abordar el bienestar social puede ser enorme, creciente malestar, frustración, abandono, o pérdida de capital humano para la sociedad española del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Abadi, D., & Garcí, C. P. (1989). *Adopción: del abandono al encuentro*. Kargjeman.
- Alberdi, I., & Escario, P. (2007). *Los hombres jóvenes y la paternidad*. Madrid: Fundación BBVA
- Berástegui, A. (2003). *Las adopciones internacionales truncadas y el riesgo en la Comunidad de Madrid*. Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- Berástegui, A. (2005). *La adaptación familiar en adopción internacional, una muestra de adoptados mayores de tres años en la Comunidad de Madrid*. Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- Carvalho, S. F. (2007). *Seminário bullying, violência e agressividade em contexto escolar - o bullying nas escolas portuguesas*. Portugal: Universidade de Bergen, Noruega e Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Retrieved from http://aaa.fpce.ul.pt/documentos/seminario_bullying/Resumo_Susana_Carvalho.pdf.
- Collins, K., McAleavy, G., & Adamson, G. (2004). Bullying in schools: A Northern Ireland study. *Educational research*, 46(1), 55-72.
- Cristóbal, R. R., Calderón-Almendros, I., & Pérez-Cea, J. J. (2017). Resilience as a way of resisting social exclusion: a comparative analysis of case studies. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 129-141.
- Fernández, M. I. (2016). *Familias castellanoleonesas adoptantes en China, 1995-2015: decisión de adoptar, relaciones familiares y estrategias de conciliación*. Tesis Doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J.A. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Información Psicológica*, 94, 14-35.
- García, J. A. (2005). Necesidades educativas especiales, y diversidad étnica y cultural. En *Enseñar y aprender* (pp. 185-204). Ediciones Témpora.
- García-Yepes, K. (2017). Procesos de integración social de inmigrantes en escuelas de Huelva, España: Diversidad cultural y retos educativos 1. *Alteridad. Revista de Educación*, 12(2), 188-200.
- Gil Villa, F. (2016). *La sociedad vulnerable. Para una ciudadanía consciente y crítica con la desigualdad e inseguridad sociales*. Madrid: Tecnos.
- González-Alonso, F., & Escudero-Vidal, J., (2018). *Acoso, bullying y ciberbullying. Formación, prevención y seguridad*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Horno, P., & Romero, J. (2017). Las familias ante el acoso escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, marzo 17, 115, 139-152. Consultado:http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/42/publicaciones/documentos_7_las_familias_ante_el_acoso_escolar.pdf.

Huaiquivil, P., Yévenes, K., & Zicavo, N. (2019). Representaciones Sociales Acerca De Adopción Homoparental: Una mirada desde la Pedagogía. *Integración Académica en Psicología*, 7(21), 82-95.

Juvonen J., Graham S., & Schuster M.A. (2003). Bullying among young adolescents: the strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*. Dec;112 (6 Pt 1):1231-7.

Lloyd, G., Stead, J., & Kendrick, A. (2001). *Hanging on in there: A study of inter-agency work to prevent school exclusion in three local authorities*. Jessica Kingsley Publishers.

Maldonado, M. (2016). Diversidad y desigualdad: Desnaturalizaciones y tensiones en el análisis educativo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2, 51-62.

McKenney, K. S., Pepler, D., Craig, W., & Connolly, J. (2006). Peer victimization and psychosocial adjustment: The experiences of Canadian immigrant youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 4(2), 239-264.

Monks, C., Ortega-Ruiz, R., & Rodríguez Hidalgo, A. J. (2008). Peer victimization in multicultural schools in Spain and England. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 507-535. doi: 10.1080/17405620701307316

Mouttapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, L. A., & Unger, J. B. (2004). *Social network predictors of bullying and victimization*. *Adolescence*, 39(154), 315-335.

OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Student 's Well-Being*. París: OECD.

Ospina-García, A. (2018). Pareja homoparental serodiscordante: procesos de comunicación y prácticas de cuidado. Un análisis de caso en Manizales. Manizales, Colombia: *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 10(1), 78-98.

Ovejero, A. (2013). El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional. En A. Ovejero, P. Smith y S. Yubero (Coords), *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales*, (pp. 11-56). Madrid: Biblioteca Nueva.

Palacios, J. (2010). *La aventura de adoptar. Guía para solicitantes de adopción internacional*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.

Palacios, J., Sánchez-Sandoval, Y., & León, E. (2005). "Adopción y problemas de conducta." *RIDEP: Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 1(19): 171-190.

Palacios, J., & Brodzinsky, D. (2010). Adoption research: Trends, topics, outcomes. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 270-284.

Parsons, B. G. (2009). *Intercountry Adoption: China's New Laws Under the 1993 Hague Convention*. New Eng. J. Int'l & Comp.

Raaska, H., Lapinleimu, H., Sinkkonen, J., Salmivalli, C., Matomäki, J., Mäkipää, S., & Elovainio, M. (2012). Experiences of school bullying among internationally adopted children: Results from the Finnish Adoption Study. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(4), 592-611.

Rodríguez, A. J. (2010). *Violencia escolar en sociedades pluriculturales: bullying y victimización entre escolares de carácter étnico-cultural*. Córdoba: Universidad de Córdoba. <http://hdl.handle.net/10396/3528>.

Rodríguez, A.J., Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2014). "Victimización étnico-cultural entre iguales: autoestima y relaciones en la escuela entre diferentes grupos culturales de estudiantes en Andalucía". *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 191-210.

Rodríguez-Jaume, M. J., & Jareño, D. (2015). Estigma social y adopción internacional en España. ¿Es la familia adoptiva un modelo familiar menos "auténtico" que los basados en lazos biológicos? *Papers: revista de sociología*, 100(2), 0211-236.

Román, M., & Murillo, F. J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 37-54.

Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso: México.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. CUP Archive.

Vázquez, E., Doncel, D., & Soto, B. (2009). *Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas: investigación educativa y actuaciones de las Administraciones Públicas*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2001). Peer victimization and self-esteem of ethnic minority group children. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11(3), 227-234.

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social indicators research*, 59(2), 203-228.

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2006). Ethnic discrimination and global self-worth in early adolescents: The mediating role of ethnic self-esteem. *International Journal of Behavioral Development*, 30(2), 107-116.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Gil, F. Doncel, D., Morales, N., & Lambea, M. (2020) Percepción del bienestar social de niños y niñas adoptadas de origen chino en las escuelas en Castilla y León. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 81-93. DOI:10.7179/PSRI_2019.35.06

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Fernando Gil Villa. Universidad de Salamanca. Facultad de Ciencias Sociales. Campus Miguel de Unamuno. 37008 Salamanca. E-mail: gilvi@usal.es.

David Doncel Abad. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 164. 37006 Salamanca. España. davidoncel@usal.es.

Noelia Morales Romo. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 164. 37006 Salamanca. España. noemo@usal.es.

Marta Lambea Ortega. Universidad de Salamanca. Facultad de Economía y Empresa. Campus Miguel de Unamuno. 37008 Salamanca. E-mail: lambea@usal.es.

PERFIL ACADÉMICO

Fernando Gil Villa. Catedrático de Sociología, Universidad de Salamanca. Autor de numerosas publicaciones entre las que destacan *La sociedad vulnerable* (2016) o *El fantasma de la diferencia. Inmigración en la escuela* (2012). Es el Investigador Principal del Grupo de Investigación SEVIN.

David Doncel Abad. Director del MU en Estudios en Asia Oriental. Doctor en Sociología, es profesor en el Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Salamanca. Miembro del GIR Humanismo Eurasia. Entre sus intereses de investigación se encuentran la sociología de la educación y los estudios de Asia Oriental. Es autor de varios artículos en revistas científicas en el ámbito de la Sociología de la Educación.

Noelia Morales Romo. Diplomada en Trabajo Social, Licenciada y Doctora en Sociología, es profesora en el Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Salamanca. Entre sus intereses de investigación se encuentran la sociología de la educación, los estudios rurales y las desigualdades geográficas. Es autora de varios artículos en revistas científicas en el ámbito de la Sociología de la Educación.

Marta Lambea Ortega. Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología. Doctora en Sociología. Miembro del GIR de Educación Comparada de la Universidad de Salamanca. Entre sus intereses de investigación se encuentran la sociología de la educación, trabajo y educación, migraciones y salud.

INFANCIA Y DERECHOS HUMANOS EN LA CIUDAD DE ZAMORA'

CHILDHOOD AND HUMAN RIGHTS IN ZAMORA CITY INFÂNCIA E DIREITOS HUMANOS NA CIDADE DE ZAMORA

José Manuel DEL BARRIO ALISTE & Antonia PICORNELL LUCAS
Universidad de Salamanca

Fecha de recepción: 18.XI.2019

Fecha de revisión: 25.XI.2019

Fecha de aceptación: 02.XII.2019

PALABRAS CLAVE:

infancia
adolescencia
participación
ciudad
políticas

RESUMEN: Las ciudades actuales están ofreciendo espacios de ciudadanía como respuesta a las transformaciones sociales y nuevas realidades; convirtiéndose los territorios en espacios de desarrollo sociopersonal. Interactuando en este contexto se encuentran los niños, niñas y adolescentes, lo que lleva a conocer cuáles son los desarrollos urbanos que se sitúan en este paradigma de ciudades saludables, inteligentes y sostenibles. El principal objetivo de este estudio ha sido analizar la opinión de los niños, niñas y adolescentes de la ciudad de Zamora en relación con las políticas de la infancia y adolescencia del municipio. Para ello se utilizó una investigación de tipo exploratorio y descriptivo, utilizando un enfoque cualitativo traducido en 3 grupos de discusión. Los relatos muestran que los derechos de los niños, niñas y adolescentes en la ciudad no siempre son prioritarios, aunque los participantes manifiestan que debería haber una especial preocupación por aquellos menores de edad en situación de vulnerabilidad. Estos resultados plantean la necesidad de coordinar los procesos políticos, incluyendo la participación de los niños, niñas y adolescentes en la planificación urbana, lo que contribuirá a adaptar con eficacia los espacios urbanos y facilitar su autonomía y empoderamiento.

KEY WORDS:

childhood
adolescence
participation
city
policies

ABSTRACT: Current cities are offering spaces of citizenship answering to social transformations and new realities; turning territories into sociopersonal development universes. In this context, children and adolescents are interacting, leading to know what are urban developments located in this healthy, intelligent and sustainable cities paradigm. The main objective of this study has been to analyse parental, professional and technical figures opinions who work with children and adolescents in Zamora city, related to childhood and adolescence's municipalities' policies. It's used an exploratory and descriptive research, be means of a qualitative approach generating 3 focus group discussion which children and adolescents. The narratives show that children and adolescent's rights in this city are not always a priority, although participants reveal there should be a special concern for those children in vulnerable

CONTACTO CON LOS AUTORES

JOSÉ MANUEL DEL BARRIO ALISTE. Correo: josema@usal.es

	<p>circumstances. These results will allow adapting municipal programs and spaces, and contribute to children autonomy and empowerment, by means of coordinated political processes and the children's participation.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: infância adolescência participação cidade políticas</p>	<p>RESUMO: As cidades atuais estão oferecendo espaços de cidadania em resposta a transformações sociais e novas realidades; transformar os territórios em espaços de desenvolvimento sociopessoal. Interagindo nesse contexto estão crianças e adolescentes, o que leva a saber quais são os desenvolvimentos urbanos que estão localizados nesse paradigma de cidades saudáveis, inteligentes e sustentáveis. O principal objetivo deste estudo foi analisar a opinião das figuras parentais, profissionais e pessoal técnico que desenvolvem seu trabalho com crianças na cidade de Zamora em relação às políticas de infância e adolescência do município. Para isso, utilizou-se uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, traduzida em 3 grupos de discussão, nos quais participaram crianças da cidade de Zamora. As histórias mostram que os direitos das crianças na cidade nem sempre são uma prioridade, embora crianças afirmam que deve haver uma preocupação especial pelas crianças em situações vulneráveis. Esses resultados levantam a necessidade de coordenar processos políticos, incluindo a participação das crianças e adolescentes no planejamento urbano, o que contribuirá para adaptar efetivamente os espaços urbanos e facilitar sua autonomia e empoderamento.</p>

1. Introducción

El 30 aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) de Naciones Unidas y las consecuentes reformas legislativas que España ha implementado ponen de manifiesto el compromiso por el bienestar de los niños, niñas y adolescentes (NNA). Ello ha supuesto un avance importante en la defensa del 'interés superior del menor'; derecho sustantivo y norma de procedimiento, recogido en la CDN (1989) y en la Observación General nº 14 (2013), del Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas. Este reconocimiento de los NNA como sujetos de derecho ha permitido que la Comisión Europea adopte una Agenda de la UE en pro de los Derechos del Niño (COM 2011/60 final) en cuyos Principios Generales afirma que "la «perspectiva de los derechos del niño» debe tomarse en consideración en todas las medidas de la UE que afecten a la infancia".

A pesar de los progresos legislativos, una mayor especialización y mejora en la coordinación, el sistema no es capaz de reducir la exclusión social; más bien, la falta de políticas compensatorias y los modelos de gestión burocratizados se convierten en fenómenos que originan vulnerabilidad y desigualdad social. El 31,3 % de la población infantil está en situación AROPE²; el 9,8 % vive en hogares con baja intensidad de empleo (BIT H) y el 6,5 % suporta Privación Material Severa (PMS) (EAPN, 2017). En el año 2017 fueron atendidos por los sistemas autonómicos de protección a la infancia 47.493 menores de edad, representando un incremento del 8% con respecto al año anterior (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2018). En este mismo año, la tasa de abandono escolar temprano alcanza el 18,3% (Web Infancia en Datos). El estudio de Brazier (2017) sitúa al país en el puesto 21 de un ranking de países ricos (41 países de la OCDE), tras

seleccionar 10 ODS y compararlos con los niveles de bienestar infantil. Presenta una sociedad española vulnerable que, si bien se sitúa en el puesto nº 3 en relación con la salud (ODS 3), desciende en la tabla hasta el puesto nº 28 en la reducción de desigualdades (ODS 10) y en la erradicación de la pobreza (ODS 1).

En las últimas Observaciones Finales a España (CRC/C/ESP/CO/5-6), en febrero de 2018, el Comité de Derechos del Niño, órgano que supervisa cada cinco años la aplicación de la CDN por los Estados Parte, celebra los progresos y reitera recomendaciones anteriores relacionadas con la armonización legislativa, la coordinación de políticas sectoriales interministeriales y de Comunidades Autónomas, tome medidas sobre las necesidades presupuestarias de los NNA, realice evaluaciones de impacto de las medidas y amplíe la capacidad de recopilar datos desglosados sobre NNA en todas las áreas de la CDN. Aunque su mayor preocupación es el impacto de los recortes de la inversión pública en los sistemas de protección social que afectan a los NNA; sobre todo después de publicar la Observación General núm. 19 sobre la elaboración de presupuestos públicos para hacer efectivos los derechos del niño (2016), en la que establece las obligaciones de los Estados en relación a la asignación de presupuestos para hacer efectivos los derechos de los niños.

En una investigación realizada sobre la inversión en el bienestar y los derechos de la infancia en España (Assiego y Legal, 2018), en concreto sobre el proyecto de Presupuestos Generales del Estado para el 2018, se concluye que no hay una inversión directa en infancia sino a través de "beneficios fiscales a los que no suelen acceder los hogares en situación de mayor vulnerabilidad y con menos ingresos" (pp.16). Sin embargo, la falta de criterios específicos de evaluación de

la suficiencia de recursos públicos destinados a la infancia provoca que UNICEF Comité Español proponga una herramienta metodológica para cuantificar el gasto público destinado a la infancia. A través de este estudio, que categoriza los gastos públicos en infancia (Garcimartín, 2018) y los aplica a los Presupuestos Generales del Estado del año 2017, se concluye que este gasto “apenas supone un 7,05% del gasto total y un 1,66% del PIB; unos 2.218 euros anuales por niño...cifra reducida, en comparación a las estimaciones ofrecidas por otros países” (p. 25).

Ante la situación de falta de equidad inter-territorial, los desafíos para garantizar una protección uniforme a los NNA de todas las regiones y las debilidades en el modelo de gestión de las políticas de infancia se acomete una profunda reforma legislativa con el objetivo de priorizar a la infancia en la agenda política. En el año 2015 se modifican más de veinte leyes estatales en materia civil, penal, laboral y de extranjería, entre otras, vinculando a todas las administraciones públicas de protección de la infancia y adolescencia. Compromiso que significa impulsar cambios en los gobiernos estatales, regionales y municipales desde el enfoque de derechos, de equidad y de participación de la infancia para transformar las realidades de los NNA; con implicaciones para las Comunidades Autónomas, por su capacidad legislativa en la protección a la infancia y adolescencia, en virtud de la CE, teniendo que realizar una adaptación jurídica y técnico-operativa.

Esta coordinación en los tres niveles de la administración se conseguirá creando una red local de atención a la infancia que proporcione servicios y recursos, impulse actuaciones y promueva la sensibilización de la comunidad, pero también que facilite la creación de órganos de participación infantil y adolescente, haciendo efectivos los artículos 12, 13 y 15 de la CDN, imprescindible en la creación de ciudades prósperas, inclusivas y sostenibles. Los NNA son colocados en el centro de la ciudad por la Nueva Agenda Urbana para el siglo XXI de la Conferencia de Habitat III de la ONU (2017, p. 5), con el ideal de “la igualdad en el uso y disfrute de las ciudades y los asentamientos humanos..., conocido como el derecho a la ciudad”.

Se trata de un nuevo paradigma de estrategia urbana que considera que el objetivo más importante es el bienestar la ciudadanía: la seguridad y la protección. Por ello, las ciudades han de ser inclusivas, diseñadas para todos, como espacios de oportunidad y empoderamiento, y configuradas por las propias personas, por los niños, niñas y adolescentes. Lo que significa permitir que los NNA desarrollen una conciencia ciudadana

(Gaitán, 2018). De la justificación de este ejercicio, así como de la necesidad de “situar a la infancia como prioridad de la agenda política”, según el II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (2013-2016), se deriva una planificación urbana participativa, integral y transversal, con programas que orienten las acciones municipales hacia la infancia y adolescencia, y que contengan la visión de la Agenda 2030 para alcanzar los ODS, por lo tanto, con la incorporación de la perspectiva de los derechos de la infancia.

2. Justificación y objetivos

La importancia del interés superior del niño, definido en la Convención sobre los Derechos del Niño, se evidencia como un desafío social. Su consideración como derecho subjetivo, principio interpretativo y norma de procedimiento (Villagrasa, 2015) causan dificultades para delimitar su contenido y trasladarlo a la práctica política (Solís, 2016). El derecho a la vida, identidad, familia y bienestar, entre otros, son elementos para su interpretación; aunque, para comprenderlo en toda su amplitud es esencial conocer sus autopercepciones (Liebel, 2015). En este marco, resulta fundamental crear oportunidades de diálogo con los NNA, para que puedan expresarse y tomar decisiones con libertad, como actores sociales (Gaitán, 2006; Qvortrup, 1992); y la investigación se convierte en una posibilidad para construir estas dinámicas participativas, de manera que las decisiones no se asuman verticalmente.

Desde esta realidad, el propósito de este trabajo es estudiar las opiniones de los niños, niñas y adolescentes del municipio de Zamora para mostrar, desde su visión, cuál es su realidad y qué aportaciones hacen para mejorar la práctica actual. Hará posible conocer, desde sus sentimientos y percepciones, si su municipio cumple con la Convención sobre los Derechos del Niño, lo que permitirá obtener indicadores y criterios para optimizar el diseño de las políticas de infancia del municipio, con especial atención al enfoque de derechos de la infancia.

El estudio que aquí se presenta se enmarca en una investigación más extensa sobre la realidad de los NNA del municipio de Zamora, con objeto de la elaboración del Plan Municipal de Infancia para solicitar su reconocimiento como Ciudad Amiga de la Infancia de UNICEF. En ella también participaron padres y madres, profesorado, técnicos municipales de diferentes áreas (bienestar social, educación, cultura, medio ambiente, deportes, policía, protección civil, etc.) y de organizaciones de la sociedad civil (Cruz Roja, Cáritas, Centro Menesiano Joven, Trascampus), así como de la

Gerencia de Servicios Sociales, de la Dirección Provincial de Educación y de la Gerencia de Salud, que habitualmente intervienen en el diseño, la gestión y evaluación de programas y actividades relacionadas con la infancia.

Así, el objetivo general del estudio es conocer y analizar las posiciones y expectativas que tienen los NNA de Zamora sobre la ciudad en la que viven. Éste se subdivide en otros objetivos, interrelacionados entre sí, que responden a varias preguntas de investigación: ¿Cuál es la visión general de los NNA en Zamora? ¿De qué modo influyen las políticas municipales en los derechos de los NNA y transforman las relaciones de poder? ¿Existen servicios y programas que tienen en cuenta las opiniones de los NNA? ¿Qué estrategias de colaboración existen entre las familias, los colegios, las asociaciones y el Ayuntamiento? ¿Qué cambios serían necesarios para mejorar el bienestar de la infancia y adolescencia del municipio? Considerando el ODS 11: ‘Ciudades sostenibles’, estas preguntas pretenden diagnosticar el impacto de las políticas municipales en el bienestar de los NNA de Zamora, bajo el enfoque de derechos de la infancia, identificando fortalezas y debilidades para mejorar su gestión y cumplir con el enfoque de la Agenda 2030: ‘No dejar a nadie atrás’.

2. Metodología

Se utiliza una metodología que responde al objetivo y a las preguntas de investigación, apoyada en el método deductivo, para analizar las actuaciones de las políticas municipales y su impacto en los NNA, y en el método inductivo basado en las vivencias de los NNA sobre sus contextos vitales (Patton, 2002). Para comprender el objeto estudiado a través del contexto donde está inserto, en este caso la ciudad de Zamora, sin buscar la generalización a otros contextos, se recurre al enfoque cualitativo, propio de las Ciencias Sociales. La técnica escogida para recoger la información fue el grupo de discusión por la posibilidad que ofrece de acceder en profundidad a los significados que los NNA dan a los aspectos importantes de su vida cotidiana; por permitir diagnosticar la realidad social que se estudia (Murillo y Mena, 2006). Para su constitución se siguieron las directrices de García, Ibáñez y Alvira (2005), considerando el criterio de residencia en la ciudad de Zamora.

Esta técnica ya ha sido empleada por numerosas investigaciones con el mismo objeto de estudio, con carácter interpretativo y de construcción a partir de múltiples identidades (Plummer, 2003). En esta línea de análisis de la ciudadanía infantil, estudios previos contribuyen con las

metodologías participativas con NNA (Fernandes, 2016; Pascual y Castro, 2014), aumentando en los últimos años, y sosteniendo que el menor de edad ha de ocupar el rol central para garantizar sus puntos de vista. Esta estrategia protagónica constituye para ellos un modo real de participar en la toma de decisiones, con poder para transformar la realidad, permitiendo su crecimiento personal y empoderamiento.

La selección de los participantes se realiza mediante un muestreo probabilístico de tipo no intencional, propositivo, sin reglas para decidir el tamaño de la muestra (Parton, 2002); agregando dos criterios para asegurar la representatividad de los participantes: la titularidad y la ubicación física del centro educativo en el que estaban escolarizados –centro y periferia de la ciudad-. Se decidió incluir en la investigación a adolescentes que hubieran cumplido medida de protección, con 18 años cumplidos, para conocer también su realidad. Todos los participantes colaboran de manera voluntaria, con la autorización de los responsables de los NNA, el compromiso de confidencialidad y con el máximo respeto por su protección ante cualquier negligencia, como garantía de una base ética en la investigación con menores de edad (Fernandes, 2016).

Los participantes fueron un total de 22 NNA, de los cuales el 59% eran chicas (n=13) y el 41% chicos (n=9). El 45% cursa educación primaria (n=10), el 32% educación secundaria (n=7) y el 23% (n=5) se encuentra en ‘pisos de emancipación’; todos ellos residentes en la ciudad de Zamora. Los centros educativos seleccionados fueron: 10 públicos, 7 concertados y 2 centros residenciales para menores de edad en riesgo social, concretándose en 3 GD, según el tamaño óptimo de Krueger (1991): GD1- estudiantes de primaria, N=10; GD2- estudiantes de secundaria, N=7 y GD3- adolescentes en protección N=5.

Para el desarrollo de los GD, teniendo en cuenta que se iban a desarrollar con NNA, se prestó especial atención a la creación de una atmósfera permisiva pero con reglas de comportamiento, no enjuiciadora, comenzando por explicarles en qué consistía el estudio y asegurando la confidencialidad de sus nombres y opiniones. El guion de los GD se diseñó teniendo en cuenta los *Indicadores municipales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño* de UNICEF (Ochaíta y Espinosa, 2009): salud; escuela-educación; cultura, ocio y tiempo libre; sostenibilidad ambiental; familia; cooperación y participación. Considerando estos criterios se trabajó con cuatro dimensiones del objeto de estudio: a) La condición del NNA: visión general, b) Los derechos de la infancia y adolescencia, c) Pensando en el futuro de la infancia

y adolescencia de Zamora: qué hacer o qué cambiar. Cabe señalar que en el desarrollo de cada GD, que se realizaron en la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora, estuvieron presentes dos miembros del grupo de investigación, con funciones de moderador y observador. Se acordó la participación de un observador en cada GD para hacer posible la obtención de otro tipo de información –no verbal– no registrada en las grabaciones de audio, siendo su presencia relevante para cumplir con el principio de triangulación (Cohen y Marion, 1990).

Para la segmentación de los datos, distribución de los contenidos (categorías) y generación de constructos teóricos con significado para el estudio, a partir de las narrativas de los NNA, se recurre al programa ATLAS.ti.

3. Resultados

La visión general sobre la infancia en Zamora está condicionada, entre otros factores, por el tamaño del municipio (apenas 61.827 personas empadronadas a fecha 1 de enero de 2018), lo que conlleva que sea una ciudad agradable para vivir, donde se puede disfrutar de libertad de movimientos, seguridad y tranquilidad, indistintamente de la edad. Algunas expresiones de los entrevistados inciden precisamente sobre el alcance de estas dimensiones tan importantes de la vida cotidiana: “la gente no es tan mala como en otras ciudades” [G2]; “puedes salir con tus amigos sin tanta preocupación como en Madrid o en otras ciudades” [G2]; “hay más libertad porque hay menos gente y la conocemos” [G1]; “se juega más tranquilamente porque hay menos coches” [G1]. Está claro, por tanto, que este tipo de recursos intangibles hacen que Zamora proporcione un entorno agradable, saludable y protector para los niños y niñas, una dimensión especialmente relevante y reconocida en la Convención sobre los Derechos del Niño.

No obstante, hay que resaltar un aspecto clave que, no por evidente, debe olvidarse: las percepciones de la infancia y adolescencia sobre su propia situación (problemas y necesidades, experiencias vitales, conocimiento y reconocimiento de derechos), así como las medidas que deberían implementarse para que Zamora pueda obtener el sello “Ciudad Amiga de la Infancia” de UNICEF están condicionadas por la situación socioeconómica familiar, el lugar de residencia (centro-periferia) o las redes sociales y de apoyo comunitarias. En este sentido, es muy significativa la reflexión de uno de los niños: “Yo vivo en un sitio en que unos kilómetros están *Las Llamas* y ahí viven todos los *yonkis*” [G1]. Estos factores, que son conocidos, podemos rastrearlos en otros estudios sobre

la infancia contemporánea en distintos contextos (Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahíta, 2014; Acuña, Aguilera, Cesario e Imhoff, 2016) y en informes específicos de diferentes gobiernos, como los emitidos por el Alto Comisionado para la lucha contra la pobreza infantil en España; organismos internacionales, como el Comité de los Derechos del Niño; y ONG, como Cruz Roja, en sus estudios sobre la pobreza energética, Save The Children, Intermon Oxfam, UNICEF o el resto de entidades que conforman, en el caso español, la Plataforma de Infancia.

a) *La condición del niño, niña y adolescente. Visión general*

El día a día de la infancia en el municipio de Zamora transcurre entre la asistencia al centro educativo, la realización de los deberes y las actividades extraescolares o de apoyo escolar ofertadas por diversas instituciones y organizaciones sociales. Esta saturación de actividades deja, en ocasiones, poco margen para el juego y el uso del tiempo compartido en los parques o en otros espacios de la ciudad. Ahora bien, aunque se reconozcan estas limitaciones o que “algunos (parques) no tienen mucho espacio” [G1], esta escasez no limita las posibilidades que brinda la calle: “Hay menos parques, pero jugamos más en la calle” [G1], lo que no siempre puede hacerse y disfrutarse en ciudades de mayor tamaño. En consecuencia, la infancia de Zamora tiene una visión relativamente optimista sobre el entorno donde residen, valorando la tranquilidad, la seguridad y otras experiencias que, en muchas ocasiones, pasan desapercibidas para otros sectores de la población, tales como los paseos por el río, la belleza del casco antiguo y, de modo particular, la libertad: “Hay más libertad porque hay menos gente y la conocemos” [G1].

Los fines de semana y las vacaciones varían mucho en función de la edad de los niños y niñas. Bastantes van a zonas rurales, donde perciben dos valores que, de nuevo, son recurrentes en sus discursos: seguridad y tranquilidad. Otros, sin embargo, realizan actividades deportivas, pasean con sus amigos o acuden a lugares de esparcimiento, como los centros comerciales de la capital. Así, se reconoce que “la zona de ocio durante el fin de semana es el McDonalds o el Carrefour” [G1], un indicador muy significativo que revela cambios en las formas de socialización de la infancia y adolescencia en la sociedad de la información, también en ciudades pequeñas, como Zamora.

Del mismo modo, el aburrimiento de algunos jóvenes, que puede advertirse en el estudio realizado, se enmarca en una tendencia documentada de aburrimiento activo y pasivo impulsado por la relación con las TIC y con el cambio social veloz

como telón de fondo (Gil Villa, 2007). Este uso del tiempo libre se explica en buena parte por los recursos familiares y comunitarios disponibles por parte de los niños y niñas; situación que está claramente identificada en Zamora: “Antes había recreativos, pero ahora no” [G1], “las piscinas (faltan más piscinas climatizadas en invierno)” [G2] o “no hay biblioteca en algunos barrios” [G2]. También los adolescentes, y de modo especial quienes se encuentran bajo el sistema de protección a la infancia y adolescencia, reconocen que “respecto a los espacios para los jóvenes, no hay recreativos, no hay bares para nosotros” [G3]. Y es que, en este caso, las referencias a un espacio mítico en el imaginario colectivo de la ciudad son muy elocuentes: “Hoy viernes voy a *Herreros*, que es la zona de bares, pero son niños de 14 años, para nosotros de 17-20 años ya no hay más sitios. Si querías ver gente vas a esa calle.” [G3]. Por consiguiente, también la falta de recursos específicos para el ocio es evidente en el contexto zamorano analizado.

Asimismo, la infancia de Zamora es consciente de un incremento del individualismo por el excesivo uso de las nuevas tecnologías y las polémicas que mantienen, en muchos casos, con sus progenitores por el uso excesivo de las mismas. Ello incide en una transformación de las relaciones sociales, convirtiéndose en más virtuales que interpersonales, por lo que, en consecuencia, el ocio conjunto disminuye considerablemente excepto en los barrios de la ciudad donde existen espacios, jardines o patios comunes en los que pueden reunirse para compartir otras experiencias. Por tanto, estas percepciones se corresponden con los resultados de otros análisis sobre la brecha digital entre adultos y adolescentes, los encuentros y (des)encuentros en la escuela y en el hogar sobre el uso de las TIC (Morón, Busquet, Aranda, Ruano y Ballano, 2010) y el impacto de las mismas en los procesos de tránsito a la vida adulta (Marí, 2016).

b) Derechos de la infancia y adolescencia

Si el conocimiento de los derechos es un paso previo para su reconocimiento, desarrollo e implementación, ha de advertirse entonces que, en el caso de la ciudad de Zamora, los NNA tienen un conocimiento relativamente alto sobre sus derechos. Destacan sobre todo el derecho a la educación, a la sanidad, a jugar, a expresarse y relacionarse. Este conocimiento de sus proviene principalmente de actividades realizadas a través de los colegios, impartidas bien por personal del centro educativo o casi siempre por parte de instituciones u organizaciones sociales, tales como Cruz Roja, Policía, Guardia Civil, etc.

Los entrevistados se reafirman en la importancia de que los derechos de la infancia sean respetados para todos, reconociendo que, en algunos casos, no se cumplen, citándose algunos ejemplos específicos sobre varios incumplimientos: “A veces sí (se cumplen), a veces no “[G1] o “en una asignatura un profesor no me dejó dar su opinión” [G2]. Además, es muy significativo que ellos mismos confiesen que algunos de esos derechos no se respetan con determinados niños o niñas, citando expresamente a quienes tienen algún tipo de discapacidad: “Hay veces que no se cumplen los derechos para niños con discapacidad (...) por ejemplo, se burlan de esa persona” [G2].

En las visiones sobre el conocimiento y cumplimiento de los derechos de la infancia hay que referirse, de modo particular, a los adolescentes que se encuentran bajo el sistema de protección a la infancia y adolescencia y que sienten cómo se cercenan sus derechos, principalmente el relacionado con el trabajo, aunque no solo: “En el trabajo se aprovechan mucho de los jóvenes y de las primeras oportunidades que tienen (...) no intentan jugar tanto contigo en la edad adulta porque ven que has tenido más experiencia anteriormente y ya no van a poder jugar con las mismas cartas” [G3]. Estos adolescentes demandan también otro tipo de apoyos profesionales en determinadas circunstancias:

“En Nuestra Señora del Tránsito había allí una monja que también era enfermera, pero si estabas más triste no se trataba. Te pueden llevar al hospital para algo más grave, pero nada más. Que sea de monjas también hace, porque tienes más miedo y no cuentas lo que te pasa” [G3].

E incluso este grupo reivindica expresamente “más libertad de expresión” y el derecho “a una segunda oportunidad y que no se nos vaya a juzgar por haber hecho algo malo en el pasado” [G3].

Además, los NNA remarcan la importancia que tiene para ellos que se respeten sus gustos y opiniones. Destacan, sobre todo, las demandas de los adolescentes sobre temas de salud, reivindicando que las instituciones desarrollen programas específicos en relación con la salud mental, depresiones o ansiedades, así como el asesoramiento en salud sexual en general y, en particular, en casos de embarazos no deseados. Sobre esto último, es significativo lo que afirma una chica: “No existen espacios si me quedo embarazada para acudir; en Menesianos sí, nos ayudarían, pero fuera de aquí no” [G3]. Pero también lo son las percepciones sobre la existencia de otro tipo de recursos:

“En ansiedad, estrés, acoso escolar, no existen programas que atiendan estas cuestiones. Se ponen medias a partir de cuando alguien dice algo, pero si no, no existe servicio especializado. Para mujeres maltratadas sí, o abuso a la mujer sí, pero para el resto no. Yo me apunté a una actividad, pero en ningún momento me han llamado, quedó en una experiencia piloto sin desarrollar” [G3].

Asimismo, es muy revelador que ninguno de los participantes de los grupos de discusión conoce si en Zamora existen parques para niños, niñas o adolescentes de diferentes capacidades funcionales adaptados a sus necesidades.

c) *Pensando en el futuro de la infancia y adolescencia de Zamora: qué hacer o qué cambiar*

La percepción general de los NNA es que a excepción de las actividades que se programan para las fiestas de la ciudad, y de las realizadas a través de los centros escolares o de algunas asociaciones de barrio, son pocas las actividades específicas que se ofertan para ellos en Zamora, ya que quedan englobadas en las propuestas para el resto de la sociedad y las que hay suelen tener plazas limitadas o con precios poco asequibles para gran parte de las familias (cine o teatro, por ejemplo), existiendo actividades a través de los Centros de Acción Social (CEAS) para ciertos grupos concretos.

Otras demandas o reivindicaciones son igualmente importantes. Entre ellas destacan aquéllas que están relacionadas con la movilidad y, de manera muy especial, con la ampliación del carril bici, la creación de nuevos espacios peatonales en la ciudad o la ampliación de las aceras: “Carril bici ampliado, que pase por el centro de la ciudad si es posible, arquitectónicamente” [G3], “que todo el casco antiguo sea peatonal, no solo para los residentes y esas cosas” [G1] y “que haya más sitios en las aceras y no tanta carretera” [G1]. Pero tampoco deben olvidarse los problemas en materia de seguridad cuando los niños y niñas tienen que cruzar por algunos pasos de peatones: “Cerca de mi casa hay un paso de cebra que no paran los coches porque dicen que esperen los niños” [G1]; como tampoco las demandas que se realizan en materia de acondicionamiento y mejora de las zonas verdes de la ciudad.

Los NNA también reivindican la puesta en marcha de nuevos recursos de ocio, como “zonas para niños que no sean solo parques que sean como zonas más amplias pero que no solo haya cosas para jugar, más para lo que tú quieras (...) como un bosque me refiero, alguna zona donde tampoco haya columpios, pero en la que puedas jugar” [G1], sin olvidar las demandas de los adolescentes

relacionadas sobre todo con “más bibliotecas en las que se pueda estudiar, salas de estudio, para poder trabajar en grupo” [G3], “librerías-cafeterías donde poder tomar un café y leer el libro” [G3] y otro tipo de infraestructuras más específicas, como boleras o espacios de patinaje.

Igualmente, las demandas de más información a las administraciones, y en este caso al Ayuntamiento de la ciudad, son muy significativas. Así, se solicita “poner en *La Marina* un buzón de sugerencias” [G3], “más información en el twitter del Ayuntamiento” [G3], una “emisora de radio en la que participen los jóvenes” [G3] y la “representación de los jóvenes en el Ayuntamiento y en los Plenos” [G3]. Como puede comprobarse, son medidas de muy fácil implementación y que, sin embargo, pueden suponer no solo un reconocimiento explícito a las opiniones, en este caso, de la infancia y adolescencia, sino que con su puesta en funcionamiento se estaría transmitiendo un mensaje al conjunto de la ciudadanía sobre la importancia de la participación en la vida de la ciudad, también de los niños, niñas y adolescentes. Todas ellas serían, por tanto, acciones que reforzarían la conciencia de una ciudadanía mucho más activa y participativa, en consonancia con lo recogido en la ya citada Convención sobre los Derechos del Niño y sus Observaciones Generales.

4. Discusión y conclusiones

La visión global sobre la infancia y adolescencia en Zamora es positiva, resaltándose valores intangibles de un entorno social y comunitario caracterizado por la tranquilidad, seguridad y libertad. Asimismo es muy significativo constatar que cuando los niños y niñas hablan de los diferentes recursos existentes en la ciudad (servicios públicos, parques, ocio, etc.) son conscientes de las dificultades de acceso para los colectivos más vulnerables o en función del lugar de residencia. Y lo mismo cuando reconocen algunas problemáticas de la infancia en general, como el fracaso escolar o la emergencia de los problemas ligados al mal uso de las nuevas tecnologías.

Sobre los derechos de la infancia y su reconocimiento, si bien deben ser asegurados por las propias familias y el resto de instituciones, es preciso resaltar que éstos no siempre son suficientemente cubiertos en la ciudad de Zamora, a pesar de que se trabajen desde las diferentes entidades y agentes sociales, como los centros escolares y algunas ONG.

De manera general, se tienden a diferenciar los derechos relacionados con la supervivencia de la infancia, tomándolos como prioritarios, frente a los derechos vinculados al desarrollo de

las capacidades de los niños y niñas en diferentes aspectos, de vital importancia igualmente. No obstante, prácticamente todos los entrevistados, indistintamente de la edad, han mostrado su interés por preservar y asegurar los derechos de la infancia y adolescencia en Zamora, por lo que resulta imprescindible trabajar sobre los mismos e incidir especialmente en aquellos colectivos más vulnerables (colectivo gitano, niños con TDA/H y otras capacidades diferentes, menores de edad infractores de la norma penal o tutelados, entre otros). Por tanto, estas percepciones son un paso muy importante a la hora de acometer nuevas iniciativas en beneficio de la infancia en Zamora, aplicando los principios generales de la Convención sobre los Derechos del Niño en diferentes ámbitos de actuación: educación, medios de comunicación, cooperación al desarrollo, etc. (Monclús, 2001; Vega, 2013).

Se ha observado también que la mayoría de las iniciativas que se han llevado a cabo a favor de la infancia y adolescencia en Zamora están especialmente enfocadas al ámbito educativo, habiéndose descuidado otras esferas, como el ocio. En este sentido, se destaca la importancia que se da a la necesidad de incrementar la oferta de ocio pública y accesible para todas las edades y colectivos, como también la conveniencia de articular herramientas y espacios para recoger y trabajar sobre la propia opinión de los niños, niñas y adolescentes. Sobre estas cuestiones, conviene recordar los objetivos de la Carta Internacional para la Educación del Ocio, publicada por la Asociación Mundial para el Ocio y la Recreación-WLRA (1993) que, pese a ser considerado como una necesidad educativa esencial y beneficiosa para el desarrollo humano, no parece haber calado. Recordemos el primero de ellos: “Formar y capacitar a la persona para que pueda mejorar su calidad de vida”.

En cuanto a la infancia más vulnerable, del análisis realizado se deducen algunas líneas de actuación especialmente recomendables. Por ejemplo, sería conveniente realizar un seguimiento pormenorizado con la trayectoria e historia de vida de cada joven que sale de los centros de protección al cumplir los 18 años. Esto podría ser suficiente para detectar a tiempo una suma de vulnerabilidades que pueden llevar a esas personas a situaciones de exclusión social, para lo que se requieren abordajes multidisciplinares desde diferentes ámbitos: sociales, jurídicos, psicológicos, escolares, sanitarios, etc. (Rodes, Monera y Pastor, 2010). También convendría implementar otras iniciativas que están en línea con la filosofía de las Ciudades Amigas de la Infancia; en concreto, programas que desarmen la división típica entre educación formal y no formal (Gómez, Jiménez y Cornejo,

2017). En este sentido, los centros de enseñanza deberían abrir las puertas a la comunidad y realizar actividades en las que se busque la convivencia intergeneracional. De esta forma se consigue también el objetivo de luchar contra la vulnerabilidad de las personas de edad avanzada y eliminar las miradas prejuiciosas de cada uno de estos dos grupos vulnerables, adolescentes y personas de edad avanzada, respecto al otro. La organización institucionalizada de actividades compartidas reduciría su vulnerabilidad. Y es que a la juventud actual le faltan “relatos” que orienten su cultura moral tras la secularización y el relativismo cultural. Al tiempo, a las personas de edad avanzada les faltan interlocutores que reduzcan sus sentimientos de soledad e ineptitud. Por tanto, convendría estimular y desarrollar los programas relacionados con la educación intergeneracional, tomando como referencia las numerosas experiencias que ya existen en esta materia (Martínez, Moreno y Escarbajal, 2017) y las lecciones tan provechosas de debate entre generaciones (Martín, Sánchez y Pérez, 2008). Aunque, de modo particular, ensayando metodologías participativas que permitan un mejor conocimiento mutuo y contribuyan a romper falsos mitos y estereotipos entre diferentes generaciones (Martínez y Bedmar, 2018).

También se plantea como mejora una mayor cobertura sanitaria, no solo física sino que incluya también la salud psicológica y mental. Los propios adolescentes solicitan programas específicos de prevención e intervención tanto psicológica como socioeducativa en temas como ansiedad o depresión, bien en momentos puntuales de su vida como continuados en el tiempo, para poder mejorar su calidad de vida. Lo demandan como un derecho a la salud y a su bienestar, y así lo plantea también UNICEF como un objetivo de desarrollo sostenible para la infancia en la Agenda 2030.

Esta nueva visión obliga a todos los actores sociales a reconocer el nuevo papel de los niños y las niñas en el ecosistema urbano de Zamora y, por consiguiente, a implementar y practicar un nuevo modo de pensar la ciudad (Tonucci, 1993). Si para los niños de Zamora “una Ciudad Amiga de la Infancia es una ciudad para los niños; que si viene alguien de fuera, que quieran quedarse; que si vienen niños de otros países, que no tengan que volverse a ir” [G1], a la vista de los resultados expuestos, lograr una “Ciudad Amiga de la Infancia” en Zamora es posible y razonable, siempre que se arbitren acciones de protagonismo de la infancia y adolescencia para participar en la identificación de los problemas, ya expuestos, y en la toma de decisiones. Esta conclusión final se deduce del análisis de los encuentros mantenidos con los niños, niñas y adolescentes, así como con el

resto de colectivos implicados en la mejora de la calidad de vida de la infancia; pero también por el grado de consenso que se ha observado en la identificación de los problemas actuales y de las

posibilidades de mejora fácilmente asumibles con efectivas políticas sociales de infancia y adolescencia, integrales, comunitarias y participativas.

Notas

¹ Este trabajo forma parte de un contrato de investigación y desarrollo más amplio entre el Ayuntamiento de Zamora y el Grupo de Investigación Reconocido GIR-SEVIN de la Universidad de Salamanca. Referencia: Art. 83-2018/00390/001.

² AROPE: At-Risk-Of Poverty and Exclusion. Indicador europeo que agrupa tres subindicadores que miden pobreza, carencia material y baja intensidad laboral en el hogar.

Referencias bibliográficas

- Acuña, M.^a B., Aguilera, R., Cesario, J., & Imhoff, D. (2016). Pertenencia social y comprensión de la desigualdad social en niños y niñas de grupos sociales contrastantes. *Ciencias Psicológicas*, 10 (1), pp. 17-29.
- Assiego, V., & Legal, D. (2018). *Análisis de la inversión en infancia en el borrador de los Presupuestos Generales del Estado 2018*. Madrid: Plataforma de Infancia.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21 (66), 759-779. Doi: 10.1590/S1413-24782016216639
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la Infancia*. Madrid: Síntesis.
- Gaitán, L. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las "3Ps". *Sociedad e Infancias*, 2, 17-37.
- García, M.; Ibáñez, J., & Alvira, F. (2005) (3.^a ed.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Garcimartín, C. (2018) (coord.). *Medición de la inversión presupuestaria en infancia. Propuesta metodológica y primeros resultados en España*. Madrid: UNICEF Comité Español.
- Gil Villa, F. (2007). *Juventud a la deriva*. Barcelona: Ariel.
- Gómez, I., Jiménez, E., & Cornejo, M.^a J. (2017). *Comunicación intercultural. Desarrollo de habilidades en educación formal y no formal*. Madrid: Editorial CCS.
- Gómez-Mendoza, M. A., & Alzate-Piedrahíta, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 77-89.
- Krueger, R A. (1991). *El grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Liebel, M. (2015). Sobre el interés superior de los niños y la evolución de las facultades. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 49, 43-61.
- Marí, S. (2016). Las TIC en la infancia y la juventud, en Quintana Díaz, J. y Melendro Estefanía, M. (coord.). *Acción socioeducativa con colectivos vulnerables*. Madrid: UNED.
- Martín, A. V., Sánchez, M.^a C., & Pérez, M.^a D. (2008). *Relaciones y educación intergeneracional. Debate entre generaciones*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Martínez, N., & Bedmar, M. (2018). Aprendizaje basado en la experiencia. Programa de educación intergeneracional. *En-clave pedagógica. Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 14, 7-14.
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2018). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia-BEMPI*. No 20, datos 2017. Madrid. https://www.msccbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/Infancia/pdf/Boletin_20_DEFINITIVO.pdf.
- Monclús, A. (2001). *Educación para el desarrollo y cooperación internacional*. Madrid: Editorial Complutense.
- Morón, S., Busquet, J., Aranda, D., Ruano, A., & Ballano, S. (2010). El uso de las TIC y la brecha digital entre adultos y adolescentes. Encuentros y (des)encuentros en la escuela y en el hogar. Estado de la cuestión. Comunicación y desarrollo en la era digital. *Congreso Asociación Española de Investigación de la Comunicación*. Universidad de Málaga, 3, 4 y 5 de febrero.
- Martínez, S., Moreno, P., & Escarbajal, A. (coords.) (2017). *Envejecimiento activo, programas intergeneracionales y educación social*. Madrid: Dykinson.
- Murillo, S., & Mena, L. (2006). *Detectives y camaleones. El grupo de discusión: una propuesta para la investigación cualitativa*. Madrid: Talasa.

Ochaíta, E., & Espinosa, M.ª A. (2009). *Indicadores municipales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: UNICEF Comité Español y UNDIA.

ONU (2017). *Nueva Agenda Urbana. H III*. <http://habitat3.org/wpcontent/uploads/NUA-Spanish.pdf>

Pascual, C., & Castro, L. de (2014). ¡Es que no me lo habías preguntado antes! Lo que los niños y niñas dicen: la dimensión subjetiva del bienestar infantil. Barcelona: Educo.

Patton, M. (2002) (3.ª ed.). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Plummer, K. (2003). *Intimate Citizenship. Private Decisions and Public Dialogues*. Seattle: University of Washington Press.

Qvortrup, J. (1992). El niño como sujeto y objeto. Ideas sobre el programa de infancia en el Centro Europeo de Viena. *Infancia y Sociedad*, 15, 169-186.

Rodes, F., Monera, C. E., & Pastor M.ª del (dirs.) (2010). *Vulnerabilidad infantil. Un enfoque multidisciplinar*. Madrid: Ediciones Diaz de Santos.

Solís, R. (2016). *Nuevo diccionario para el análisis e intervención social con infancia y adolescencia*. Madrid: Letras de autor.

Tonucci, F. (1993): *La ciudad de los niños: Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Barcelona: Graò

Vega, M.ª P. de (2013). La convención sobre los derechos del niño en la escuela. *Forum Aragón. Revista digital de FE-AFE-Aragón*, 9, 47-48.

Villagrasa, C. (2015). Derechos de la infancia y la adolescencia: hacia un sistema legal. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 49, 17-41.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Del Barrio Aliste, J.M., & Picornell Lucas, A. (2020). Infancia y derechos humanos en la ciudad de Zamora. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 97-107. DOI:10.7179/PSRI_2019.33.07

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

JOSÉ MANUEL DEL BARRIO ALISTE. josema@usal.es

ANTONIA PICORNELL-LUCAS. toi@usal.es

PERFIL ACADÉMICO

JOSÉ MANUEL DEL BARRIO ALISTE. Licenciado en Geografía e Historia por la Universidad de Salamanca, Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid y Doctor en Sociología por la Universidad de Salamanca. Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la USAL. Ha sido profesor visitante en la Universidad Autónoma Metropolitana de México. Entre sus publicaciones destacan *Desarrollo y desigualdad territorial en Zamora en los inicios del siglo XXI* (2009), *La población de Castilla y León en los inicios del siglo XXI* (2009), *Voces desde el Oeste. Una radiografía provocadora de Zamora y sus gentes* (2002) y *Espacio y estructura social* (1996). En 2001 obtuvo el Premio de Investigación del Consejo Económico y Social de Castilla y León. Entre sus líneas de investigación destacan el estudio de las nuevas ruralidades, la cooperación transfronteriza hispano-lusa y la evaluación de programas y servicios públicos en ámbitos rurales. Desde 1995 colabora semanalmente con *La Opinión-El Correo de Zamora*, habiendo escrito más de 1.200 artículos de opinión. Desde el 12 de diciembre de 2017 desempeña el cargo de Presidente de Cruz Roja Española en Zamora.

ANTONIA PICORNELL-LUCAS. Profesora Titular de Universidad de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Salamanca. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y Graduada en Trabajo Social por la Universidad de Salamanca. Ha impartido docencia en Grado y Posgrado en diferentes universidades españolas y europeas (Alemania, Bélgica, Italia, Noruega, Portugal). Ha sido investigadora visitante en centros de Chile, Ecuador y México y Profesora Visitante Extranjera en la Universidade Federal da Paraíba (Brasil). Ha coordinado proyectos de investigación sobre estudios de infancia, objeto de investigación en las Tesis Doctorales dirigidas. Ha organizado y participado en numerosos congresos nacionales e internacionales y conferencias invitadas (Argentina, Chile, Uruguay, Brasil), así como en la coordinación de obras colectivas y la colaboración en revistas científicas sobre el campo objeto de su estudio. Fundadora y Presidenta, desde el año 2013, de la Red Iberoamericana para la Docencia e Investigación en Derechos de la Infancia [REDIdi].

INVESTIGACIONES

INCLUSIÓN SOCIAL Y SATISFACCIÓN VITAL DE LOS JÓVENES EXTUTELADOS

SOCIAL INCLUSION AND LIFE SATISFACTION OF CARE LEAVERS

INCLUSÃO SOCIAL E SATISFAÇÃO COM A VIDA DOS JOVENS EX-ACOLHIDOS

Eduardo MARTÍN CABRERA*, Patricia GONZÁLEZ NAVASA*, Elena CHIRINO
ALEMÁN** & José Juan CASTRO SÁNCHEZ**

*Universidad de La Laguna, **Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Fecha de recepción: 02.I.2019

Fecha de revisión: 09.I.2019

Fecha de aceptación: 02.X.2019

PALABRAS CLAVE:

acogimiento
residencial
extutelados
transición a la vida
adulta
inclusión social
satisfacción vital

RESUMEN: La necesidad de prestar atención a los jóvenes extutelados ha recibido reconocimiento a nivel legislativo, debido a que la investigación ha demostrado que se trata de un colectivo con un alto riesgo de exclusión social. El objetivo de este trabajo es profundizar en el conocimiento de la inclusión social y de la satisfacción vital de los jóvenes que han abandonado los recursos de acogimiento residencial, y que han alcanzado la mayoría de edad. Para ello se realizó una entrevista telefónica a 117 jóvenes que habían estado en acogimiento residencial y que en el momento de realizar el estudio tenían entre 18 y 26 años. Los resultados indican que la mayoría vuelve con la familia de la que fue separado, siendo ésta su principal fuente de apoyo. Por otro lado, se comprueba que se trata de un colectivo con una baja cualificación, con una pobre inserción laboral y suelen tener ingresos muy bajos. Además, tienen un bajo nivel de satisfacción vital. Estos resultados se discuten en relación a la investigación previa, y a las iniciativas legislativas que se implementan para atender a este colectivo.

KEY WORDS:

residential care
care leavers
transition into
adulthood
social inclusion
life satisfaction

ABSTRACT: The need to accord attention to care leavers has gained recognition in legislative terms, given that research has proven that this group faces a high risk of social exclusion. The aim of this article is to deepen knowledge of social inclusion and life satisfaction of youngsters who abandoned residential care resources and reached the age of majority. For that purpose, phone interviews were conducted to 117 youngsters who had formerly been provided with residential care and were between 18 and 26 years old at the time of the survey. The outcome showed that the majority returns to their families, which are their main source of support.

CONTACTO CON LOS AUTORES

EDUARDO MARTÍN CABRERA. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación, Módulo B (3.ª planta) Despacho B1-3-J. AvTrinidad s/n, 38200 La Laguna. S/C de Tenerife. E-mail: edmartin@ull.edu.es

FINANCIACIÓN

Este trabajo ha sido realizado gracias a un Contrato de I+D financiado por la Dirección General de Protección a la Infancia y la Familia del Gobierno de Canarias, y cofinanciado por el Fondo Social Europeo (85%)

	<p>On the other side, it has been proved that this group of people present low qualifications, employability and incomes. Moreover, their life satisfaction is also very low. The results are discussed with regards to previous research and legislative initiatives which are implemented in order to cater for this group.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: acolhimento residencial exprotegidos passagem para a vida adulta inclusão social satisfação com a vida</p>	<p>RESUMO: A necessidade de prestar atenção aos jovens ex-acolhidos recebeu reconhecimento no nível legislativo, dado que a evidência empírica veio mostrar que se trata de um grupo com alto risco de exclusão social. O objetivo deste trabalho é aprofundar o conhecimento sobre inclusão social e satisfação com a vida de jovens que abandonaram os recursos de acolhimento residenciais e atingiram a maioridade. Para tal, foram conduzidas entrevistas telefônicas com 117 jovens em atendimento residencial e que na época do estudo tinham entre 18 e 26 anos de idade. Os resultados indicam que a maioria deles retorna com a família da qual foram separados, sendo esta a principal fonte de apoio. Por outro lado, verifica-se que é um grupo com baixa qualificação, com baixa inserção laboral e, geralmente, com rendimentos muito baixos. Além disso, eles têm um baixo nível de satisfação com a vida. Esses resultados são discutidos em relação com investigações anteriores assim como com as iniciativas legislativas que se implementaram no que diz respeito ao atendimento deste coletivo.</p>
<p>1. Introducción</p> <p>En España, según las estadísticas oficiales referidas al año 2017 (Observatorio de la Infancia, 2018), había 17527 niños y adolescentes viviendo en recursos residenciales por haber sido declarados en situación de desamparo y no tener una alternativa familiar (acogimiento en familia extensa o ajena), observándose incluso un ligero aumento con respecto a los años anteriores. Hay que decir que en nuestro país el acogimiento residencial (de ahora en adelante AR) ha tenido históricamente un papel predominante dentro del sistema de protección infantil. Del Valle y Bravo (2013) analizaron el peso que tenía el AR en diferentes países a la hora de atender a niños y niñas que habían tenido que ser separados de sus familias de origen, y comprobaron que España era uno de los países con un porcentaje más alto de jóvenes en AR con un 43,9%, mientras que en países como Reino Unido, Irlanda o Australia los porcentajes se movían entre el 5 y el 11%, siendo mucho más usado el acogimiento familiar. Si analizamos el perfil de los casos que están en AR, observamos que aproximadamente el 70% son adolescentes, teniendo la mitad de ellos los 15 años cumplidos (Observatorio de la Infancia, 2017). También es importante destacar que los casos que ingresan en AR suelen ser los que provienen de una situación sociofamiliar más compleja, manifestando una alta prevalencia de problemas emocionales y conductuales en comparación con los jóvenes que son acogidos por familias, y que, por lo tanto, requieren una atención más especializada (Dregan y Gulliford, 2012; Leloux-Opmeer, Kuiper, Swaab y Scholte, 2016; Portwood et al., 2018). En un reciente estudio con población española, González-García et al. (2017) utilizaron una prueba de screening (CBCL) con una muestra de 1216 jóvenes entre 6 y 18 años que estaban en AR, y encontraron que el 61% se hallaba en rango clínico, y por tanto era susceptible de</p>	<p>recibir algún tipo de atención terapéutica. Estos datos son similares a estudios realizados en otros países (Jozefiak et al., 2016). Además, este colectivo acumula problemas académicos como fracaso escolar, retraso, abandono, aislamiento y estigmatización (Jariot, Sala y Arnau, 2015; Montserrat, Casas y Malo, 2013; Martín, Muñoz de Bustillo, Rodríguez y Pérez, 2008). Si a todo esto unimos que un alto porcentaje de los jóvenes en AR tiene que abandonar el sistema de protección por alcanzar la mayoría de edad, no nos debe extrañar que la transición a la vida adulta de los extutelados sea uno de los temas que más interés y preocupación despierta en profesionales e investigadores (Bello, Santana y Feliciano, 2018; Dixon, 2016; Dumart, Donati y Crosto, 2011; Goig y Martínez, 2019; Jariot et al., 2015; López, Santos, Bravo y Del Valle, 2013; Sulimani-Aidan, 2014).</p> <p>Se entiende por extutelados a aquellos jóvenes que fueron tutelados por la administración pública durante un tiempo de su vida, pero que ya no lo están, bien porque han vuelto con su familia, o bien porque han alcanzado la mayoría de edad. Se trata de un colectivo que tiene que realizar la transición hacia la vida adulta de manera mucho más acelerada que el resto de la población, y lo hace arrastrando unos problemas que dificultan más todavía el proceso. Por un lado, los casos con problemas emocionales y conductuales más graves, que ya de por sí dificultan la inclusión sociolaboral, suelen dejar de recibir tratamiento al abandonar el sistema de protección, lo que suele agravar todavía más esta problemática (Butterworth et al., 2017). Por otra parte, la baja cualificación académica de estos jóvenes les dificulta el acceso al mercado laboral (Arnau y Gilligan, 2015; Dixon, 2016; Dumart et al., 2011; Jariot et al., 2015; Montserrat et al., 2013). Y por si todo lo anterior fuera poco, el apoyo social con el que cuentan estos jóvenes suele ser deficitario tanto cuantitativa como cualitativamente (Cuenca, Campos y Goig,</p>

2018; López et al., 2013; Martín y Dávila, 2008; Melkman, 2017).

Aunque no hay datos fiables del número de jóvenes que abandona el AR por alcanzar la mayoría de edad, puesto que en las estadísticas nacionales más de la mitad de las bajas de AR se clasifican bajo el término de otras causas, que puede esconder casuísticas muy variadas, el hecho de que casi la mitad de los casos tengan más de 15 años (Observatorio de la Infancia, 2017), nos hace suponer que el número de jóvenes que abandonan el AR al cumplir los 18 años es realmente considerable.

Por todo lo visto hasta aquí, existe un consenso a la hora de reconocer que los extutelados que abandonan el AR por alcanzar la mayoría de edad necesitan que la intervención que se venía haciendo con ellos tenga continuidad más allá de los 18 años. Esta necesidad ha sido recogida en los estándares de calidad en acogimiento residencial: EQUAR, publicados por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (Del Valle, Bravo, Martínez y Santos, 2012). A nivel legislativo, aunque han existido diversas iniciativas en algunas regiones (Comasòlivas, Sala y Marzo, 2018; Melendro, 2011), no es hasta la entrada en vigor de la Ley 26/2015, de 28 de julio, de Modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia, cuando se insta a las administraciones públicas autonómicas a trabajar con todos los jóvenes sin previsión de reunificación familiar a partir de los 16 años programas de transición a la vida adulta, así como a atender a aquellos que abandonan el sistema de protección infantil al alcanzar la mayoría de edad, y que no disponen de un colchón familiar que les posibilite una transición a la vida adulta con unas mínimas garantías de éxito. Además, la ley también define el contenido de los programas que se desarrollen con este colectivo, y que deben trabajar aspectos como el seguimiento educativo, el alojamiento, la inserción sociolaboral, el apoyo psicológico y las ayudas económicas. Conocer la realidad del colectivo de jóvenes extutelados se convierte así en un paso previo que puede ayudar al diseño de las iniciativas que las administraciones públicas pongan en marcha. En este sentido, llama la atención el hecho de que desde el trabajo de Del Valle, Bravo, Álvarez y Fernanz (2008) no se hayan publicado más estudios que analicen, con muestras amplias, la situación de los extutelados. Dos de los resultados encontrados en este estudio son especialmente relevantes para nuestros objetivos. En primer lugar, se comprobó que la inclusión social era mejor cuanto mayor era la edad en el seguimiento. Este dato corrobora que hablamos

de una población con enormes dificultades para realizar una transición a la vida adulta a una edad tan temprana. El otro resultado destacable es que las variables que se relacionan negativamente con el ajuste social en el seguimiento hacen referencia a los problemas de adaptación durante en acogimiento. Así, variables como problemas de conducta, fugas, comportamiento violento y consumo de drogas pronosticaban un mal ajuste social una vez abandonado el hogar de acogida (Del Valle et al., 2008). Si analizamos la situación encontrada recientemente en la población acogida en AR por González-García et al. (2017), que encontraron una alta prevalencia de este tipo de problemas, ya que más de la mitad de la población se sitúa en rango clínico en la escala de problemas externalizante, se puede hipotetizar que las dificultades para lograr una buena inclusión social en la actualidad no han disminuido.

2. Justificación y objetivos

Por todo lo visto hasta ahora, la finalidad de este trabajo es profundizar en el conocimiento de la situación en la que se encuentran los jóvenes que han abandonado los recursos residenciales y han alcanzado la mayoría de edad, y lo hará una década después del trabajo de Del Valle et al. (2008). Concretamente, nos planteamos dos objetivos. Primero, conocer la situación socioeconómica de los jóvenes extutelados en lo referente a su estatus convivencial, a las fuentes de apoyo social, a su cualificación académica, y a su situación económica y laboral. Y en segundo lugar, analizar los niveles de satisfacción vital que tienen en la actualidad.

3. Metodología

3.1. Participantes

La muestra está compuesta por 117 jóvenes extutelados de los cuáles 62 son chicas (53%) y 55 chicos (47%). Durante el acogimiento, estuvieron de media en 2.4 centros (DT= 1.2). Respecto a la edad, se obtuvo que la media es de 19.5 (DT= 1.4) años cumplidos en el momento de la recogida de la información (febrero 2017). En la tabla 1 se expone la distribución de la muestra en función de la edad actual de los jóvenes, la edad de entrada en el sistema de protección, y la edad de salida del mismo. Como se puede observar, casi el 80% de los que respondieron está en el rango de 18-20 años, y cerca del 85% abandonó el sistema de protección entre los 16 y los 18.

Tabla 1: Distribución de la muestra según la edad actual, la edad de entrada y de baja en el sistema de protección

Edad actual	N	%
18 - 20	93	79,5
21 - 23	22	18,8
24 -26	2	1,8
Edad de entrada		
0-6	8	6,8
7-10	10	8,5
11-14	52	44,4
15-18	47	40,2
Edad de baja		
< 12	3	2,6
13-15	15	12,8
16-18	99	84,6

3.2. Instrumento

Para la realización de este estudio se elaboró una entrevista semiestructurada basándonos en las dimensiones evaluadas en estudios internacionales de referencia en este tema, como son los desarrollados en el Chapin Hall Center de la Universidad de Chicago (Courtney, Dworsky, Lee y Raap, 2010) y adaptándola a los objetivos de este trabajo. Concretamente, las dimensiones evaluadas en la entrevista fueron las siguientes:

1. Características demográficas: Datos sobre el sexo, la edad del menor o el lugar de residencia.
2. Historial de desprotección: Dentro de esta dimensión se recoge información sobre la edad de entrada al sistema, la edad de baja o duración de la estancia, número de centros en los que estuvo.
3. Red de apoyo social en la actualidad: Se incluyó una pregunta referida a la dimensión funcional de ayuda, para saber a quiénes acuden cuando tienen algún problema. Concretamente, se pregunta si tenían a alguna persona a quién acudir cuando tienen un problema, y en caso de que la respuesta fuera afirmativa, se le preguntaba quién o quiénes eran esas personas.

4. Situación académica: Se incluyeron preguntas sobre la situación académica de estos jóvenes y se preguntó si actualmente están cursando algún estudio, y cuál es el nivel académico obtenido.
5. Situación laboral/empleo: Se recogió información sobre su situación laboral actual.
7. Situación económica: Se incluyen datos sobre los ingresos mensuales, la cuantía y la autonomía e independencia económica de los jóvenes.
8. Satisfacción vital: Además de las dimensiones anteriores se incluyó una pregunta sobre satisfacción vital. Para ello se utilizó el ítem único de satisfacción global con la vida (Overall Life Satisfaction), de Campbell, Converse y Rodgers (1976), con el que se pretende medir hasta qué punto estos jóvenes se encontraban satisfechos con su vida en general. Este ítem sigue siendo frecuentemente utilizado en la actualidad para estudiar el bienestar en jóvenes tanto de población general como en acogimiento residencial (Casas et al., 2013; Llosada-Gistau, Montserrat y Casas, 2015). Se optó por esta prueba de ítem único debido a que la entrevista se realizaba vía telefónica.

3.3. Procedimiento

La Administración Autónoma proporcionó los datos de contacto de los jóvenes extutelados que habían abandonado el sistema de protección, y que tenían entre 18 y 26 años en el momento de realizar la investigación. No se tuvieron en cuenta a los menores extranjeros no acompañados, por tener unas características y circunstancias personales y familiares notablemente distintas a las del resto de los extutelados. Se partió de una población de 1357 extutelados. Se eliminaron aquellos casos en los que sólo figuraba en la base de datos como medida de amparo el acogimiento familiar y aquellos casos en los que no figuraba ningún teléfono de contacto. Se contactaba a través del teléfono que figuraba como el personal del joven extutelado y en caso de no responder, se intentaba localizarlo por medio de las personas de contacto que figuraban en el archivo (madres y padres). Se completó la entrevista a 117 jóvenes. En el resto de casos no se pudo realizar por diversos motivos, tales como no responder al teléfono, disponer de números erróneos en la base de datos, casos con discapacidad, con medida judicial de internamiento, que habían marchado al extranjero o que directamente se negaron a realizar la entrevista. En todos los casos se explicó el motivo de la llamada, así como el objetivo de la entrevista, solicitando la

participación voluntaria y asegurando la confidencialidad de los datos personales. Las entrevistas se llevaron a cabo de forma telefónica mientras las respuestas eran recogidas por la entrevistadora. La duración media de las entrevistas fue de 15-20 minutos.

3.4. Análisis de datos

Para conocer la inclusión social de los extutelados hemos usado estadísticos descriptivos, y para analizar las variables que inciden en la satisfacción vital hemos usado el estadístico t de Student y análisis de varianza de una vía (Oneway). Para los contrastes post hoc, hemos usado el estadístico DMS.

4. Resultados

El primer objetivo planteado en este trabajo era conocer la situación socioeconómica de los jóvenes extutelados, y en la tabla 2 se exponen los resultados. Se puede comprobar que casi la mitad vuelve a vivir con su familia de origen, mientras que casi un 30% vive solo o en pareja, y un 15% comparte piso. Los que viven con familia extensa o con otras familias no llegan al 9%.

Con respecto al apoyo social, casi un 14% afirma no tener a nadie a quien acudir. La mayor fuente de apoyo social es la familia de origen, a la que acude más del 60%. La familia extensa y otras personas (amigos, profesores, etc.) son fuente de apoyo para algo más del 20%. Los que dicen acudir en busca de ayuda a los antiguos cuidadores son apenas el 5%.

Al preguntar por la situación académica, se comprobó que aproximadamente uno de cada cinco entrevistados se encontraba estudiando, pero que un 64,1% no tenía finalizada la educación secundaria obligatoria en el momento de realizar la entrevista.

En relación a la situación laboral, uno de cada cuatro manifiesta realizar alguna actividad laboral, pero solamente uno de cada cinco entrevistados indica ser independiente económicamente. Al preguntar por los ingresos, se comprueba que casi la mitad de los extutelados no tiene ingresos o son inferiores a 400€ mensuales. Menos del 8% cobra más de 1000€ mensuales.

Tabla 2: Situación actual de los jóvenes extutelados

Con quien vive en la actualidad	%
Con la familia nuclear	47
Con la familia extensa	5,1
Otra familia	3,4
Solo	12,8
En pareja	16,2
Compartiendo piso	15,4
Apoyo social: dimensión funcional de ayuda	
Tiene a quien acudir cuando tiene un problema	86,3
Acude a la familia nuclear	60,7
Acude a la familia extensa	23,9
Acude a educadores	5,1
Acude a otras personas (amigos, profesores, etc.)	23,9
Situación académica	
Estudia actualmente	22,2
Tiene finalizada la educación secundaria obligatoria	35,9
Situación económica	
Manifiesta tener independencia económica	22,2
Tiene trabajo en la actualidad	25,6
Ingresos mensuales en euros de los que trabajan	
< 400	46,3
400-800	36,6
800-1000	9,8
>1000	7,3
Nota: en las preguntas referidas a las fuentes de apoyo social, los porcentajes pueden sumar más de 100, al poder señalar más de una persona	

El segundo de los objetivos planteados en este estudio era analizar los niveles de satisfacción vital que tienen en la actualidad los jóvenes extutelados. Los resultados indican que los extutelados se asignan una puntuación media de 6,6 (DT = 2,03) en una escala de respuesta de 0 a 10. Al analizar la relación que guarda la satisfacción vital con la edad (ver tabla 3), se comprobó que no existen diferencias significativas en las puntuaciones

en esta variable en función de la edad actual [$F = 0,814 (13), p > .05$], pero sí en función de la edad de alta [$F = 3.1 (13), p < .05$] y la edad de baja del sistema [$F = 3.2 (13), p < .05$]. Los contrastes post hoc realizados con el estadístico DMS mostraron que las puntuaciones en la satisfacción vital del grupo que entró al sistema entre los 0 y 6 años son significativamente más bajas que las del grupo que entró entre los 11 y 14 años. Respecto a la edad de baja, los contrastes a posteriori indicaron que la media del grupo que salió del sistema de protección después de los 16 años es significativamente inferior que la de aquellos que salieron entre los 13 y los 15.

Al intentar comprobar si hay relación entre la satisfacción vital, y la existencia de proveedores de apoyo social, aunque las puntuaciones medias de los que acuden a los diferentes agente proveedores de ayuda son, en casi todos los casos, algo mayores de la de los que no acuden (ver figura

Tabla 3: Diferencias en las puntuaciones de satisfacción vital en función de las variables edad actual, de ingreso y de salida

	Media	DT	F	p	Contrastes Post hoc
Edad actual					
18 - 20 años	6.6	2	.22	.8	
21 - 23 años	6.8	2.2			
24 años o más	6	0			
Edad de ingreso					
0 - 6 años (a)	5.1	1.5	3.1	.031*	c > a
7 - 10 años (b)	5.8	2			
11 - 14 años (c)	7	1.8			
15 - 18 años (d)	6.5	2.3			
Edad de baja					
9 - 12 años (a)	7.5	1.3	3.2	.045*	b > c
13 - 15 años (b)	7.7	1.8			
16 - 18 años (c)	6.4	2			

Nota: * $p < .05$

1), no se encontró ninguna diferencia significativa: Tiene a quien acudir [$t = 0,471 (114), p > .05$]; Acude a la familia cercana [$t = -0,699(114), p > .05$]; Acude a la familia extensa [$t = -1,219 (114), p > .05$]; Acude a los educadores [$t = -0,564 (114), p > .05$]; Acude a otras personas [$t = -0,646 (114), p > .05$].

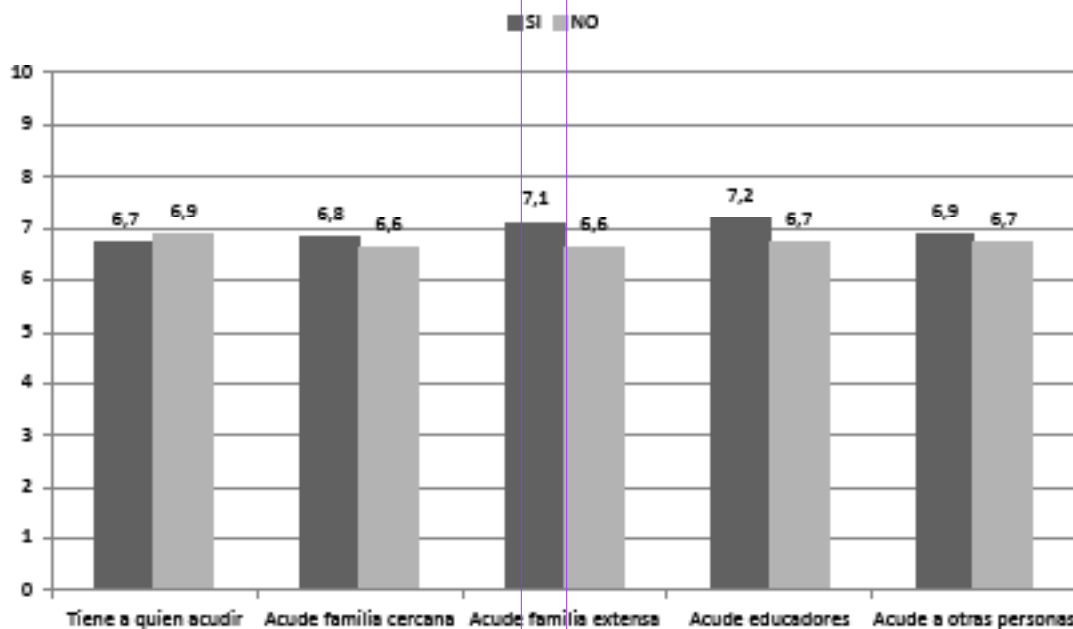


Figura 1. Puntuaciones medias en satisfacción vital en función de a quien acuden a solicitar ayuda

Al analizar la relación que guarda el nivel educativo con la satisfacción vital, se obtuvo que la puntuación media en satisfacción vital de los jóvenes extutelados que han terminado la Educación Secundaria Obligatoria ($M = 7.1, DT = 2.2$) es significativamente superior a la de aquellos que no han

obtenido la ESO ($M = 6.3, DT = 1.9$) [$t = -2.04 (114), p < .05$].

Por último, se comprobó que existen diferencias significativas en las puntuaciones sobre satisfacción vital en función de si trabaja ($M = 7.5, DT = 2.1$) o no ($M = 6.3, DT = 1.9$) [$t = -2.7 (114), p < .01$].

También se comprobó que la puntuación media en satisfacción vital de quienes tienen ingresos sobre su satisfacción vital actual es significativamente superior ($M = 7.4$, $DT = 1.9$) que la de aquellos que no tienen ($M = 6$, $DT = 1.9$) [$t = -3.8$ (114), $p < .001$].

5. Discusión y conclusiones

El primer objetivo de este trabajo era analizar la situación socioeconómica de los jóvenes extutelados. Los resultados encontrados arrojan algunos datos de interés. En primer lugar, la mitad de los entrevistados vuelven con la familia de la que fueron separados para protegerlos, convirtiéndose además en la principal fuente de apoyo social. Y esto no tiene que ser necesariamente positivo. Según los resultados de Cuenca et al. (2018) los jóvenes generan expectativas positivas sobre el papel de sus familias en el proceso de transición a la vida adulta antes de abandonar los recursos residenciales, expectativas que chocan con la problemática familiar una vez vuelven con ellas (Samuels y Pryce, 2008). La colaboración de los profesionales con las familias de los jóvenes que están en AR se convierte pues en un factor clave (Martín, Torbay y Rodríguez, 2008), no solo para los planes de reunificación familiar, sino también cuando se trabajan planes de emancipación, ya que los datos nos dicen que muchos vuelven con sus familias. En este sentido, la adopción de un enfoque colaborativo de trabajo con las familias (Balsells, Pastor, Matos, Vaquero y Urrea, 2015; Martín y Suárez, 2018) puede ayudar a generar alianzas positivas que se mantengan una vez abandonado el sistema de protección.

Además del papel destacado de la familia de origen, al preguntar por las fuentes de apoyo social, destacan dos resultados. En primer lugar, el bajo porcentaje que nombra a los educadores que tuvieron en AR como fuente de apoyo. Esto pudiera ser debido, o bien a que al abandonar el centro el joven quiera cerrar una etapa de su vida y romper los vínculos con todo lo que tenga que ver con el AR, educadores incluidos, o bien a que realmente los educadores no son percibidos como una fuente de apoyo social para ellos. Esta idea se puede apoyar en algunas investigaciones desarrolladas en nuestro país. Bravo y Del Valle (2003) encontraron que los educadores eran señalados por los jóvenes que estaban en AR como proveedores de apoyo en la dimensión de ayuda, pero no en las de confianza y afecto. Martín y Dávila (2008) por su parte encontraron que incluso aquellos educadores que sí eran vistos como proveedores de confianza y afecto solamente incidían positivamente en la adaptación escolar, pero

dicho apoyo no guardaba relación con la adaptación personal y social. De todos modos, parece lógico que esta figura tienda a distanciarse una vez que el menor abandona el centro (López et al., 2013). Y un último resultado que queremos destacar en lo referente al apoyo social es que aproximadamente un tercio de los extutelados dice acudir a personas ajenas a los contextos familiar y residencial. En base a los resultados de las investigaciones que recomiendan potenciar las redes de apoyo social durante el acogimiento (Martín y Dávila, 2008; Melkman, 2017), podemos afirmar que hay que seguir trabajando en este sentido para que un porcentaje mayor de extutelados pueda tener estas figuras de referencias en contextos ajenos al sistema de protección.

Con respecto a la cualificación académica, los datos encontrados son preocupantes, ya que poco más de un tercio ha finalizado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y solamente uno de cada cinco continuaba cursando algún tipo de formación, lo que sin duda les va a dificultar una buena inclusión sociolaboral. Los problemas académicos del colectivo de jóvenes acogidos en hogares y residencias es sobradamente conocido (Dixon, 2016; Dumart et al., 2011; Jariot et al., 2015; Melendro, 2011; Montserrat et al., 2013) por lo que es un tema clave si queremos mejorar el proceso de transición a la vida adulta. Visto lo anterior, no nos debe extrañar la mala situación económica de los extutelados, ya que aproximadamente uno de cada cinco afirma ser independiente económicamente, uno de cada cuatro afirma trabajar, y casi la mitad tiene ingresos que no superan los 400€ mensuales. Esta situación justifica sobradamente las acciones que se emprendan para mejorar el proceso de emancipación de los jóvenes tutelados.

Aunque la situación económica actual pueda hacer que los jóvenes de esa edad que viven con sus familias tampoco tengan una situación laboral mucho mejor, lo cierto es que en el caso de los extutelados es más preocupante debido a que su familia no es, en la mayoría de los casos, una fuente de apoyo adecuada.

El segundo objetivo de este trabajo era analizar la satisfacción vital de los que abandonan los recursos residenciales y alcanzan la mayoría de edad. La puntuación media de las respuestas al ítem único del Overall Life Satisfaction, es de 6,6, inferior a la puntuación media de los jóvenes que todavía están acogidos en residencias, que a su vez es inferior al de la población normativa, y que en el trabajo de Llosada-Gistau et al., (2015) eran de 7,1 y 9,1 respectivamente. Parece claro que tener que vivir en AR (junto con la problemática que produce la separación) incide negativamente

en el bienestar de los jóvenes, pero tener que abandonar el sistema de protección genera una disminución mayor de la satisfacción vital de los extutelados, posiblemente debido a la pérdida del soporte que supone el centro. No obstante, la satisfacción vital se ve modulada por algunas variables. Así, el tener finalizada la ESO, el tener ingresos y estar trabajando mejoran la satisfacción de este colectivo. La edad de ingreso y egreso en AR también parece incidir en la satisfacción vital. Así, los que ingresaron con menos de 6 años en AR tienen una satisfacción vital menor que la de los que lo hicieron entre los 11 y los 14 años. Los que entraron con menos de 6 años son los que tuvieron estancias más largas, por lo que junto a los problemas de apego que puede generar la separación de su familia a una edad tan temprana, se une que estancias más allá de los tres años, puede producir una involución en algunas dimensiones relacionadas con la inclusión social (Martín, Rodríguez y Torbay, 2007). En lo que respecta a la edad de salida del AR, el hecho de que los que salen cerca de la mayoría de edad tengan una satisfacción vital más baja que los que salen entre los 13 y los 15, se puede deber a que estos últimos salieron por reunificación familiar al desaparecer los condicionantes que desencadenaron la separación, mientras que los que salen entre 16 y 18 lo hacen con programas de transición a la vida adulta, por no tener un colchón familiar adecuado. Este resultado recalca la importancia de trabajar con la familia en los programas de transición a la vida adulta, incluso después de alcanzada la mayoría de edad (Balsells et al., 2015; Cuenca et al., 2018; Martín et al., 2008).

Hay que destacar que no se encontraron diferencias significativas en satisfacción vital entre los que disponen de alguien a quien pedir ayuda y los que no lo tienen. Una posible explicación puede deberse a las limitaciones metodológicas que tienen las entrevistas telefónicas, que no permiten preguntar por todos los factores del apoyo social, y que nos limitó a preguntar sobre la estructura y

la dimensión funcional de ayuda, pero no sobre el tamaño de la red, las dimensiones de confianza y afecto, así como por la calidad del apoyo, que posiblemente sea lo que guarde una mayor relación con la satisfacción vital (Melkman, 2017).

Tres son las principales conclusiones que se desprenden de este trabajo. En primer lugar, se deben redoblar los esfuerzos por trabajar la transición a la vida adulta de los tutelados implicando a las familias, ya que la mayoría vuelve con ellas, y no siempre están en las mejores condiciones de convertirse en un apoyo adecuado. En segundo lugar, y desde un punto de vista cuantitativo, los indicadores referidos a la formación, la inserción laboral y los ingresos económicos confirman que estamos hablando de un colectivo es riesgo grave de exclusión social, y que requiere de ayuda más allá de la mayoría de edad. Y en tercer lugar, desde un punto de vista subjetivo, los extutelados son un colectivo con bajos niveles de satisfacción vital, incluso inferiores a cuando estaban en AR. La población atendida en AR tiene una alta prevalencia de problemas emocionales y conductuales (González-García et al., 2017), que suelen dejar de recibir atención terapéutica al alcanzar la mayoría de edad, lo que incrementa el riesgo de exclusión social (Butterworth et al., 2017; Dumart et al., 2011). La atención psicológica a este colectivo debe jugar un papel fundamental en los programas que implementen las administraciones públicas.

No queremos finalizar sin comentar la principal limitación de este trabajo, y que hace referencia a la dificultad de investigar la situación de los extutelados. Aunque la población objeto de estudio eran los extutelados entre 18 y 26 años, el 80% de los que respondieron tenía entre 18 y 20 años, siendo testimonial el número de participantes con más de 24 años. Sería recomendable mantener unos ficheros actualizados con los datos de contacto, lo que posibilitaría una mejor localización de los extutelados, y se podría implementar un sistema de evaluación de resultados a largo plazo mucho más fiable.

Referencias bibliográficas

- Alonso, E., Santana, L. E., & Feliciano, L. (2018). Trayectorias de empleabilidad de los jóvenes que abandonan el sistema de protección. *Educatio Siglo XXI*, 36, 485-504. <http://dx.doi.org/10.6018/j/350101>
- Arnau, L., & Gilligan, R. (2015). What helps young care leavers to enter the world of work? Possible lessons learned from Ireland and Catalonia. *Children and Youth Services Review*, 53, 185-191. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.03.027>
- Balsells, M.A., Pastor, C., Matos, A., Vaquero, E., & Urrea, A. (2015). Exploring the needs of parents for achieving reunification: the views of foster children, birth family and social workers in Spain. *Children and Youth Services Review*, 48, 159-166. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.12.016>

- Bravo, A., & Del Valle, J.F. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15, 136-142.
- Butterworth, S., Singh, S. P., Birchwood, M., Islam, Z., Munro, E., Vostanis, P., ...Simkiss, D. (2017). Transitioning care-leavers with mental health needs: 'they set you up to fail!' *Child and Adolescent Mental Health* 22, 138-147. <https://doi.org/10.1111/camh.12171>
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of american life: Perceptions, evaluations and satisfaction*. Nueva York: Russell Sage.
- Casas, F., Fernández-Artamendi, S., Montserrat, C., Bravo, A., Bertrán, I., & Del Valle, J.F. (2013). El bienestar subjetivo en la adolescencia: estudio comparativo de dos comunidades autónomas en España. *Anales de Psicología*, 29, 148-158. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.145281>
- Comasòlivas, A., Sala, J., & Marzó, T.E. (2018). Los recursos residenciales para la transición hacia la vida adulta de los jóvenes tutelados en Cataluña. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 125-137. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.10
- Courtney, M., Dworsky, A., Lee, J., & Raap, M. (2010). *Midwest evaluation of adult functioning of former youth: outcomes at ages 23 and 24*. Chicago: ChapinHall at the University of Chicago.
- Cuenca, M. E., Campos, G., & Goig, R. M. (2018). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial: el rol de la Familia. *Educación XX1*, 21, 321-344. <https://doi.org/10.5944/educXX1.16510>
- Del Valle, J. F., & Bravo, A. (2013). Current trends, figures and challenges in out of home child care: An international comparative analysis. *Psychosocial Intervention*, 22, 251-257. <http://dx.doi.org/10.5093/in2013a28>
- Del Valle, J.F., Bravo, A., Alvarez, E., & Fernanz, A. (2008). Adult self-sufficiency and social adjustment in care leavers from children homes: a long-term assessment. *Child and Family Social Work*, 13, 12-22. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2007.00510.x>
- Del Valle, J. F., Bravo, A., Martínez, M., & Santos, I. (2012). *Estándares de calidad en acogimiento residencial: EQUAR*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Dixon, J. (2016). Opportunities and challenges: supporting journeys into education and employment for young people leaving care in England. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 13-29.
- Dregan, A., & Gulliford, M. C. (2012). Foster care, residential care and public care placement patterns are associated with adult life trajectories: population-based cohort study. *Social Psychiatric and Psychiatric Epidemiology*, 47, 1517-1526. <https://doi.org/10.1007/s00127-011-0458-5>
- Dumart, A. C., Donati, P., & Crost, M. (2011). After a long-term placement: investigating educational achievement, behaviour and transition to independent living. *Children and Society*, 25, 215-227. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00283.x>
- Goig, R., & Martínez, I. (2019). La transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados. Una Mirada hacia la dimensión "vida residencial". *Bordón*, 71, 71-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67905>
- González-García, C., Bravo, A., Arruabarrena, M.I., Martín, E., Santos, I., & Del Valle, J.F. (2017). Emotional and behavioral problems of children in residential care: Screening detection and referrals to mental health services. *Children and Youth Services Review*, 73, 100-106. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.12.011>
- Jariot, M., Sala, J., & Arnau, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: indicadores de éxito. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26, 90-103.
- Jozefiak, T., Kaye, N. S., Rimehaug, T., Wormdal, W., Brubakk, A. M., & Wichstrom, L. (2016). Prevalence and comorbidity of mental disorders among adolescents living in residential youth care. *Child and Adolescent Psychiatry*, 25, 33-47. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0700-x>
- Leloux-Opmeer, H., Kuiper, C., Swaab, H., & Scholte, E. (2016). Characteristics of children in foster care, family-style group care, and residential care: a scoping review. *Child and Family Studies*, 25, 2357-2371. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0418-5>
- Llosada-Gistau, J., Montserrat, C., & Casas, F. (2015). The subjective well-being of adolescents in residential care compared to that of the general population. *Children and Youth Services Review*, 52, 150-157. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.11.007>
- López, M., Santos, I., Bravo, A., & Del Valle, J. F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de Psicología*, 29, 187-196. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.130542>
- Martín, E., & Dávila, L. M. (2008). Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial. *Psicothema*, 20, 229-235.
- Martín, E., Muñoz de Bustillo, M. C., Rodríguez, T., & Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20, 376-382.
- Martín, E., & Suárez, H. (2018). La investigación en desprotección infantil. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31, 189-198. <https://doi.org/10.5209/CUTS.52753>

Martín, E., Rodríguez, T., & Torbay, A. (2007). Evaluación diferencial de los programas de acogimiento residencial para menores. *Psicothema*, 19, 406-412.

Martín, E., Torbay, A., & Rodríguez, T. (2008). Cooperación familiar y vinculación del menor con la familia en los programas de acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 24, 25-32.

Melendro, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios. *Revista de Educación*, 356, 327-352. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-042>

Melkman, P. (2017). Childhood adversity, social support networks and well-being among youth aging out of care: an exploratory study of mediation. *Child Abuse and Neglect*, 72, 85-97. <https://doi.org/j.chiabu.2017.07.020>.

Montserrat, C., Casas, F., & Malo, S. (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: the case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work* 16, 6-21. <https://doi.org/10.1080/13691457.2012.722981>

Observatorio de la Infancia (2018). *Boletín Nº 20 de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.

Portwood, S. G., Boyd, S. A., Nelson, E. B., Murdock, T. B., Hamilton, J., & Miller, A. D. (2018). A comparison of outcomes for children and youth in foster and residential group care across agencies. *Children and Youth Services Review*, 85, 19-25. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.11.027>

Samuels, G.M., & Pryce, J.P. (2008). What doesn't kill you makes you stronger. Survivalist self-reliance as resilience and risk among young adults aging out of foster care. *Children and Youth Services Review*, 30, 1198-1210. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2008.03.005>

Sulimani-Aidan, Y. (2014). Care leavers' challenges in transition to independent living. *Children and Youth Services Review*, 46, 38-46. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2014.07.022>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Martín, E., González P., Chirino E., & Castro J.J. (2020). Inclusión social y satisfacción vital de los jóvenes extutelados. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 101-111. DOI:10.7179/PSRI_2019.35.08

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

EDUARDO MARTÍN CABRERA. Universidad de la Laguna. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación, Módulo B (3ª planta) Despacho B1-3-J. AvTrinidad s/n, 38200 La Laguna. S/C de Tenerife. E-mail: edmartin@ull.edu.es

PATRICIA GONZÁLEZ NAVASA. E-mail: patrinavasa@hotmail.com

ELENA CHIRINO ALEMÁN. E-mail: elena.chirino@ulpgc.es

JOSÉ JUAN CASTRO SÁNCHEZ. E-mail: josejuan.castro@ulpgc.es

PERFIL ACADÉMICO

EDUARDO MARTÍN CABRERA. Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de La Laguna. Sus principales líneas de investigación se centran en el acogimiento residencial como medida de protección. Ha participado en varios proyectos y contratos de investigación sobre esta temática, tanto con administraciones públicas como con entidades privadas. Tiene múltiples publicaciones sobre acogimiento residencial, la mayoría de ellas en revistas indexadas.

PATRICIA GONZÁLEZ NAVASA. Máster en Psicología de la Educación y Doctora en Psicología por la Universidad de La Laguna. Hizo su Tesis Doctoral en el ámbito de menores en acogimiento residencial. Ha colaborado en la elaboración de informes sobre el estado de la infancia y adolescencia, para entidades como UNICEF. Actualmente desarrolla su actividad profesional en programas de inserción sociolaboral de jóvenes y adultos.

ELENA CHIRINO ALEMÁN. Profesora Ayudante Doctora del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Como docente, es funcionaria del cuerpo de maestros (actualmente en excedencia) y ha coordinado asignaturas e impartido docencia en grados, máster oficial y el programa de doctorado de formación del profesorado. En los últimos años ha participado en varios proyectos y contratos de investigación de diversas temáticas, cuenta con algunas publicaciones científicas en revistas de reconocido prestigio y algunos libros publicados, entre manuales docentes y libros de investigación.

JOSÉ JUAN CASTRO SÁNCHEZ. Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Imparte docencia en el Grado de Trabajo Social. Ha dirigido 27 tesis doctorales centradas en diversas temáticas. Sus investigaciones y publicaciones más recientes han estado centradas en el papel de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es autor de varios artículos científicos publicados en revistas indexadas, manuales docentes y libros de investigación.

**VIOLENCIA DE PAREJA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.
UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE CARRERAS Y SEMESTRES**
**PARTNER VIOLENCE IN UNIVERSITY STUDENTS.
A COMPARATIVE STUDY BETWEEN CAREERS AND SEMESTERS**
**VIOLENCIA DOS PARES EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS. UM ESTUDO
COMPARATIVO ENTRE CARREIRAS E SEMESTRE**

Rebeca CARRANZA OLVERA & Iris Xóchitl GALICIA MOYEDA
Universidad Nacional Autónoma México

Fecha de recepción: 17.VI.2019

Fecha de revisión: 23.IX.2019

Fecha de aceptación: 26.XI.2019

PALABRAS CLAVE:

violencia
violencia psicológica
estudiantes
universitarios
control y chantaje.

RESUMEN: El presente estudio analizó los índices de percepción y perpetuación de violencia psicológica de pareja a través de conductas de control y chantaje en estudiantes universitarios. Específicamente se describen diferencias por carreras y semestres cursados. Se utilizó un diseño no experimental, de corte transversal y descriptivo. La muestra estuvo conformada por 2607 estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala del Estado de México, a los cuales se les aplicó la Escala de Violencia Escolar en el Nivel Universitario que incluía reactivos de violencia de pareja de tipo psicológico. Los resultados indican diferencias significativas en el factor control en función del semestre y la carrera. Con respecto al primero, los resultados revelaron un aumento en la percepción de conductas de control ejercidas por la pareja conforme aumenta el semestre cursado. Relativo a la carrera, el estudiantado de psicología reportó identificar con mayor frecuencia acciones de control. Los hallazgos de este estudio muestran la importancia de estudiar la violencia de pareja en un contexto académico, dado que podrían existir variables contextuales que fomentan o reducen la presencia de este tipo de violencia.

KEY WORDS:

violence
psychological
violence
college students
control
blackmail

ABSTRACT: This study analyzed perception and psychological partner violence perpetuation indexes by means of control conducts and blackmail in college students. Specific differences among majors and semesters are described. Non-experimental design, cross sectional, descriptive study was used. The sample consisted of 2607 students from the Facultad de Estudios Superiores Iztacala of the State of Mexico, to whom the School Violence in University level Education Scale, which included items on psychological partner violence was applied. Results indicate significant differences in the control factor depending on the semester and major. Regarding the former, results show an increase in control behavior perception exerted by the

CONTACTO CON LOS AUTORES

REBECA CARRANZA OLVERA. E-mail: iris@unam.mx

	<p>partner as they progress their studies in semesters. Regarding the major, Psychology student population identified control actions with more frequency. The findings of this study show the importance of studying partner violence in an academic context, as there may be contextual variables encouraging or decreasing the presence of this type of violence.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: violência violência psicológica estudantes universitários controle chantagem</p>	<p>RESUMO: O presente estudo analisou as taxas de percepção e perpetuação da violência psicológica do casal através do controle e do comportamento de chantagem em estudantes universitários. Especificamente, são descritas diferenças por carreiras e semestres. Utilizou-se delineamento não experimental, transversal e descritivo. A amostra foi composta por 2607 alunos da Faculdade de Estudos Superiores de Iztacala, no Estado do México, aos quais a Escala de Violência Escolar foi aplicada no nível universitário, incluindo reagentes da violência por parceiro psicológico. Os resultados indicam diferenças significativas no fator de controle, dependendo do semestre e da carreira. Com relação ao primeiro, os resultados revelaram um aumento na percepção dos comportamentos de controle exercidos pelo casal à medida que o semestre estudado aumenta. Em relação à carreira, o estudante de psicologia relatou identificar ações de controle com mais frequência. Os achados deste estudo mostram a importância de estudar a violência por parceiro íntimo no contexto acadêmico, uma vez que podem existir variáveis contextuais que incentivem ou reduzam a presença desse tipo de violência.</p>
<p>1. Introducción</p> <p>La violencia de pareja es un ejercicio de poder, en el cual a través de acciones u omisiones o cualquier conducta pasiva o activa, se daña, hiere o controla contra su voluntad, a aquella persona con la que se tiene un vínculo íntimo: matrimonio, noviazgo o “free” (Cienfuegos, 2010). En la violencia de pareja encontramos diferentes tipos de agresiones: psicológica, física, sexual, económica y patrimonial.</p> <p>La mayor parte de los estudios acerca de violencia de pareja incluyen únicamente a población femenina excluyendo a los varones, pero existen cifras que indican que ambos sexos pueden ser proclives a sufrirla, por ejemplo, en el año 2006 el Centro de Atención a la Violencia Intrafamiliar (CAVI) en México informó que el 14.1% de las denuncias referentes a violencia doméstica pertenecían a varones y el resto fueron mujeres violentadas (Trujano, Martínez & Camacho, 2010).</p> <p>La violencia de pareja es una problemática social que afecta a mujeres y hombres que mantienen o mantuvieron un vínculo de matrimonio o cohabitación, sin embargo, existen datos que respaldan que esta problemática también se encuentra presente en otros vínculos románticos como es el noviazgo. Se entiende al noviazgo como una relación afectiva íntima entre dos personas, que generalmente la establecen adolescentes y jóvenes, sin embargo también pueden ser adultos, sin un vínculo conyugal (Castro & Casique, 2010). Esta relación es significativa principalmente para los adolescentes y jóvenes adultos, ya que en ella aprenden a relacionarse con otra persona de manera afectiva e íntima, a diferencia de cómo lo hacen con familiares, compañeros y amigos, sin embargo muchas relaciones de pareja en esta edad se ven permeadas de violencia.</p>	<p>Respecto a la violencia de pareja en población joven, en Estados Unidos se han reportado índices de violencia física alarmantes, donde las agresiones son cometidas generalmente por los hombres hacia las mujeres. Un dato interesante de estas cifras es que los índices de violencia física se reducían conforme la edad aumentaba, el 55 % de las mujeres que la reportaron se encontraba en un rango de 18 a 24 años de edad; en comparación, mujeres en un rango de edad de 27 a 33 años, sólo el 35 % la reportó (Halpern, Oslak, Young, Martin, & Kupper, 2001).</p> <p>En México, la Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo (ENVINOV), realizada en 2007, que incluyó a jóvenes (hombres y mujeres, de entre 15 a 24 años de edad, que hubieran tenido al menos una relación de pareja), destacó que gran parte de esta población ha experimentado un incidente de violencia de pareja. La violencia psicológica fue la más frecuente, el 76% de la población reportó haberla sufrido, mientras que la violencia sexual fue reportada por un 16.5% y la violencia física por un 15 % (IMJ, 2008).</p> <p>Las cifras anteriores permiten dar cuenta que la violencia psicológica es muy frecuente en las relaciones de noviazgo en jóvenes. Las diferentes definiciones y evaluaciones relacionadas a este tipo de violencia reflejan una falta de consenso entre teóricos e investigadores, y existen diversos comportamientos que se encuentran presentes en las diferentes aproximaciones. De acuerdo con Echeburúa y Muñoz (2017), en la violencia psicológica, el agresor genera que la realidad de la víctima se distorsione, equiparando la violencia que se ejerce como parte de la dinámica de la relación, y convence a su pareja de que los actos violentos son necesarios para que ésta “mejore” su rol como pareja. Una forma de ejercer violencia psicológica es por medio del control y el acoso. El control se</p>

manifiesta por medio de conductas que limitan el desarrollo social de la persona como pueden ser las prohibiciones que un individuo establece para que su pareja no tenga contacto con otras personas o realice ciertas actividades, por ejemplo la pareja puede supervisar con quién habla o sale su compañero(a), también puede seguir físicamente a su pareja, llamarle constantemente por teléfono o someterla a interrogatorios extensos respecto a su actividad individual. Además del control, la violencia psicológica se ejerce por medio del chantaje, el cual es definido como aquellas acciones que se hacen hacia la pareja con el fin de someter y obligar a la víctima a realizar determinados comportamientos donde se asume que la culpa es de la víctima antes que del agresor (Cienfuegos, 2010).

El ciberacoso se puede considerar como una manifestación de control. Este es ejercido a través de medios electrónicos (computadoras, tabletas y teléfonos celulares) y las aplicaciones y redes sociales asociadas a estos medios. Estas agresiones también buscan controlar a la pareja, ya sea prohibiéndole o aprobando amistades en redes sociales, monitoreando y vigilando a la pareja a través de llamadas o mensajes de texto. Jean-Cortés, Rivera-Aragón, Reidl-Martínez y García-Méndez (2017) han reportado índices de conductas de control, monitoreo intrusivo y vigilancia cibernética, más altos que en la violencia verbal y sexual. Al respecto, García-Carpintero, Rodríguez-Santero y Porcel-Gálvez (2017), resalta que un componente importante para la ejecución e identificación de estas conductas es la percepción, especulando que cuando una persona realiza conductas de ciberacoso las podría asumir como parte del cortejo, mientras que si las recibe las podría tomar como acciones de vigilancia y por lo tanto violentas.

Dado que las agresiones psicológicas suelen ser sutiles y las consecuencias de las mismas no son tan evidentes, son poco percibidas y reconocidas como violentas, tanto por las víctimas y los agresores (Heise & Garcia-Moreno, 2002; González-Ortega, Echeburúa & Corral, 2008), por lo que un elemento esencial en la evaluación de la violencia es la percepción que tienen los jóvenes respecto a qué conductas consideran violentas y cuáles no.

La percepción de la violencia se encuentra conformada por las características del episodio violento, el tipo de relación que se mantiene (si es estable o pasajera) (Hirigoyen, 2006), así como por las creencias, justificaciones o tolerancia a la misma, según lo establecido por las normas sociales (Kaura & Lohman, 2007). De esta forma el estudiar la violencia de pareja se vuelve una

tarea compleja dado que no solamente confluyen factores individuales (impulsividad, irritabilidad, desconfianza, alexitimia, déficit de habilidades sociales, trastornos de personalidad y depresión) que han sido reportados por otras investigaciones (González-Ortega, Echeburúa & Corral, 2008), sino también factores sociales.

La violencia de pareja en el noviazgo en población joven ha sido evaluada principalmente a través de la frecuencia de los actos violentos, cuando éstos ya son cometidos. La percepción de violencia de pareja en la población de estudiantes universitarios ha sido poco estudiada. Algunos estudios reportan que la mayoría de los estudiantes son capaces de reconocer los diferentes tipos de violencia sin embargo, cuando se evalúan los índices de violencia en sus relaciones, los resultados muestran una presencia considerable de la misma (Soriano, 2011; Vizcarra & Póo, 2011; Boira & cols, 2017; García, Romero, Garduño & Campos, 2016; Osorio, Reidl, Reyes & Sierra, 2016), y revelan factores importantes referentes al contexto que podrían favorecer la aparición de actos violentos. Un ejemplo de ello puede ser el contexto físico; al respecto García, Romero, Garduño y Campos (2016), encontraron índices diferenciales de violencia psicológica sufrida en estudiantes universitarias dependiendo del campus universitario al que pertenecían.

En el contexto académico, se consideran al nivel educativo como un factor desencadenador diferencial de violencia de pareja. Por ejemplo, el estudio de Ortega, Ortega y Sánchez (2008), que a pesar de no incluir a estudiantes universitarios, analizaron la violencia en una relación de pareja en individuos con dos escolaridades, un grupo tenía niveles de secundaria y el otro de bachillerato. Los resultados revelaron que los individuos con nivel de bachillerato reportaron índices ligeramente menores en comparación con los de nivel secundaria. Rivera-Rivera, Allen, Rodríguez-Ortega, Chávez-Ayala y Lazcano-Ponce (2006), realizaron una comparación entre estudiantes de secundaria y bachillerato-universidad, en relación con el índice de violencia. Los estudiantes del nivel de secundaria mostraban índices menores de violencia específicamente de tipo física y psicológica a diferencia del nivel de bachillerato-universidad donde los puntajes aumentaban ligeramente. Los datos anteriores, parecen sugerir que la violencia de pareja en estudiantes varía dependiendo del grado académico que se curse, pero no se tiene identificado un patrón específico.

Estas evidencias pueden analizarse desde la perspectiva de la Teoría Ecológica del Desarrollo de Bronfenbrenner (1979), para quien el desarrollo humano es una progresiva acomodación entre

el individuo y sus entornos inmediatos y se ve influenciado por las relaciones que se establecen entre dichos entornos y por contextos de mayor alcance en los que están incluidos esos entornos inmediatos. Este autor concibe al ambiente ecológico, como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente. Dichas estructuras se denominan: micro, meso, exo y macro sistemas. A continuación se describen brevemente: el *microsistema* se refiere a las relaciones interpersonales que entabla un individuo, relaciones que se dan cara a cara; el *mesosistema* es una red de relaciones entre los diferentes microsistemas en los que se encuentra incluido el individuo, en tanto que el *exosistema* lo conforman las relaciones entre sistemas en los que no opera activamente el individuo y su propio sistema. El *macrosistema* es el contexto más amplio; se refiere a los elementos que existen en la cultura en general o en las subculturas y que guardan correspondencias con los otros sistemas (micro, meso y exo sistemas). En él se incluyen, por ejemplo, distintas formas de organización social, las creencias culturales y los estilos de vida de una cultura o grupo social determinado. De ahí que se considere que el comportamiento de las personas en una determinada situación o contexto se corresponde con la ideología que sustenta un grupo social determinado, el macrosistema. Este modelo en el microsistema ha sido empleado para dar cuenta de la violencia, por ejemplo se ha hallado que la estructura, dinámica familiar, estatus de la relación y satisfacción en la pareja se asocia con la violencia de pareja, mientras que en el exosistema se han ubicado instituciones y espacios sociales que fomentan ciertos valores y pautas de comportamientos tales como castigo y protección hacia las víctimas. Otros factores de riesgo de este tipo son; el nivel económico, desempleo, nivel académico, alcoholismo y aislamiento social. Finalmente, en el macrosistema se han encontrado características, aspectos políticos, valores culturales y roles acerca de la mujer y el hombre, que se relacionan con la idea de poder y obediencia (Saltijeral, Ramos & Caballero, 2013; Puente-Martínez, Ubillos-Landa, Echeburúa & Páez-Rovira, 2016).

En este trabajo se postula que la carrera cursada, así como en el nivel en que se encuentran los individuos en ella, se pueden contemplar como parte del macrosistema en el que se encuentran inmersos los individuos. La institución educativa es la que ajusta la curricula en la que se forman los estudiantes y les provee de elementos que modulan su comportamiento para hacer frente a los diversos hechos a los que se enfrentan. De tal suerte que se considera que la formación disciplinar, y

el nivel alcanzado en ella, contempla de una manera específica los temas de violencia y pudiera ser un elemento influyente para que los sujetos se comporten de alguna manera particular en sus relaciones interpersonales como son las relaciones de pareja. Dicho en otras palabras, la formación disciplinar puede ser un Macrosistema que esté propiciando que exista una correspondencia con el Microsistema, en las relaciones interpersonales.

Se podría suponer que conforme el nivel académico avanza, los conocimientos sobre diversos hechos son mayores, lo cual pudiera contribuir a que los estudiantes sean más críticos no solamente en los contenidos escolares, sino también en sus relaciones interpersonales, en este caso en sus relaciones de pareja; específicamente en la percepción de qué conductas son violentas y cuáles no. Los estudiantes universitarios, ya tienen más conocimientos sobre hechos de diferente índole y quizás conforme incrementan sus habilidades y conocimientos académicos, sean más sensibles para identificar la violencia en sus relaciones. Por lo anterior se esperaría que a mayor nivel académico, o entre más avanzados sean los semestres cursados en la universidad, exista una mayor percepción de los actos de violencia.

En cuanto a la licenciatura cursada, no hay mucha información. En diversas investigaciones sobre la percepción de la violencia de pareja en estudiantes universitarios no encontraron diferencias en función de la carrera cursada, por ejemplo, entre medicina y enfermería, o bien entre las carreras de enfermería, psicología, turismo y derecho (Olvera, Arias & Amador, 2012). En las Instituciones de Educación Superior (IES), la violencia no necesariamente es un contenido formativo. En un estudio realizado en México, a nivel nacional, se tiene evidencia que en las IES que imparten la carrera de medicina, el 93.4% de esas instituciones incluyen contenidos relacionados a la violencia. Sin embargo, esos contenidos se abordan frecuentemente de manera indirecta pues sólo se les menciona (57%) y si se incide en ellos de manera directa (43%), se hace por medio de actividades extracurriculares como cursos, talleres, diplomados o actividades de difusión. En ningún caso se reportó un abordaje de esos temas en el currículum (Díaz & Esteban, 1999) Lo que hace pensar que en dicha carrera se tiene una visión o concepción particular de la violencia que hace que no se encuentre una asignatura de su currículum donde se aborde el tema. En otras carreras, como la de Psicología, es bien conocido que la violencia es un contenido incluido en algunas asignaturas de su currículum, lo que pudiera ser un factor que modifique la percepción de las relaciones interpersonales del alumnado y en particular las relaciones

de pareja, e influir tanto en la manera en cómo se establecen dichas relaciones y se encuentren, o no, permeadas de violencia de manera diferente a las relaciones de pareja del alumnado de otras carreras. En el caso de la carrera de Enfermería se ha documentado que la presencia de esos contenidos es escasa y se considera insuficiente; incluso se ha propuesto que en su curriculum se incluyan elementos de violencia de pareja (Sundborg, Saleh-Stattin & Törnkvist, 2012; Beccaria & cols., 2013). De tal suerte, hay evidencia de la existencia de diferencias en la presencia de contenidos de violencia presentes en las carreras analizadas en este trabajo. En la carrera de Medicina y en la de Psicología se encuentran presentes estos contenidos de manera diferencial, en tanto que en Enfermería su presencia es escasa e insuficiente.

Recapitulando, la perspectiva presente en este trabajo supone que la formación disciplinar, entendida como un Macrosistema, pudiera ser un elemento influyente para que los sujetos se comporten de alguna manera particular en sus relaciones interpersonales como son las relaciones de pareja y que contemplen de una manera particular los temas de violencia. Se propone que la formación disciplinar y el nivel alcanzado en ella puede ser parte del Macrosistema y que esté propiciando que exista una correspondencia con el Microsistema, en las relaciones interpersonales.

El objetivo del presente trabajo es conocer el índice de percepción de violencia de pareja de tipo psicológica por medio de conductas de control y chantaje en estudiantes universitarios que cursan distintos semestres de las carreras impartidas en una universidad pública. Se hipotetizó, que la percepción de las conductas señaladas iba a variar dependiendo del semestre y carrera cursada, ya que se esperaba que los estudiantes incorporaran creencias distintas dependiendo de la carrera y del nivel académico cursados, mismas que se relacionan con la evaluación que hacen de la violencia en la pareja, y las formas de manifestación de este fenómeno (conductas de control y chantaje).

2. Método

Tipo de estudio.- Fue un estudio cuantitativo, de corte transversal, realizado mediante un diseño no experimental.

Muestra.- La muestra estuvo conformada por 2607 estudiantes matriculados en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala del Estado de México, siendo el 34.7% de la población varones y el 65.3% mujeres, que cursaban las siguientes carreras: Médico Cirujano (17.6%), Odontología (14.6%), Enfermería (11.8%), Biología (4%), Optometría

(3.8%), Psicología Presencial (32.6 %) y Psicología Virtual (15.6 %). Respecto al semestre escolar, el 27.3% estaba inscrito en segundo, el 32% en cuarto, el 19.2% en sexto y el 21.5% en octavo. En cuanto a la edad del estudiantado la media fue de 23 años.

Instrumentos.- Para evaluar la violencia de pareja en universitarios, se empleó la Escala de Violencia Escolar en el Nivel Universitario (Robles y cols, en prensa) la cual abarcaba los siguientes factores: violencia ejercida entre el alumnado, violencia ejercida por los maestros hacia el alumnado, violencia ejercida por las autoridades hacia el alumnado, violencia ejercida por el estudiantado contra sí mismos y violencia que el estudiantado recibe por parte de sus parejas. El diseño de la escala pasó por todos los pasos para la elaboración de un instrumento. Finalmente, este instrumento quedó constituido por los cinco factores antes mencionados, obteniendo una alfa de Cronbach total de .811 y para la subescala de violencia de pareja el alfa de Cronbach fue de .642, considerados ambos como satisfactorios. Para fines del presente reporte, únicamente se analizó el factor relativo a la violencia de pareja como parte de la violencia escolar que se vive en el ámbito universitario. Este recorte tiene la intención mostrar cómo se manifiesta la violencia de pareja en estudiantes universitarios para estudiarla más profundamente en futuras investigaciones.

Se valoró la violencia de pareja de tipo psicológico únicamente a través de dos elementos; el chantaje que incluyó un reactivo referente a la violencia recibida (reactivo 12.- *me resulta difícil terminar mi relación de pareja debido a que ésta siempre me dice que no puede vivir sin mí*), y el control que abarcaba dos reactivos, uno de ellos implica el recibir violencia (reactivo 13.- *me molesta que mi pareja me escriba o llame de manera constante para preguntarme dónde y con quién estoy*) y el otro valoraba la percepción de la misma (reactivo 14.- *considero violento que mi pareja se enoje porque convivo o platico con otras personas*). Los tres reactivos, como todos los de la encuesta, tenían un formato tipo likert (1=Totalmente en desacuerdo, 2=Desacuerdo, 3=Indiferente, 4=De acuerdo y 5=Totalmente de acuerdo), en donde a mayor puntaje mayor violencia de tipo psicológica.

Procedimiento.- La aplicación del instrumento fue vía electrónica. Se realizó una convocatoria a estudiantes de diferentes semestres de cada carrera por medio de la coordinación académica de su carrera cursada. Se les informó que los datos personales estarían resguardados de manera confidencial y las respuestas sólo se emplearían para efectos de investigación. A los alumnos que

estuvieron dispuestos a responder dicho instrumento se les indicó que tenían que asistir a las aulas de cómputo de la institución, donde el personal encargado de las mismas les comunicó las instrucciones para ingresar a la plataforma donde se encontraba el instrumento. Una vez que los participantes ingresaron a la página donde éste estaba alojado, se les indicaba que no había un límite de tiempo para que lo contestaran.

Análisis Estadísticos. Se realizaron análisis estadísticos por medio del programa SPSS versión 20 para Windows. Se empleó el análisis de varianza de un solo factor ANOVA para establecer diferencias entre los cuatro semestres cursados por el estudiantado y las siete carreras. Finalmente, para determinar diferencias específicas entre estos grupos se utilizó la prueba Tukey.

3. Resultados

La mayor parte de los estudiantes (59.4% y 17.8% respectivamente) indicaron no tener dificultades para terminar su relación debido a una conducta de chantaje ejercida por su pareja como lo señalaba el reactivo 12. En cuanto a la percepción de conductas de control, los estudiantes muestran puntuaciones similares para el reactivo 13, ya que 28.2% y 11.3% de los estudiantes señalaron no considerar molesto que sus parejas les escriban o llamen con la intención de saber dónde y con quién están, sin embargo 22.5% y 17.0% sí mostraron inconformidad con esta conducta. Mientras que para el reactivo 14, gran parte de los estudiantes (30.2% y 31.1%) sí percibieron violento que sus parejas se enojen porque éstos conviven o platican con otras personas, a comparación del 6.5% y 18.7% de la población que dijo no percibir violenta esta acción (tabla 1).

Tabla 1. Distribución del tipo de violencia psicológica “Conducta de chantaje recibida” y “Percepción de conductas de control” en estudiantes universitarios.

Reactivos	Total		1		2		3		4		5		Media
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
12 Chantaje	2607	100	1549	59.4	463	17.8	324	12.4	205	7.9	66	2.5	1.76
13 Control	2607	100	735	28.2	295	11.3	549	21.1	586	22.5	442	17.0	2.89
14 Control	2607	100	488	18.7	170	6.5	352	13.5	787	30.2	810	31.1	3.48

Nota:*1: Totalmente en desacuerdo, 2: Desacuerdo, 3: Indiferente, 4: De acuerdo y 5: Totalmente de acuerdo

En lo que respecta al semestre cursado y los índices de violencia de pareja, los resultados muestran que conforme avanza el semestre se encuentran puntajes más altos de violencia psicológica tanto para las conductas de control como para las de chantaje, de esta manera se muestra un patrón donde las puntuaciones medias se mantienen o incrementan conforme el semestre

avanza, al menos hasta sexto semestre (tabla 2). Con el ANOVA realizado, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todos los semestres en la percepción de control, tanto para el reactivo 13 y el 14. Por el contrario, no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en el factor chantaje (reactivo 12) entre los cuatro semestres cursados.

Tabla 2. Comparación entre los semestres escolares para los tipos de violencia psicológica “Conducta de chantaje recibida” y “Percepción de conductas de control”

Semestre	Reactivo 12-Chantaje	Reactivo 13-Control percepción	Reactivo 14-Control percepción
Segundo	1.74	2.85	3.40
Cuarto	1.76	2.85	3.38
Sexto	1.81	3.05	3.66
Octavo	1.76	2.84	2.58
F	.464	2.715	5.487
p	.702	.043	.001

*p<.05

Dadas las diferencias encontradas entre los cuatro semestres para el factor control, se aplicó la prueba *post hoc* de Tukey. Los resultados en el reactivo relativo a la percepción del control (reactivo 14), muestran diferencias importantes: a) entre el segundo y sexto semestre, se observa un mayor puntaje en el sexto semestre ($p = .015$) y b) entre el cuarto semestre con el sexto y octavo ($p = .004$ y $p = .046$, respectivamente). Los datos anteriores sugieren que la percepción de control en las relaciones de pareja de los estudiantes universitarios se encuentra relacionada con el nivel del semestre cursado.

La violencia se presenta de manera diferencial en las diferentes carreras impartidas en la FES Iztacala. En la tabla 3 se puede observar que el chantaje (reactivo 12) está poco presente, tiene bajas puntuaciones y se manifiesta de manera similar en todas las carreras pues el ANOVA no reporta diferencias significativas entre ellas; en tanto que las puntuaciones medias para los reactivos que valoran el control (reactivos 13 y 14), presentan puntajes más altos principalmente en la carrera de Psicología, en las modalidades presencial y virtual. El ANOVA revela diferencias significativas únicamente para esos reactivos y el análisis *post hoc* de Tukey, mostró para el reactivo 13, diferencias respecto a la carrera de Psicología presencial con Biología ($p = 0.023$), Medicina ($p = .049$), Optometría ($p = .004$), Odontología ($p = .000$) y Enfermería ($p = .002$). En la modalidad virtual reveló diferencias importantes con Enfermería ($p = .027$), Optometría ($p = .013$) y Odontología ($p = .000$). Para el reactivo 14, las diferencias se encontraron con la carrera de Psicología presencial con Enfermería ($p = .000$), Optometría ($p = .000$) y Odontología ($p = .000$). Mientras que en la modalidad virtual las diferencias significativas se hallaron en relación a Enfermería ($p = .000$), Medicina ($p = .021$), Optometría ($p = .000$) y Odontología ($p = .000$). Lo anterior sugiere que el alumnado de carreras como Enfermería, Optometría y Odontología es menos sensible al comportamiento controlador de sus parejas al grado tal de reportar el no sentirse molesto y/o violentado por ellas.

Tabla 3. Comparación entre las carreras escolares para los tipos de violencia psicológica “Conducta de chantaje recibida” y “Percepción de conductas de control”

Reactivos de violencia	Carreras								F	p
	Biología	Enfermería	Medicina	Optometría	Odontología	Psicología Presencial	Psicología Virtual			
12 Chantaje	1.68	1.66	1.80	1.64	1.67	1.84	1.79	2.02	.059	
13 Control percepción	2.61	2.72	2.84	2.52	2.62	3.09	3.06	8.41	.001	
14 Control percepción	3.38	3.22	3.46	2.84	3.15	3.69	3.78	14.35	.001	

* $p < .05$

Con la intención de identificar si en los reactivos de control los puntajes obtenidos en cada una de las carreras se encontraba un patrón en relación con el semestre cursado, se hizo un análisis descriptivo que reveló tendencias diferenciales entre las carreras. En las carreras de Enfermería y Optometría se nota que a mayor semestre, el

control de la pareja es menos identificado como un comportamiento violento. En tanto que en las carreras de Biología, Medicina y Psicología la tendencia es inversa, a mayor semestre es mayor el puntaje en la identificación de la violencia de pareja en las manifestaciones de control.

Tabla 4. Puntaciones para el tipo de violencia “Percepción de conductas de control” en función del semestre en cada una de las carreras.

Reactivo 14 (Control percepción)							
Carrera	Semestre	Segundo	Cuarto	Sexto	Octavo	F	p
Biología		2.74	3.74	3.36	3.75	3.70	.014
Enfermería		3.62	3.16	3.20	2.89	1.57	.196
Medicina		3.36	3.46	3.53	3.53	.39	.760
Optometría		3.36	3.16	2.56	2.77	1.03	.379
Psicología Presencial		3.29	3.59	3.93	3.90	10.5	.000
Psicología Virtual		3.84	3.65	4.11	3.56	1.95	.120
Odontología		3.08	3.08	3.49	3.23	1.06	.364

*p<.05

Al realizar un ANOVA con las puntuaciones de los diferentes semestres en cada una de las carreras, la significancia de las diferencias se encontró únicamente en el reactivo 14 entre las carreras de Psicología Presencial ($p = .000$) y Biología ($p = .014$) (tabla 4). Es decir que en esas dos carreras el efecto del nivel de escolaridad es importante, a medida que avanzan en su escolaridad pueden percibir más claramente las conductas que violentan por medio del control.

6. Discusión y conclusiones

Los datos generados en la presente investigación muestran que la violencia psicológica de pareja traducida en actitudes de control fue la más reportada por el estudiantado a comparación de conductas de chantaje. El dato de que las acciones de control sean mayores que las de chantaje coincide con los resultados de Soriano (2011), quien encontró que el tipo de violencia que más afectó al estudiantado universitario fue la psicológica, específicamente con acciones de control.

En cuanto a las diferencias que se evidenciaron entre los semestres cursados y la violencia de pareja, únicamente fueron significativas para la percepción del comportamiento de control, mostrando que conforme el semestre avanza se obtienen mayores puntuaciones. Este dato indicaría que los estudiantes que cursan los últimos semestres tienen una percepción de violencia psicológica de control distinta a los estudiantes que cursan los primeros semestres; lo que podría fortalecer la idea que a mayor conocimiento de una disciplina hay una asociación directa con

la percepción de la violencia psicológica, pero eso es más claro, según los análisis realizados, para los estudiantes de la carrera de Psicología en donde se abordan curricularmente contenidos sobre la violencia. Esa tendencia también se da de manera significativa en la carrera de Biología, así que queda pendiente analizar los factores que inciden en esa tendencia. Estos datos demuestran que existen diferencias significativas respecto a qué conductas se asumen violentas y cuáles no, esto en función de la carrera que se estudie, lo cual coincide con los resultados obtenidos por Osorio, Reidl, Reyes & Sierra (2016) y fortalece la idea que el curriculum que forma a los profesionales puede ser considerado como un macrosistema. De esta forma, el programa de la carrera, con sus valores explícitos e implícitos hacia la violencia en general, se pueden ver reflejados en las relaciones interpersonales del alumnado, permitiéndole identificar en mayor o menor medida los comportamientos de su pareja como comportamientos violentos, en especial los comportamientos que tienen como objetivo controlar a la pareja.

La literatura es escasa respecto a incluir el nivel académico de una carrera determinada en los estudios de violencia de pareja. Algunos evalúan el nivel educativo y su relación con índices de violencia de pareja, Rivera-Rivera, Allen, Rodríguez-Ortega, Chávez-Ayala, & Lazcano-Ponce (2006) encuentran que los niveles de violencia aumentan ligeramente de secundaria a preparatoria y universidad. De ahí que se sugiera seguir indagando si el nivel de estudios puede ser una variable que afecte la percepción de la violencia

psicológica y/o de la perpetuación de esta y si ello está en función del género.

Es preciso señalar que el no encontrar diferencias significativas entre la conducta de chantaje y los semestres cursados por el estudiantado no es factible generalizarlo, de ahí que investigaciones futuras pudieran enriquecer estos datos al incluir otros reactivos que valoren el chantaje, debido a que en este trabajo únicamente se incluyó un reactivo referente al mismo, lo que sugiere que sería prudente analizar con más detalle el chantaje como expresión de violencia psicológica. El empleo de únicamente tres reactivos para medir la violencia psicológica resulta una limitante de este estudio, tomando en cuenta que existen otras acciones tales como; denigrar, criticar, humillar, intimidar, sobre-responsabilizar, simular indiferencia y minimizar situaciones (Álvarez & Hartog, 2005) involucradas en este tipo de violencia, lo cual imposibilita dar a conocer qué otras conductas son percibidas o no como actos violentos. Una restricción más de esta investigación fue el tipo de diseño, ya que fue de corte transversal, y como ya se demostró pareciera que existe una tendencia en donde aumenta o al menos se mantiene la percepción de violencia conforme el semestre avanza, entonces un estudio de tipo longitudinal podría aportar evidencia más precisa que compruebe o refute este hallazgo.

Pese a las limitaciones señaladas, se puede argumentar que dos de los reactivos empleados para medir la percepción de violencia enfatizan aspectos significativos en las relaciones románticas de jóvenes, como es el uso del control restringiendo los encuentros de forma física con otras personas, pero también a través de otra herramienta de comunicación que es ampliamente utilizada en la actualidad: el teléfono.

Los hallazgos de este estudio exploratorio, aun con sus limitaciones, permiten plantear hipótesis

para diseñar estudios posteriores tomando el marco teórico del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner. Este trabajo brinda la oportunidad para que en futuras indagaciones sobre la violencia de pareja en estudiantes universitarios, se retomen factores contextuales ubicados en el ambiente académico que podrían estar favoreciendo o frenando este fenómeno. Para el caso particular de esta investigación, los semestres académicos y la carrera cursada se pueden conceptualizar como constituyentes del Macrosistema de los estudiantes al analizarlo desde el Modelo Ecológico. Desde esa óptica, los estudiantes se encuentran inmersos en sistemas que fomentan valores, creencias, normas de conducta y conocimientos en la comunidad académica. Factiblemente, estos elementos regularán sus conductas en distintos escenarios, como el académico y profesional, pero también en otras esferas de su vida como la familiar y de pareja. Por ello, se sugieren algunos puntos relevantes a tomar en cuenta en la construcción de intervenciones para afrontar la violencia de pareja en el estudiantado universitario, tendrán que considerarse la carrera y el semestre en que se desea implementar dichas intervenciones. También se debe considerar que las intervenciones se diseñen no sólo para el estudiantado sino también deberán abarcar otros actores académicos, por ejemplo, a docentes, para que sean capaces de transmitir herramientas útiles para que los alumnos puedan identificar y evitar conductas violentas en sus relaciones de pareja. En dichas intervenciones se sugiere tomar en cuenta los valores y creencias que los docentes y estudiantes de cada una de las carreras (quizás debido a su formación disciplinar) tienen, hacia la violencia general y en particular hacia la violencia de pareja, para analizarlas críticamente y cuestionar las que imposibiliten la identificación de comportamientos violentos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J., & Hartog, G. (2005). *Manual de prevención de violencia intrafamiliar*. México: Trillas.
- Beccaria, G., Beccaria, L., Dawson, R., Gorman, D., Harris, J., & Hossain, D. (2013). Nursing student's perceptions and understanding of intimate partner violence. *Nurse Education Today*, 33(8), 907-11.
- Boira, S., Chilet-Rosell, E., Jaramillo-Quiroz, S., & Reinoso, J. (2017). Sexismo, pensamientos distorsionados y violencia en las relaciones de pareja en estudiantes universitarios de Ecuador de áreas relacionadas con el bienestar y la salud. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1-12.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Castro, R., & Casique, I. (2010). *Violencia en el noviazgo entre los jóvenes mexicanos*. México, Edición CRIM-UNAM Dirección de Investigación y Estudios sobre Juventud-Instituto Mexicano de la Juventud.
- Cienfuegos Martínez, Y. I. (2010). *Violencia en la relación de pareja: una aproximación desde el modelo ecológico*. Tesis de doctorado. Facultad de Psicología, UNAM. Ciudad de México, México.

- Díaz, A., & Esteban, R. (1999). Enseñanza de contenidos de violencia intrafamiliar y sexual en instituciones de educación superior. *Gaceta Médica de México*, 135(3), 274-281.
- Echeburúa, E., & Muñoz, J. M. (2017) Boundaries between psychological intimate partner violence and dysfunctional relationships: psychological and forensic implications. *Anales de Psicología*, 33(1), 18-25.
- García, L. F., Romero, F. E. C., Garduño, A. S., & Campos, T. G. (2016). Violencia de pareja en estudiantes universitarias. ¿Cuestión de responsabilidad social universitaria?. *Uaricha Revista de Psicología*, 13(31), 34-44.
- García-Carpintero, M. Rodríguez-Santero, J., & Porcel-Gálvez, A. (2017). Diseño y validación de la escala para la detección de violencia en el noviazgo en jóvenes en la Universidad de Sevilla. *Gac Sanit*, 32(2), 121-128.
- González-Ortega, I., Echeburúa, E., & Corral, P. D. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. *Psicología conductual*, 16(2), 207-225.
- Halpern, C. T., Oslak, S. G., Young, M. L., Martin, S. L., & Kupper, L. L. (2001). Partner violence among adolescents in opposite-sex romantic relationships: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *American journal of public health*, 91(10), 1679-1685.
- Heise, L., & Garcia-Moreno, C. (2002). Violence by intimate partners. En E.G. Krug, L.L. Dahlberg, J.A. Mercy, A.B. Zwi & R. Lozano (dirs.), *World report on violence and health* (pp. 87-121). Ginebra: World Health Organization.
- Hirigoyen, M.F. (2006). *Mujeres maltratadas: Los mecanismos de la violencia de pareja*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Instituto Mexicano de la Juventud, Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo ENVINOV 2007. (2008). Retrieved from https://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVINOV_2007_Resultados_Generales_2008.pdf
- Jean-Cortés, C. I., Rivera-Aragón, S. Reidl-Martínez, L., & García-Méndez, M. (2017). Violencia de pareja a través de medios electrónicos en adolescentes mexicanos. *Acta de Investigación Psicológica*, 7, 2593-2605.
- Kaura, S.A., & Lohman B.J. (2007). Dating violence victimization, relationship satisfaction, mental health problems, and acceptability of violence: A comparison of men and women. *Journal of Family Violence*, 22, 367-381.
- Olvera, J. A., Arias, J., & Amador, R. (2012). Tipos de violencia en el noviazgo: estudiantes universitarias de la UAEM, Zumpango. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(1), 150-171.
- Ortega R., Ortega R. F. J., & Sánchez V. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 63-72.
- Osoño, C. H., Reidl, M. L., Reyes, P. V., & Sierra O. G. (2016). Violencia en las relaciones de pareja entre alumnos universitarios: comportamientos, atribuciones y estrategias que proponen para afrontarla. *Multidisciplina: Revista de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán*, 25, 64-98.
- Puente-Martínez, A., Ubillos-Landa, S., Echeburúa, E., & Páez-Rovira, D. (2016). Factores de riesgo asociados a la violencia sufrida por la mujer en la pareja: una revisión de meta-análisis y estudios recientes. *Anales de psicología*, 32(1), 295-306.
- Rivera-Rivera, L., Allen, B., Rodríguez-Ortega, G., Chávez-Ayala, R., & Lazcano-Ponce, E. (2006). Violencia durante el noviazgo, depresión y conductas de riesgo en estudiantes femeninas (12-24 años). *Salud pública de México*, 48, 288-296.
- Robles, A. (en prensa)
- Saltijeral, M., Ramos, L., & Caballero, M. A. (2013). Las mujeres que han sido víctimas de maltrato conyugal: tipos de violencia experimentada y algunos efectos en la salud mental. *Salud Mental* 27(2), 10-18.
- Soriano, A. (2011). La violencia en las relaciones de pareja en estudiantes universitarios. Propuestas educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 87-97.
- Sundborg, E.M., Saleh-Stattin, N., & Törnkvist, L. (2014). Nurses preparedness to care for women exposed to intimate partner violence: a quantitative study in primary health care. *BMC Nursing*, 11(1), 1-11.
- Trujano, P., Martínez, A. E., & Camacho, S. I. (2010). Varones víctimas de violencia doméstica: un estudio exploratorio acerca de su percepción y aceptación. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 6(2).
- Vizcarra, L., M. B., & Póo Figueroa, A. M. (2011). Violencia de pareja en estudiantes universitarios del sur de Chile. *Universitas Psychologica*, 10(1), pp. 89-98.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Carranza, R., & Xóchitl , I. (2020). Violencia de pareja en estudiantes universitarios. Un estudio comparativo entre carreras y semestres. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35 113-123. DOI:10.7179/PSRI_2019.33.09

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

REBECA CARRANZA OLVERA. E-mail: iris@unam.mx

IRIS XÓCHITL GALICIA. E-mail: psico.rebecca@gmail.com

PERFIL ACADÉMICO

REBECA CARRANZA OLVERA. Licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala en la UNAM y Maestra en Terapia Familiar por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala en la UNAM. Docente y terapeuta individual, familiar y de pareja con enfoques sistémicos.

IRIS XÓCHITL GALICIA. Licenciada en Psicología por la UNAM. Maestra en Modificación de Conducta por la UNAM. Especialidad en Terapia Breve por el Instituto Mexicano de Terapias Breves. Doctora en Educación por la UAS. Docente y tutora del Posgrado de Psicología de la UNAM. Adscripción a la División de Investigación y Posgrado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM.

EL APOYO PERSONALIZADO A PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: FUNCIONES Y FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES SOCIOEDUCATIVOS PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

PERSONALIZED SUPPORT FOR PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES:
FUNCTIONS AND TRAINING OF SOCIO-EDUCATIONAL PROFESSIONALS
FOR SOCIAL INCLUSION

O APOIO PERSONALIZADO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
FUNÇÕES E FORMAÇÕES DE PROFISSIONAIS SOCIOEDUCATIVOS
PARA A INCLUSÃO SOCIAL

Maria PALLISERA DÍAZ
Universidad de Girona

Fecha de recepción: 29.VIII.2019

Fecha de revisión: 21.IX.2019

Fecha de aceptación: 26.XI.2019

PALABRAS CLAVE:

funciones
profesionales
personalización
personas con
discapacidad
intelectual
formación de
profesionales
de la acción
socioeducativa

RESUMEN: La transformación del modelo institucional de atención a personas con discapacidad intelectual al modelo basado en la comunidad e inclusivo genera nuevos roles profesionales y plantea retos relacionados con su formación. Los objetivos de la investigación eran dos: profundizar en el rol de los profesionales que ofrecen apoyo a personas con discapacidad intelectual desde la perspectiva de la personalización y el modelo de derechos; y establecer las prioridades formativas que potencien el desarrollo de este rol. Se desarrolló una investigación cualitativa basada en entrevistas que se aplicaron a 12 profesionales seleccionados por desarrollar buenas prácticas de apoyo. El análisis se realizó mediante análisis de contenido temático. Según los participantes, potenciar la inclusión social y las conexiones de las personas con discapacidad requiere fórmulas de apoyo completamente personalizadas y gestionar correctamente el partenariado con agentes de la comunidad, donde se establece el escenario de trabajo socioeducativo. En cuanto a la formación, los participantes defienden la necesidad de fundamentar la formación en el modelo centrado en la persona, y en valores básicos de la relación educativa basados en el respeto, la confianza y la confidencialidad. También se indica la importancia de contar con el testimonio y experiencia de personas con discapacidad en los procesos formativos. Del estudio realizado se deriva la necesidad de

CONTACTO CON LOS AUTORES

MARIA PALLISERA DÍAZ. E-mail: maria.pallisera@udg.edu

	<p>implicar en la transformación de los apoyos al conjunto de la organización, potenciando para ello acciones formativas que incorporen el modelo de derechos a la perspectiva de la discapacidad, y a trasladar el escenario de apoyo a la comunidad. Desde la formación se deben potenciar las competencias profesionales necesarias para evaluar los espacios comunitarios y establecer conexiones sociales que contribuyan a enriquecer las relaciones sociales de las personas con discapacidad.</p>
<p>KEY WORDS: professional functions personalization people with intellectual disabilities training of professionals</p>	<p>ABSTRACT: The transformation of the institutional model of care for people with intellectual disabilities to the community-based and inclusive model generates new professional roles and poses challenges related to their training. The objectives of the research were: to deepen the role of professionals who offer support to people with intellectual disabilities from the perspective of personalization and the rights model; and establish the training priorities that enhance the development of this role. Qualitative research was developed based on interviews that were applied to 12 professionals selected for developing good support practices. The analysis was carried out through thematic content analysis. According to the participants, promoting social inclusion and connections of people with disabilities requires completely personalized support formulas and correctly managing the partnership with community agents, where the socio-educational work scenario is established. Regarding training, the participants defended the need to base the training on the person-centered model, and on basic values of the educational relationship based on respect, trust and confidentiality. The importance of having the testimony and experience of people with disabilities in the training processes was also indicated. From the study carried out, there is a need to involve in the transformation of the support to the organization as a whole, promoting training activities that incorporate the rights model to the perspective of disability, and to transfer the scenario of support to the community. Concerning the training, professional competencies to evaluate community spaces and establish social connections that contribute to enrich the social relationships of people with disabilities should be strengthened.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: funções profissionais personalização pessoas com deficiência intelectual formação de profissionais da ação socioeducativa</p>	<p>RESUMO: A transformação do modelo institucional de atenção a pessoas com deficiência intelectual para um modelo baseado na comunidade e inclusão ocasiona novas funções profissionais e desafios relacionados à sua formação. A pesquisa apresentou dois objetivos: aprofundar a questão do papel destes profissionais que oferecem apoio a pessoas com deficiência intelectual desde a perspectiva da personalização e do modelo de direitos; e estabelecer prioridades formativas que potencializem o desenvolvimento desta função. Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa baseada em entrevistas que foram aplicadas a 12 profissionais selecionados para desenvolver boas práticas de apoio. A análise foi realizada mediante análise de conteúdo temática. Segundo os participantes, potencializar a inclusão social e a conexão de pessoas com deficiência requer fórmulas de apoio completamente personalizadas e gerir corretamente a parceria com agentes da comunidade, na qual se estabelece o cenário de trabalho socioeducativo. Quanto à formação, os participantes defendem a necessidade de fundamentar a formação no modelo centrado na pessoa, e em valores básicos da relação educativa baseados no respeito, confiança e confidencialidade. Também se destaca a importância de contar com o testemunho e experiência de pessoas com deficiência nos processos formativos. A partir do estudo realizado, evidenciou-se a necessidade de um maior comprometimento na transformação dos apoios ao conjunto da organização, maximizar ações formativas que incorporem o modelo de direitos à perspectiva da deficiência, bem como trasladar o cenário de apoio à comunidade. Desde a formação, deve-se potencializar as competências profissionais necessárias para avaliar os espaços comunitários e estabelecer conexões sociais que contribuam para o enriquecimento das relações sociais das pessoas com deficiência.</p>
<p>1. Introducción</p> <p>La atención a las personas con discapacidad intelectual ha estado determinada tradicionalmente en las últimas décadas por organizar la atención social desde unos planteamientos institucionales que han otorgado poco control a los usuarios y no han buscado soluciones personalizadas (Duffy, 2011). La base de este modelo es que los usuarios son receptores pasivos de los servicios y que los profesionales saben cuál es la atención que necesitan, atención que se organiza y ofrece en un entorno institucional. El modelo institucional empezó a transformarse hacia modelos comunitarios</p>	<p>hace pocas décadas, empezando en el contexto anglosajón, debido a la incorporación del modelo social en la conceptualización de la discapacidad que prioriza la organización de apoyos en contextos inclusivos (Mansell y Beadle-Brown 2010). Ahora bien, a pesar de que la presencia de las personas con discapacidad en la comunidad ha aumentado, y de la progresiva incorporación de los planteamientos centrados en la persona, se ha avanzado poco en el incremento de la participación de las personas con discapacidad intelectual en la comunidad, el vecindario y en la sociedad en general (Bigby, Anderson y Cameron 2018). Las personas con discapacidad intelectual (DI)</p>

continúan teniendo menos conexiones sociales que la población en general y que otros grupos de personas con otras discapacidades (McCausland, McCallion, Cleary y McCarron, 2016). El papel de los profesionales de apoyo parece jugar un importante papel en la creación de oportunidades para incrementar las oportunidades sociales de las personas con DI; cuando los profesionales ofrecen mayor atención a las personas, éstas desarrollan más actividades comunitarias y reciben apoyo para establecer vínculos sociales (Amado, Stancliffe, McCarron, y McCallion, 2013; Verdonshot, de Witte, Reichrath, Buntinx y Curfs, 2009).

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas 2006) constituye un punto de inflexión no sólo en la visión de las personas con discapacidad como sujeto de derechos, sino también en plantear la necesidad de distribuir apoyos teniendo en cuenta las necesidades y demandas de cada persona, tomando como base el derecho a la toma de decisiones individual. De igual manera, la Estrategia Europea sobre la Discapacidad 2010-2020 (Comisión Europea, 2010) subraya como ámbitos de actuación la promoción de la participación y la accesibilidad, entre otros, señalando la necesidad de promover la transición desde los modelos de asistencia institucional al comunitario. Con ello, se subraya la necesidad de replantear la manera de distribuir los apoyos, tanto desde una perspectiva organizacional como desde la acción de los profesionales responsables de la acción socioeducativa. Es decir, el concepto de unos servicios sociales más personalizados y que potencien la inclusión social en todas sus dimensiones sugiere nuevos roles para los usuarios y para los profesionales y se basa en un cambio en las relaciones entre los que diseñan las políticas y los consumidores de los servicios (Jacobs et al, 2013, Moriarty, Manthorpe y Cornes, 2014).

Spicker (2013) introduce tres interpretaciones del concepto de personalización: la primera se refiere a la evaluación y respuestas individualizadas (la idea de servicios “a medida”); la segunda está basada en la expresión de las preferencias del usuario, más que en un proceso de evaluación. Aquí la elección del usuario, sus demandas y preferencias, adquieren un papel preponderante. El tercer modelo intenta reconciliar profesionales y usuarios para que trabajen juntos en la gestión de riesgos y recursos. En las tres acepciones se produce una transformación del modelo tradicional de distribución de servicios basado en una relación vertical entre organización-profesionales y usuarios, hacia un modelo que tiene a la persona en el centro y se orienta a partir de las decisiones que esta toma. Aunque la personalización puede

ser criticada como una filosofía individualista, basada en planteamientos neoliberales que sitúan al “usuario” como un individuo aislado y consumidor autónomo (Williams, Porter y Marriott, 2014), autores como Houston (2010) insisten en la necesidad de ir más allá de esta concepción y de reconocer el valor de la conexión social, y de la interacción del entorno en la configuración y construcción de los proyectos personales. La personalización encaja, según diferentes autores (Sowerby, 2010), en los objetivos de los profesionales que se enmarcan en la intervención socioeducativa, entre ellos los profesionales de la educación social.

Las nuevas perspectivas se van incorporando a las políticas sociales de diferentes países configurando modelos de servicios/apoyos que tienden o buscan el control de la persona. Sowerby (2010) indica que ofrecer apoyos personalizados requiere cambios fundamentales del sistema de bienestar. Busca una transformación del sistema a diferentes niveles: reequilibrio de los objetivos a través de apoyar a las personas para que puedan vivir la vida que ellas quieren; nuevas estructuras de financiación y de toma de decisiones, obertura sobre recursos y oportunidades, nuevos partenariados con personas que quieren apoyo, y una gama más amplia y flexible de opciones locales/comunitarias para poder escoger.

Esta transformación lleva a replantear el rol de los profesionales de apoyo. Los profesionales no ejercen su acción en el marco de instituciones y en contextos grupales, sino que distintos espacios sociales (centros de ocio, cafeterías, centros cívicos, centros de formación, el propio hogar de la persona) se configuran como nuevos escenarios donde implementar acciones socioeducativas personalizadas. La inclusión social en sus diferentes dimensiones (laboral, relacional, participación comunitaria, etc.) genera a su vez nuevos y ambiciosos objetivos de intervención. Por lo tanto, se configuran nuevas funciones profesionales relacionadas con potenciar la conexión con espacios de la comunidad (Duggan y Linehan, 2013) y el dominio de competencias relacionadas con el análisis de los contextos comunitarios para identificar fuentes de apoyo y el diseño de estrategias que permitan a las personas con discapacidad ampliar su red natural de apoyo (García Iriarte, Stockdale, McConkey y Keogh, 2016). Ahora bien, replantear los contextos, objetivos y metodologías de intervención no supone una tarea fácil, sino todo un reto para los profesionales de apoyo. Como plantean García Iriarte, Stockdale, McConkey y Keogh (2016), la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad constituye el marco para nuevos roles profesionales que pueden entrar en conflicto con procedimientos y prioridades

institucionales, por lo que es necesario transformar la perspectiva a todos los niveles organizativos para que el modelo de apoyos personalizado, en contextos inclusivos, pueda ser implementado. El apoyo que ofrecen los profesionales está vinculado con su percepción del rol y las preocupaciones sobre los riesgos que conlleva la asunción de autonomía pueden limitar las acciones empoderadoras de los profesionales (Duggan y Linehan, 2013; Windley y Chapman 2010). Las competencias que necesitan los profesionales para dar apoyo a las personas con discapacidad desde la perspectiva de la personalización apenas han sido investigadas (Jacobs et al 2013, Moriarty et al 2014). En esta línea, Van Asselt-Goverts, Embregts, Hendriks, y Frielink (2014) y Bigby y Wiesel (2015) indican que la investigación sobre la participación comunitaria e inclusión social de las personas con DI debe estudiar el contexto organizacional y cultural desde el que se ofrece el apoyo (incluyendo la formación de los profesionales y la gestión de los apoyos) para determinar en que medida estas potencian el desarrollo de vínculos sociales.

Por lo tanto, es necesario abordar esta cuestión para poder plantear acciones formativas, tanto inicial como continua, de los profesionales que realizan funciones de acompañamiento a las personas con discapacidad. El objetivo de la investigación que se presenta en este artículo es justamente profundizar en el rol de los profesionales que ofrecen apoyo a personas con discapacidad intelectual desde la perspectiva de la personalización, el modelo de derechos y la inclusión comunitaria, para establecer las prioridades formativas que potencien el desarrollo de este rol. Este tema reviste una relevancia especial en el contexto español, donde los apoyos para las personas con discapacidad intelectual se organizan de acuerdo a la Ley 1/2013 de los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Inclusión Social siguiendo un modelo que combina atención institucional con algunas iniciativas de base comunitaria. Como indican Verdugo y Jenaro en su informe sobre vida independiente e inclusión comunitaria (2019), en España el énfasis se ha puesto en los apoyos residenciales en vez de aquéllos basados en la comunidad que fomenten la vida independiente y la inclusión social de las personas. El informe indica que se ha avanzado poco en la desinstitucionalización y recomienda implementar recursos para desarrollar apoyos personalizados para todas las personas con discapacidad. Disponer de mayor información sobre las funciones que desarrollan los profesionales de apoyo desde modelos que priorizan la inclusión y una perspectiva personalizada va a permitir focalizar adecuadamente la formación de estos profesionales, lo que debería

repercutir en la calidad del apoyo que reciban por las personas con discapacidad en sus procesos de inclusión social.

2. El rol de los profesionales de apoyo a personas con discapacidad intelectual: aproximación desde la investigación

Sowerby (2010) desarrolla una investigación centrada en el rol de los profesionales de apoyo en la que explora dos dimensiones: el tipo de relación y/o apoyo que permite a las personas ganar control en sus vidas, y los cambios que pueden realizar las organizaciones para incorporar actuaciones basadas en la personalización. En cuanto al primero, subraya las posibilidades de los *Círculos de Apoyo* (Burke, 2015) que incluyen a personas cercanas que aprecian a la persona receptora de apoyo en la distribución de apoyos informales, en un proceso liderado por el individuo con discapacidad. Además, plantea que todas las personas, independientemente de la discapacidad, tienen preferencias y deben poder expresarlas, por lo que una tarea de la persona de apoyo es hallar un buen sistema para preguntar a la persona qué es lo que desea, ayudarla a comprenderla, y poder interpretar la respuesta. Es necesario que la persona de apoyo pase suficiente tiempo con quien la recibe para conocerla y aprender a comunicarse bien con ella. En la misma línea, la investigación de Williams, Porter y Marriott (2014), centrada en personas que reciben apoyo, destaca su necesidad de ser escuchadas y que el profesional de apoyo comprenda sus necesidades. Valoran que se les dedique tiempo y que les ayuden a pensar en alternativas y nuevas posibilidades.

En cuanto a las organizaciones, su papel no puede obviarse porque condiciona en gran medida las acciones de los profesionales. Sowerby (2010) apunta la posibilidad de que las organizaciones no cedan control y que experimenten resistencia a los cambios, lo que dificulta que los profesionales se sientan apoyados en el desarrollo de relaciones de apoyo personalizadas. Algunos estudios coinciden en esta cuestión, destacando la existencia de tensiones entre organizaciones y profesionales debido a dificultades de la institución para transformar la cultura institucional hacia el modelo de apoyos personalizado (Clement y Bigby, 2012; Duggan y Linehan, 2013; McConkey y Collins, 2010). Las preocupaciones institucionales sobre los riesgos que conlleva la asunción de autonomía pueden limitar las acciones empoderadoras de los profesionales (Duggan y Linehan, 2013; Windley y Chapman, 2010). Tal y como muestra la investigación desarrollada por el European Union Agency for fundamental Rights (FRA) (2013), las

actitudes paternalistas de profesionales y organizaciones con frecuencia ponen barreras a la capacidad de las personas con discapacidad intelectual para establecer redes comunitarias y para avanzar en su inclusión social.

Brophy, Bruxner, Wilson, Cocks y Stylianou (2015) resaltan también la necesidad de que el profesional del trabajo socioeducativo trabaje en partenariatado con familias y otros agentes informales, desarrollando apoyos creativos e innovadores que den respuesta a las necesidades y demandas personales. Establecer procesos de coordinación con otros recursos formales e informales de la comunidad se configura como una estrategia clave entre sus funciones. Desde esta perspectiva, la personalización ofrece a los profesionales de la acción socioeducativa el potencial de establecer relaciones con personas y trabajar con ellas de manera más significativa.

Pocos estudios en nuestro contexto abordan el análisis del rol de los profesionales del ámbito socioeducativo vinculados con los apoyos personalizados a personas con discapacidad. En Oliveras y Pallisera (2019) se realiza un estudio cualitativo orientado a profundizar en las percepciones de profesionales de apoyo sobre su propio rol en el apoyo a personas con discapacidad intelectual en contextos de vivienda. Los resultados indican la voluntad de los profesionales de avanzar en prácticas de apoyo basadas en la escucha activa de las personas y en el compromiso con el respeto a sus decisiones. Los profesionales valoran la importancia de las habilidades profesionales vinculadas con la relación educativa (empatía, escucha, respeto a las diferencias personales) y la necesidad de respetar las decisiones de las personas y su estilo de vida.

Pallisera et al (2018) analizan el rol de los profesionales de apoyo en contextos de vida independiente en una investigación basada en entrevistas a profesionales responsables de la distribución de apoyos y grupos de discusión con autogestores (personas con discapacidad intelectual). Tanto unos como otros reclaman un rol central de las personas en el proceso de apoyo; sin embargo, los primeros apuntan que existen numerosas dificultades para transformar el modelo institucional basado en los cuidados a un modelo centrado en apoyos personalizados. Los autogestores valoran, sobretodo, el apoyo emocional recibido por los profesionales de apoyo y, en consecuencia, las habilidades profesionales más valoradas por ellos son la paciencia, capacidad de escucha, respeto, y disponibilidad.

En esta investigación se pretende profundizar en el rol de los profesionales que ofrecen apoyos personalizados a través de las narraciones de

profesionales con experiencia contrastada, reconocida en su entorno como buenas prácticas de apoyo a personas con discapacidad intelectual en contextos de inclusión social. Ello va a permitir profundizar en las funciones básicas de los profesionales de apoyo, así como establecer los ejes básicos de formación que les prepare para estas funciones.

3. Metodología

Se lleva a cabo un estudio basado en entrevistas a profesionales de apoyo con amplia experiencia en facilitar procesos de inclusión social. El estudio se desarrolla en Irlanda, contexto dónde se ha producido en la última década un avance significativo en los procesos de desinstitucionalización de las personas con DI y en el desarrollo de prácticas basadas en apoyos personalizados y flexibles a través de la promulgación de documentos institucionales que los recomiendan, teniendo como base las necesidades individuales y buscando como objetivo la plena inclusión (McConkey, Bunting, Ferry, García-Iriarte & Stevens, 2013). En sintonía con la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006), también se ha producido una transformación de la visión de las personas con discapacidad reconociendo su conocimiento experiencial y potenciando su inclusión en procesos de investigación y en la evaluación de los servicios y apoyos. En estos momentos Irlanda es uno de los contextos en los que existe una red nacional de investigación inclusiva integrada exclusivamente por personas con discapacidad intelectual que, con el apoyo de investigadores de diferentes universidades, actúan como investigadores en procesos orientados al análisis y mejora de sus vidas. En este sentido, el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad intelectual está generando una transformación significativa de las políticas sociales, la investigación y las prácticas de apoyo (Salmon, Barry & Hutchins, 2018).

Se pretende que el relato y la reflexión de los propios profesionales sobre las prácticas innovadoras que se están llevando a cabo en el contexto irlandés permita tanto definir los nuevos roles de apoyo como las prácticas formativas que pueden contribuir a potenciarlos en distintos contextos territoriales. Los objetivos del estudio son:

- Explorar el rol de los profesionales en el apoyo personalizado ofrecido a personas con DI en contextos de inclusión social, desde el punto de vista de los profesionales.
- Conocer la opinión de los profesionales sobre la formación necesaria para llevar a cabo estas funciones.

Participantes

Nos interesa profundizar en la visión de profesionales con experiencia contrastada en buenas prácticas de apoyo personalizado en procesos de inclusión social de personas con discapacidad intelectual. Siguiendo a Yurrebaso (2017), consideramos que las buenas prácticas pueden definirse como acciones innovadoras, eficaces, sostenibles, flexibles y transferibles que producen un avance o mejora de los resultados en un ámbito determinado. Para seleccionar a profesionales que puedan dar cuenta de buenas prácticas de apoyo personalizado en contextos inclusivos se realizó una fase previa en la que se informó del objetivo de la investigación a expertos universitarios del ámbito de la discapacidad intelectual, todos ellos con experiencia en investigación aplicada y por lo tanto con conocimiento de entidades, proyectos y profesionales que prestan apoyos. A estos expertos se les consultó acerca de proyectos, servicios y/o profesionales que desarrollaran buenas prácticas en el ámbito de estudio¹. A partir de las sugerencias de estos expertos, se contactó con las 12 personas que han participado en la investigación. Se trata de 9 mujeres y 3 varones, que trabajan en distintas organizaciones de apoyo (7 en total) excepto uno de los participantes, el cual es contratado directamente por la persona que recibe el apoyo a través de un programa piloto. 11 personas tienen una experiencia laboral de más de 15 años en el trabajo con personas con discapacidad, y una de 7 años. El contacto con ellas se realizó inicialmente mediante correo electrónico indicando brevemente los objetivos del proyecto, y una vez la persona mostraba su interés, se enviaba un breve documento con información sobre el proyecto y un formulario de consentimiento informado, concretando a continuación una fecha para una reunión. Las 12 personas consintieron en realizar la entrevista, que se llevó a cabo presencialmente donde ellas indicaron.

Instrumento

La exploración de los objetivos en base a opiniones y experiencias de profesionales de apoyo nos llevó a diseñar una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas, considerando que esta estrategia nos permitiría profundizar en el tema de estudio al permitir a los participantes discutir libremente (Seidman, 2006). La entrevista se organizó en los siguientes temas: funciones del profesional de apoyo, papel de las organizaciones, formación de profesionales de apoyo, en base al siguiente guión:

- 1) Funciones del profesional de apoyo:

- a. Indicación de las principales funciones desarrolladas en la actualidad, y diferencias con las anteriores, si es el caso.
 - b. El rol de la persona con discapacidad en el proceso de apoyo: papel actual y como se materializa el apoyo. Espacios, estrategias principales, facilitadores y barreras.
- 2) Papel de las organizaciones:
 - a. Facilitadores y barreras desde la organización para ofrecer apoyos personalizados.
 - b. Relación organización-profesional
 - 3) Formación de los profesionales:
 - a. Competencias adecuadas para ofrecer apoyos personalizados
 - b. Estrategias formativas que valoran apropiadas

Procedimiento

Las entrevistas se desarrollaron o bien en el centro de trabajo del profesional o en un espacio alternativo escogido por él. Antes de empezar la entrevista, se informó oralmente a cada participante del objetivo de la investigación, y se les requirió firmar un formulario de consentimiento informado en el que se garantizaba anonimato y posibilidad de abandonar la entrevista en el momento que lo desearan. Dos personas prefirieron no ser grabadas, pero aceptaron que la entrevistadora tomara notas durante la entrevista. La duración media de las entrevistas fue de 80 minutos aproximadamente. Las entrevistas se llevaron a cabo entre octubre y diciembre del 2018 en 6 ciudades irlandesas.

Análisis de datos

Se transcribieron las entrevistas que fueron grabadas y se analizaron mediante análisis de contenido temático, de acuerdo con Braun y Clarke (2006), para identificar, analizar e informar sobre los temas que aparecen en un conjunto de datos a partir de patrones o temas que se repiten y desarrollando un proceso de codificación en base al análisis de los distintos temas (Gibbs, 2012). Siguiendo el procedimiento indicado por estos autores, y partiendo de los temas iniciales, se realizaron diversas lecturas de las transcripciones añadiendo nuevos códigos emergentes relacionados con el objeto de estudio. Una vez todos los datos fueron codificados se establecieron los principales temas y subtemas que incluían todos los códigos y las relaciones de éstos entre sí (Braun & Clarke, 2006). La tabla 1 muestra el listado final de subtemas utilizados para clasificar temáticamente la información emergente de las 12 entrevistas:

Tabla 1: Temas y subtemas

Temas	Subtemas
1. Funciones profesionales	<ul style="list-style-type: none"> -Relación con la persona: escuchar sus necesidades y apoyar sus decisiones -Conexión con la comunidad -Hacer de la comunidad el escenario de trabajo -Evaluación de riesgos
2. Papel de las organizaciones	<ul style="list-style-type: none"> -Transformar la visión/centro la persona -Apoyar a los profesionales -Establecer directrices claras
3. Formación de los profesionales	<ul style="list-style-type: none"> -Modelo centrado en la persona -Capacidad de planificar acciones personalizadas de acuerdo con las capacidades individuales -Potenciar la conexión con la comunidad y las redes sociales -Formación a lo largo de la vida
<p>Resultados</p> <p>Los resultados de la investigación se exponen de forma ordenada de acuerdo con los bloques temáticos mencionados en la tabla.</p> <p>Tema 1: Funciones de los profesionales</p> <p>El primer subtema analizado correspondiente a las funciones profesionales se podría resumir brevemente en la siguiente frase: “Todo el trabajo empieza realmente con la persona” (P1). Los participantes coinciden en que el apoyo debe ser absolutamente <i>centrado en la persona</i>, partiendo de las preferencias y demandas que realiza cada una de las personas a las que ofrecen apoyo. El primer paso, por lo tanto, consiste en preguntar a las personas qué es lo que quieren hacer; es decir, “sentarse con la persona, escuchar sus esperanzas, sus sueños y ambiciones” (P3). Las demandas de las personas generalmente no consisten en asistir a centros de día o servicios, sino que piden trabajar, o formarse para ello, o participar en actividades de la comunidad. Por lo tanto, los profesionales deben reflexionar constantemente acerca de cómo dar respuesta a estas demandas individuales:</p> <p style="padding-left: 40px;">“todo el mundo tiene sus preferencias y lo que no le gusta, cada uno tiene puntos fuertes, y cosas que nunca ha intentado hacer, o que le gustaría hacer, entonces... nosotros estamos constantemente... Reflexionando, pensando cómo dar respuesta a ello” (P4).</p> <p>Además, se pone de relieve la necesidad de potenciar y apoyar la toma de decisiones de las personas: “Un buen apoyo facilita información, permite que la persona tome la decisión, y la ayuda en sus intentos” (P10).</p> <p style="padding-left: 40px;">El ingenio y la creatividad entran en juego para dar respuesta a las demandas de cada persona; en ocasiones, ello requerirá plantear experiencias próximas, mientras que en otras la respuesta puede ser más directa conectando con oportunidades formativas o sociales de la localidad, por ejemplo. En ocasiones se requiere un trabajo previo con la persona, mediante <i>role playing</i> o simulaciones; en otras directamente un apoyo consistente en acompañamiento, o contacto con una persona externa que actúe como referente. También se insiste en que “las personas deben recibir el apoyo cuando lo necesitan” (P5). En este proceso es fundamental la flexibilidad tanto en horario como en espacios de trabajo.</p> <p>Con ello enlazamos con el segundo subtema relacionado con las funciones profesionales, referido directamente a la necesidad de hacer de la comunidad el escenario de trabajo: “Conectamos con las oportunidades (educativas) que ofrece la comunidad” (P3, P5, P7, P8). La estrategia principal para dar respuesta a las demandas individuales consiste en <i>establecer vínculos con las entidades y servicios de la comunidad</i> que ofrecen oportunidades de formación y aprendizaje: universidad, centros de educación de adultos, grupos de voluntariado. Ello implica conocer suficientemente la comunidad para valorar posibilidades de participación y, una vez establecidas, organizar y distribuir los apoyos necesarios que la permitan. También es fundamental conocer los recursos que puede disponer la persona para trasladarse en la comunidad, y como puede acceder a ellos. “Constantemente estamos trabajando en red explorando qué es lo que hay alrededor de nosotros, y compartimos esta información, lo que es bueno...” (P7). Apoyar la creación de vínculos sociales implica <i>trasladar el escenario de apoyo a la propia comunidad</i>, teniendo en cuenta espacios donde la</p>	

persona apoyada se sienta segura y cómoda. Ello tiene implicaciones en cuanto a los espacios de trabajo de los profesionales; como indican algunos de los profesionales “Yo no tengo despacho” (P1, P6).

Trabajar desde la personalización y en contextos inclusivos requiere una importante dedicación a la *evaluación de riesgos*, lo que supone un esfuerzo previo en el análisis de las situaciones que pueden producirse en los procesos que desarrolle la persona que recibe el apoyo, y documentar ampliamente en qué medida se han tenido en cuenta posibles riesgos y las medidas de control implementadas para evitarlos. Los profesionales con más trayectoria subrayan que esta función ha cobrado una relevancia significativa en los últimos años, en la medida en que los espacios de la comunidad han ido constituyendo el escenario habitual de vida.

“Necesitas evaluar los riesgos, esto no supone impedir que la persona haga cosas, pero debes documentar que previamente has considerado los posibles riesgos y que has tenido en cuenta las medidas de control para que si pasa alguna cosa, estés cubierto...” (P11).

Tema 2: El papel de las organizaciones de apoyo

Los participantes coinciden en indicar que el sistema tradicional de distribución de apoyos basado en grandes organizaciones que ofrecen todo tipo de servicios a las personas con discapacidad debería transformarse radicalmente. Algunas de estas organizaciones han evolucionado generando nuevos roles de apoyo y procesos de trabajo centrados en la persona. Junto a estos servicios, han surgido nuevos servicios de apoyo que se basan en planteamientos personalizados. Independientemente del modelo organizativo de que se trate, los entrevistados están de acuerdo en plantear la necesidad de que la organización asuma que la persona con discapacidad y sus derechos constituyen el foco de su trabajo y de que el contexto organizacional debe apoyar completamente a los profesionales.

El contexto organizacional es enormemente valorado por los profesionales de apoyo. Ofrecer apoyos que potencien realmente la inclusión social requiere transformar tanto escenarios como metodologías de trabajo, y es imprescindible que la organización facilite a los profesionales la toma de iniciativas, les apoye y a la vez exija garantías de que se han analizado los posibles riesgos en los procesos de inclusión. Como comenta una de las participantes: “Nunca habría podido ser capaz

de hacer o que hago sola” (P3). Además, “si no te sientes apoyado, no vas a correr riesgos” (P5).

Disponer de un buen apoyo en forma de supervisión es otro elemento valorado por los profesionales, tanto por lo que representa como reflexión sobre la propia intervención como espacio de cuidado personal.

Es importante que la organización establezca una política de centro en la que las directrices sean claras y explícitas, garantizando los derechos de las personas con discapacidad y orientando la respuesta de los profesionales de acuerdo con ellas. Por ejemplo, la participante P7 plantea que la organización en la que trabaja reconoce abiertamente el derecho a las relaciones afectivo-sexuales de sus clientes. Además de plantear actividades formativas dirigidas a las personas que reciben apoyo, la organización publica en su intranet la normativa que aplica para facilitar que los usuarios puedan disfrutar de su intimidad, de acuerdo con sus deseos, en los servicios de apoyo a la vida independiente que gestionan. Esta normativa es de obligado cumplimiento para todos los profesionales, independientemente de su criterio u opinión.

La organización juega además un importante papel en la formación en servicio de los profesionales. Por ejemplo, en temas en los que los profesionales deben estar informados para poder ofrecer un buen apoyo, como es el caso del uso de las TIC.

La organización debe incluir las voces de las personas con discapacidad en su estructura de funcionamiento, no de forma simbólica sino real.

Tema 3: La formación de los profesionales

Los participantes defienden la necesidad de fundamentar la formación en el modelo centrado en la persona, y en valores básicos de la relación educativa basados en el respeto, la confianza y la confidencialidad. La formación debe ser “absolutamente centrada en la persona”, contemplando las estrategias y metodologías que faciliten la personalización de los apoyos, además de tener en cuenta implicar a personas del entorno en estos apoyos. En este sentido, se apunta la importancia que tienen estrategias como los “círculos de apoyo”. Consiste en una estrategia para activar apoyos informales, a través de establecer objetivos y delegar apoyos, temporalizando el seguimiento de las acciones y retroalimentando el proceso. “Yo cuando doy apoyo, lo hago porque es mi trabajo, y me pagan para ello, no porque realmente me guste la persona, por ello para los profesionales este sistema (círculos de apoyo) es realmente sostenible, y tiene buenos resultados. Porque pone

en juego a otras personas que están relacionadas con la persona a la que apoyas. Y el profesional puede posicionarse en la retaguardia, permitiendo que se activen apoyos informales". (P1)

Además, los profesionales deben ser capaces de diferenciar las necesidades y capacidades personales, y de afrontar la enseñanza de diferentes capacidades, planteando estrategias que puedan dar respuesta a diferentes ritmos de aprendizaje. Para sensibilizar a los futuros profesionales sobre la necesidad de planificar y llevar a cabo acciones personalizadas, se indica la relevancia de utilizar historias reales, que hagan reflexionar a los estudiantes a partir de necesidades y demandas reales, así como incorporar a las personas con discapacidad en los procesos formativos.

Varias personas entrevistadas plantean la importancia de las redes sociales online en las relaciones de los jóvenes. El uso de las tecnologías como apoyo para iniciar y mantener contactos sociales es fundamental, por lo que es necesario saber como enseñar a las personas con discapacidad a usarlas con plena seguridad. Desde otro servicio indican con un ejemplo la importancia de que la persona sea independiente para poder contactar con las personas que desea, lo que pone de relieve el papel de las tecnologías de la información y comunicación.

Varios profesionales resaltan la necesidad de disponer de herramientas que permitan trabajar en estrecha conexión con la comunidad: saber como evaluar los servicios, los distintos espacios de la comunidad (trabajo, ocio, formación, voluntariado, etc.) para poder vincular a las personas con estos escenarios.

Por último, no se olvida la necesidad de continuar la formación una vez finalizada la formación inicial, conectada con las necesidades de apoyo que experimentan las personas a las que acompañan.

4. Discusión y conclusiones

Esta investigación se orientaba a dos objetivos relacionados: el primero buscaba profundizar en el rol de los profesionales en el apoyo personalizado ofrecido a personas con discapacidad intelectual en contextos de inclusión social; y el segundo a explorar la formación necesaria para llevar a cabo estas funciones. Profesionales con experiencia reconocida en ofrecer apoyos personalizados en contextos inclusivos que pueden considerarse buenas prácticas en el ámbito han participado en este estudio, basado en sus opiniones y en las reflexiones sobre su ejercicio profesional.

En cuanto al rol profesional, los participantes en el estudio resaltan la necesidad de organizar

los apoyos centrados en la persona y teniendo en cuenta sus necesidades y preferencias. Ello coincide con las dos primeras acepciones de la personalización indicadas por Spicker (2015). También se alinea con los planteamientos de Van Asselt et al. (2014), los cuales indican que el profesional debe tener en cuenta las necesidades de las personas que reciben apoyo, así como las preferencias que estas muestran acerca de actividades y relaciones deseadas. De acuerdo con Houston (2010), los participantes indican que es necesario, además de centrar el apoyo en la persona, poner el foco en la inclusión social potenciando conexiones en los escenarios comunitarios. Planificar y desarrollar intervenciones personalizadas en estos entornos implica conocer cuales son los recursos formativos, de ocio, laborales, etcétera, del territorio y estar dispuesto a trabajar con agentes comunitarios para construir procesos inclusivos. Los profesionales entrevistados han remarcado la necesidad de hacer de la comunidad el escenario prioritario de trabajo, coincidiendo con Bigby y Wiesel (2015) cuando señalan que estos profesionales desarrollan un papel clave potenciando encuentros que supongan un reconocimiento y valorización de la persona con DI.

En síntesis, en relación con el objetivo 1, los resultados obtenidos en el estudio coinciden con la literatura acerca de los apoyos facilitadores de la inclusión social de personas con discapacidad intelectual. Potenciar la inclusión social y las conexiones de las personas con discapacidad requiere fórmulas de apoyo completamente personalizadas y su desarrollo en escenarios de la comunidad. Por lo tanto, el énfasis más que en los servicios debe ponerse en apoyar individualmente el acceso a los entornos deseados y a la construcción de relaciones en la comunidad (Power y Bartlett, 2018). Ello implica una transformación de las organizaciones; tal como indican, entre otros, Duggan y Linehan (2013), Sowerby (2010), y Windley y Chapman (2010), las organizaciones desempeñan un papel fundamental como facilitadoras y potenciadoras del apoyo que ejercen los profesionales. Los participantes en el estudio han remarcado la necesidad de sentirse respaldados por la organización donde trabajan para poder realizar apoyos personalizados en contextos inclusivos, potenciando conexiones e interacciones sociales. En este sentido, coinciden en plantear la necesidad de que las organizaciones potencien estrategias de apoyo creativas para la inclusión social, en vez de restringir su trabajo a través de la imposición de normas rígidas (Hemrsen, Embregts, Hendriks y Frielink, 2012). De las manifestaciones de los participantes en el estudio se deriva la importancia de que las organizaciones clarifiquen

posicionamientos facilitando con ello actuaciones coherentes de los profesionales, y que establezcan protocolos razonables de evaluación de riesgos, sin que ello impida avanzar en procesos de inclusión en la comunidad.

El segundo objetivo del estudio se orientaba a explorar cómo los procesos formativos pueden preparar adecuadamente a los profesionales del ámbito socioeducativo para que puedan desarrollar funciones de apoyo coherentes con la personalización y la creación de conexiones sociales en contextos inclusivos. De las manifestaciones de los profesionales se deduce que las acciones formativas específicas sobre personalización e inclusión social desde el modelo de derechos no debería dirigirse sólo a los profesionales de apoyo, sino a todos los profesionales con responsabilidad en la gestión de los apoyos en los diferentes niveles. Sólo de esta manera la organización se comprometerá globalmente y desarrollará un liderazgo que conduzca a métodos de trabajo basados en la personalización y orientados a potenciar la inclusión social (Clement y Bigby, 2012; McConkey y Collins, 2010; Pallisera et al, 2018). El equilibrio entre riesgos y oportunidades, en el contexto del modelo de derechos orientado por la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad y la Estrategia Europea sobre la discapacidad 2010-20, presupone que los profesionales de apoyo reciban una formación adecuada para poder ofrecer un buen apoyo personalizado que respete el derecho a tomar decisiones de las personas a las que ayudan (Hawkins, Redley y Holland, 2011), construyendo una relación educativa que respete las necesidades y demandas de las personas (Salmon, Holmes y Dodd, 2013).

Los profesionales dejan de ser los expertos que toman en solitario las decisiones acerca de las actuaciones a diseñar o evaluar, para empoderar a los participantes, apoyarles para que puedan contribuir con el valor de su experiencia y cederles poder. El cambio de rol de los profesionales conlleva la necesidad de que en su formación se prioricen las competencias vinculadas con el desarrollo de procesos colaborativos y de partenariado desde las organizaciones. La incorporación de personas con discapacidad como docentes en los procesos de formación inicial, estrategia indicada por algunos de los participantes en el estudio, constituye una estrategia formalmente reconocida en algunos contextos como en el Reino Unido, y existen ya varias experiencias que proporcionan valiosas perspectivas sobre cómo éstas pueden contribuir a potenciar, mediante la creación de espacios de aprendizaje y crecimiento compartidos, el diálogo entre profesionales y usuarios y a compartir espacios de poder (Casey, 2018; Pendred y

Chettle, 2006; Ward, Raphael, Clark y Raphael, 2016). Otros estudios indican que los participantes en tales procesos formativos perciben mejoras en habilidades como la empatía, comprensión de las particularidades individuales, y otras competencias vinculadas con el apoyo personalizado (Unwin, Rooney, Osborne, y Cole, 2017).

En resumen, las experiencias de los profesionales coinciden con la literatura en cuanto a constatar que ofrecer apoyos en la comunidad creando experiencias inclusivas que repercutan en el establecimiento de vínculos sociales potentes supone desarrollar nuevos roles que potencien la conexión con la comunidad, así como las redes de apoyo informales que pueden complementar las profesionales (Duggan y Linehan, 2013). A nivel de formación, junto con las habilidades socio-personales básicas relacionadas con el establecimiento de empatía y confianza con la persona a la que se ofrece apoyo (Sowerby, 2010; Pallisera et al, 2018), se indica la necesidad de potenciar habilidades de desarrollo comunitario como el mapeo de recursos locales y el trabajo en red con profesionales de los recursos comunitarios (Bigby, Wilson, Stancliffe, Balandin, Craig, y Gambin, 2014). La formación es una dimensión clave para la transformación de los apoyos, por lo que proponemos, a partir de la investigación llevada a cabo, ejes que pueden articular los procesos formativos para dotar a los profesionales de las competencias que les permitan apoyar a las personas con DI en su participación comunitaria y la mejora de sus vínculos sociales:

- Eje 1: Conocimientos sobre conceptos Personalización y Planificación centrada en la persona: origen, y desarrollo en el modelo de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006). Este eje incluiría el trabajo de estrategias de comunicación, así como de métodos y estrategias de trabajo centrados en la persona: *Círculos de Apoyo*, *PATH (Planning Alternatives for tomorrow with Hope)*, etc.
- Eje 2: Habilidades para establecer conexiones con la comunidad. El objetivo es permitir a los profesionales explorar la comunidad local, tanto los espacios conocidos como nuevos lugares para observar su potencialidad en relación a establecer nuevos vínculos sociales y personales. Este eje incorporaría las habilidades para el análisis de las barreras y potenciadores de la inclusión social (con el objetivo de analizar el papel de la comunidad y las propias prácticas profesionales para determinar en qué medida potencian la inclusión y poder establecer prácticas de apoyo reales); habilidades

para planificar salidas y encuentros en la comunidad (incluyendo el análisis y la gestión de riesgos, así como la previsión de los apoyos necesarios a nivel de comunicación, recursos de movilidad o económicos); y habilidades para valorar la toma de iniciativas en relación a la gestión de los encuentros. A nivel metodológico, potenciar el contacto directo con personas con discapacidad a través de su incorporación en contextos formativos es una estrategia prioritaria para potenciar aprendizajes significativos en los futuros profesionales.

Sin duda la formación de los profesionales, sea en la etapa inicial o en servicio, es un elemento clave para su que acción profesional potencie, desde perspectivas personalizadas, la participación comunitaria de las personas con discapacidad intelectual, el fortalecimiento de sus redes sociales y en definitiva su inclusión social. Ahora bien, no podemos obviar el papel que las políticas sociales ejercen en la estructuración de los servicios, ni el poder de la cultura institucional subyacente en el quehacer de las organizaciones del sector de la discapacidad. En nuestro contexto, tal como hemos señalado, la actual legislación no ha instado a una transformación significativa de las estructuras (Verdugo y Jenaro, 2019), por lo

que esta transformación de las instituciones tanto a nivel físico como respecto a la distribución de los apoyos recae en la voluntad y posibilidades de las propias entidades y sus profesionales. Desde el ámbito de las políticas sociales no se han promulgado hasta ahora documentos que orienten claramente hacia una transformación de las instituciones y de los apoyos que aboguen por la necesidad de trabajar en y desde la comunidad, en base a planteamientos personalizados, como sí ha ocurrido en otros países que han realizado avances en este sentido, como Irlanda (Salmon, Barry & Hutchins, 2018) o Reino Unido (Kaehne & Beyer, 2014). Sin un posicionamiento de la administración que apoye decididamente la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en la comunidad, y plantee las estrategias organizativas y profesionales que puedan contribuir a ello, difícilmente pueden realizarse las transformaciones necesarias, tanto a nivel institucional como de la propia acción socioeducativa. La formación en derechos de las propias personas con discapacidad es un factor clave para contribuir a que ellas mismas reclamen el disfrute de estos derechos, y con ello contribuir a un necesario cambio de perspectiva de la administración que establezca claras directrices que respalden, ayuden económicamente e insten a las organizaciones a potenciar acciones personalizadas.

Nota

¹ Concretamente, se entrevistó a 3 profesores expertos en Discapacidad vinculados al Trinity College (Dublin); 1 profesora del University College Cork; 1 profesora de la University of Limerick; y 1 profesora del Dublin Institute of Technology.

Referencias bibliográficas

- Amado, A. N., Stancliffe, R. J., McCarron, M., & McCallion, P. (2013). Social inclusion and community participation of individuals with intellectual/developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(5), 360-375. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.360>
- Bigby, C., Anderson, S., & Cameron, N. (2018). Identifying conceptualizations and theories of change embedded in interventions to facilitate community participation for people with intellectual disability: A scoping review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. <https://doi.org/10.1111/jar.12390>
- Bigby, C., & Wiesel, I. (2015). Mediating Community Participation: Practice of Support Workers in Initiating, Facilitating or Disrupting Encounters between People with and without Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 28(4), 307-318. <https://doi.org/10.1111/jar.12140>
- Bigby, C., Wilson, N. J., Stancliffe, R. J., Balandin, S., Craig, D., & Gambin, N. (2014). An effective program design to support older workers with intellectual disability to participate individually in community groups. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(2), 117-127. <https://doi.org/10.1111/jppi.12080>
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Brophy, L., Bruxner, A., Wilson, E., Cocks, N., & Stylianou, M. (2015). How social work can contribute in the shift to personalised, recovery-oriented psycho-social disability support services. *British Journal of Social Work*, 45(October), i98-i116. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv094>

- Burke, C. (2015). *A Guide to Circles of Support*. Foundation for People with Learning Disabilities. London: UK.
- Casey, H. (2018). Transforming professional training and education –a gap mending approach:the PowerUs European Partnership. En Beresford, P. y Carr, S. (Eds.). *Social policy first hand. An international introduction to participatory social welfare*. Bristol: Policy Press. 349-354.
- Clement, T., & Bigby, C. (2012). Competencies of front-line managers in supported accommodation: Issues for practice and future research. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 37*, 131-140. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.681772>
- Comisión Europea (2010). *Estrategia Europea sobre la discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. https://www.mscbs.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_europea_discapacidad_2010_2020.pdf (consulta 20 de noviembre del 2019).
- Duffy, S. (2011). Personalisation in social care - what does it really mean? *Social Care and Neurodisability, 2*(4), 186-194. <https://doi.org/10.1108/2042091111188434>
- Duggan, C., & Linehan, C. (2013). The role of “natural supports” in promoting independent living for people with disabilities; a review of existing literature. *British Journal of Learning Disabilities, 41*(3), 199-207. <https://doi.org/10.1111/bld.12040>
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) (2013). *Choice and control: the right to independent living. Experiences of persons with intellectual disabilities and persons with mental health problems in nine EU Member States*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- García Iriarte, E.; Stockdale, J.; McConkey, R. & Keogh, F. (2016). The role of support staff as people move from congregated settings to group homes and personalized arrangements in Ireland. *Journal of Intellectual Disabilities, 20*(2), 152-164. doi:10.1177/1744629516633966
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Hawkins, R.; Redley, M.& Holland, J. (2011). Duty of care and autonomy: how support workers managed the tension between protecting service users from risk and promoting their independence in a specialist group home. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR, 55*(9), 873-84. doi:10.1111/j.1365-2788.2011.01445.x
- Hermesen, M. A., Embregts, P. J. C. M., Hendriks, A. H. C., & Frielink, N. (2014). The human degree of care. Professional loving care for people with a mild intellectual disability: An explorative study. *Journal of Intellectual Disability Research, 58*(3), 221-232. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01638.x>
- Houston, S. (2010) 'Beyond Homo economicus: Recognition, self-realization and social work', *British Journal of Social Work, 40*(3), pp. 841-57. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcn132>
- Jacobs, S., Abell, J., Stevens, M., Wilberforce, M., Challis, D., Manthorpe, J., ... Netten, A. (2013). The personalization of care services and the early impact on staff activity patterns. *Journal of Social Work, 13*(2), 141-163. <https://doi.org/10.1177/1468017311410681>
- Kaehne, a, & Beyer, S. (2014). Person-centred reviews as a mechanism for planning the post-school transition of young people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research : JIDR, 58*(7), 603-13. <https://doi.org/10.1111/jir.12058>
- Ley 1/2013 de Derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social (Madrid, BOE, 3 de diciembre del 2013).
- Mansell, J. & Beadle-Brown, J. (2010). Deinstitutionalisation and community living: Position statement of the comparative policy and practice special interest research group of the international association for the scientific study of intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*(2), 104-112. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01239.x>
- McConkey, R., & Collins, S. (2010). The role of support staff in promoting the social inclusion of persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*, 691-700. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01295.x>
- McConkey, R., Bunting, B., Ferry, F., García-Iriarte, E. & Stevens, R. (2013). *An evaluation of Personalised Supports to Individuals with Disabilities and Mental Health Difficulties*. Belfast: University of Ulster.
- McCausland, D., McCallion, P., Cleary, E., & McCarron, M. (2016). Social Connections for Older People with Intellectual Disability in Ireland: Results from Wave One of IDS-TILDA. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 29*(1), 71-82. <https://doi.org/10.1111/jar.12159>
- Moriarty, J., Manthorpe, J., & Cornes, M. (2014). Skills social care workers need to support personalisation. *Social Care and Neurodisability, 5*(2), 83-90. <https://doi.org/10.1108/SCN-12-2013-0042>
- Naciones Unidas (2006): *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: ONU.
- Oliveras, M., & Pallisera, M. (2019). Avanzando en la vida independiente de las personas con discapacidad: el rol de los profesionales de apoyo. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, 71*, 164-180.
- Pallisera, M., Vilà, M., Fullana, J., Díaz-Garolera, G., Puyalto, C., & Valls, M.-J. (2018). The role of professionals in promoting independent living: Perspectives of self-advocates and front-line managers. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 31*, 1103-1112. <https://doi.org/10.1111/jar.12470>

- Pendred, B., & Chettle, K. (2006). What Being a Trainer Means to Me. *Social Work Education*, 25(4), 415-417. <https://doi.org/10.1080/02615470600593832>
- Power, A., & Bartlett, R. (2018). Self-building safe havens in a post-service landscape: how adults with learning disabilities are reclaiming the welcoming communities agenda. *Social and Cultural Geography*, 19(3), 336-356. <https://doi.org/10.1080/14649365.2015.1031686>
- Salmon, R., Holmes, N., & Dodd, K. (2013). Reflections on change: Supporting people with learning disabilities in residential services. *British Journal of Learning Disabilities*, 42, 141-152.
- Salmon, N., Barry, A., & Hutchins, E. (2018). Inclusive research: An Irish perspective. *British Journal of Learning Disabilities*. <https://doi.org/10.1111/bld.12247>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as a qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College, Columbia University: New York and London.
- Sowerby, D. (2010). What sort of helping relationships are needed to make Personalisation happen and how can organisations be developed to support this? *Journal of Social Work Practice*, 24(3), 269-282. <https://doi.org/10.1080/02650533.2010.500119>
- Spicker, P. (2013). Personalisation falls short. *British Journal of Social Work*, 43(7), 1259-1275. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcs063>
- Unwin, P. F., Rooney, J. M., Osborne, N., & Cole, C. (2017). Are perceptions of disability changed by involving service users and carers in qualifying health and social work training? *Disability and Society*, 32(9), 1387-1399. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1322498>
- Van Asselt-Goverts, A.E., Embregts, P.J.C.M.; Hendriks, A.H.C. & Frielink, N. (2014). Experiences of support staff with expanding and strengthening social networks of people with mild intellectual disabilities. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 24, 111-124. <https://doi.org/10.1002/casp.2156>
- Verdonschot, M. M. L., de Witte, L. P., Reichrath, E., Buntinx, W. H. E., & Curfs, L. M. G. (2009). Community participation of people with an intellectual disability: a review of empirical findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(4), 303-318. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01144.x>
- Verdugo, M.A., & Jenaro, C. (2019). ANED country report living independently and being included in the community. Spain. Academic Network of European Disability experts. Retrieved from (<https://www.disability-europe.net/theme/independent-living>) (accessed the 20th November 2019)
- Ward, N., Raphael, C., Clark, M., & Raphael, V. (2016). Involving People with Profound and Multiple Learning Disabilities in Social Work Education: Building Inclusive Practice. *Social Work Education*, 35(8), 918-932. <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1239705>
- Williams, V., Porter, S., & Marriott, A. (2014). Your life, your choice: Support planning led by disabled people's organisations. *British Journal of Social Work*, 44(5), 1197-1215. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct005>
- Windley, D. & Chapman, M. (2010). Support workers within learning / intellectual disability services perception of their role , training and support needs. *British Journal of Learning Disabilities*, 38, 310-318. <http://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2010.00610>
- Yurrebaso, G. (2017) Buenas prácticas en transición a la vida adulta de jóvenes con DI desde las aulas de aprendizaje de tareas en la CA del País Vasco. Tesis doctoral, Bilbao: Univ. Deusto

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Pallisera, M. (2020). El apoyo personalizado a personas con discapacidad intelectual: funciones y formación de los profesionales socioeducativos para la inclusión social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35 125-138. DOI:10.7179/PSRI_2019.35.10

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

MARIA PALLISERA DÍAZ. E-mail: maria.pallisera@udg.edu

PERFIL ACADÉMICO

MARIA PALLISERA DÍAZ. Profesora Titular del Departamento de Pedagogía, en la Universidad de Girona. Miembro del Instituto de Investigación Educativa de esta universidad. Coordinadora del Grupo de Investigación en Diversidad. Docencia en el Grado de Educación Social, Trabajo Social y el Máster en Atención a la Diversidad en una Educación Inclusiva de esta universidad. Línea de investigación en Inclusión educativa y social de personas con discapacidad. Investigadora Principal, junto con Judit Fullana, del proyecto EDU2017-84989-R (Construcción y gestión de las redes sociales de apoyo de personas con discapacidad intelectual: Diagnóstico, buenas prácticas y diseño inclusivo de proyectos de mejora). Actualmente es coordinadora del Programa de Doctorado en Educación de esta universidad.

LA COMPETENCIA DIGITAL EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE OCIO Y TIEMPO LIBRE PARA JÓVENES
DIGITAL COMPETENCE OF YOUNG PEOPLE UNDERTAKING LEISURE AND FREE TIME TRAINING PROGRAMS
COMPETÊNCIA DIGITAL NOS PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO DO LAZER E TEMPO LIVRE PARA A JUVENTUD

M.^a Pilar RODRIGO-MORICHE*, Rosa M.^a GOIG MARTÍNEZ**,
Isabel MARTÍNEZ SÁNCHEZ** & Ada FREITAS CORTINA*

*Universidad Autónoma de Madrid, **Universidad Nacional de Educación a Distancia

Fecha de recepción: 09.VII.2019

Fecha de revisión: 07.X.2019

Fecha de aceptación: 19.XII.2019

PALABRAS CLAVE:

escuelas de animación
ocio y tiempo libre
competencia digital
jóvenes
ciudadanía activa

RESUMEN: En un marco cada vez más tecnológico, la competencia digital se ha consolidado en todos los ámbitos educativos como una competencia clave para la garantía de una ciudadanía activa. El objetivo de este estudio fue conocer la importancia que otorgan escuelas, profesorado y alumnado de los cursos de monitor de ocio y tiempo libre a la competencia digital. La investigación se centró en la incidencia de las dimensiones de esta competencia y su relevancia para la construcción de un perfil competencial en el ámbito de la animación sociocultural. A partir de una muestra de 25 escuelas, 95 formadores y 350 estudiantes de los cursos de monitor de ocio y tiempo libre distribuidos por todo el territorio español, se llevó a cabo un estudio cuantitativo de tipo descriptivo e inferencial a través de tres cuestionarios ad hoc destinados a identificar el grado de incorporación de competencias digitales y determinar los conocimientos y la predisposición de los profesionales para incorporar las tecnologías en los contenidos y metodología sociocultural. Entre los principales hallazgos se evidencia que, aunque se considera necesaria la adquisición de competencias digitales a nivel general, aparecen resistencias hacia un cambio competencial y metodológico en la animación sociocultural que incorpore las tecnologías mediante contenidos específicos y metodologías concretas siendo mayor la oposición por parte de las escuelas, seguido de los formadores y por último del alumnado de los cursos.

CONTACTO CON LOS AUTORES

M.^a PILAR RODRIGO-MORICHE: pilar.rodrido@uam.es. Facultad de Educación y Formación de Profesorado. Universidad Autónoma de Madrid. Campus de Cantoblanco. C/ Tomás y Valiente, n.º 3. Dcho I-317 - 28049, Madrid

<p>KEY WORDS: animation schools leisure and free-time digital competence young people active citizenship</p>	<p>ABSTRACT: Within an increasingly technological framework, digital competence has become consolidated in all educational settings as a key competence for guaranteeing the formation of active citizens. The objective of the present study was to understand the important role played by schools, teaching staff and students involved in leisure and free-time courses with regards to digital competence. The research centred on the impact of the dimensions of this competence and their relevance for the construction of a competence profile in the socio-cultural setting. A sample of 25 schools, 95 training providers and 350 students of supervised leisure and free-time courses distributed throughout Spain participated. A quantitative study was carried out which was descriptive and inferential in nature. Three ad hoc questionnaires were used to identify the extent of incorporation of digital competences, and to determine the knowledge and predisposition of professionals towards incorporating technologies into socio-cultural animation content and methodology. Amongst the main findings it is evidenced that, whilst the acquisition of digital competence is considered necessary at a general level, resistance can be seen to competency and methodological changes in the socio-cultural setting. Objection exists to the incorporation of technology through specific content and concrete methods, with the greatest resistance being seen on behalf of schools, followed by training providers and, finally, students on these courses.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: escolas de animação lazer e tempo livre competência digital jovens cidadania ativa</p>	<p>RESUMO: Em um contexto social cada vez mais tecnológico, a competência digital se consolidou em todos os campos da educação como uma competência essencial para a garantia da cidadania ativa. O objetivo deste estudo foi conhecer a importância da competência digital conferida pelas escolas, monitores e alunos dos cursos de monitores do lazer e tempo livre para jovens. A pesquisa enfocou na incidência das dimensões dessa competência tecnológica e sua relevância para a construção de um perfil profissional no campo da animação sociocultural. De uma amostra de 25 escolas, 95 monitores e 350 alunos dos cursos de monitores do lazer e tempo livre distribuídos por todo o território espanhol, foi realizado um estudo quantitativo do tipo descritivo e inferencial por meio de três questionários ad hoc para identificar o grau de incorporação das competências digitais e determinar tanto o conhecimento como a predisposição dos profissionais para incorporar as tecnologias digitais aos conteúdos e metodologias da animação sociocultural. Entre os principais resultados, se identificou que, embora a aquisição de competências digitais de forma geral seja considerada necessária, há uma resistência a uma mudança metodológica y de competência na animação sociocultural para que as tecnologias sejam incorporadas aos seus conteúdos específicos e metodologias concretas, sendo maior a oposição por parte das escolas, seguidas pelos monitores e, finalmente, pelos alunos desses cursos</p>

1. Introducción

Existen enfoques que permiten conectar de manera unívoca juventud y tecnología (Ferreiro, 2006; Gisbert & Esteve, 2016; Romero & Minelli, 2011), y conducen a la necesidad de reconocer la competencia digital como un aspecto clave en el marco de una ciudadanía activa (Bolívar, 2016; van Dijk & Hacker, 2018). La alfabetización digital como estrategia metodológica para activar el mecanismo de empoderamiento juvenil (Fuente-Cobo, 2017; Soler, 2017) junto con el desarrollo de las habilidades sociales en los contextos digitales (Alvermann & Sanders, 2019) se encuentran entre los factores de socialización juvenil vinculados al capital digital (Gordo, Rivera, Díaz-Catalán, & García-Arnau, 2019).

No obstante, a pesar de la estrecha relación entre las tecnologías digitales y los jóvenes en entornos sociales y de ocio y tiempo libre (Muriel & San Salvador del Valle, 2017; Rodríguez & Ballesteros, 2019; Viché, 2015), así como la evidencia del aprendizaje en diversas circunstancias, situaciones, contextos y/o ámbitos escolares, familiares, sociales e informales (Almeida-Aguilar, Jerónimo-Y, Arceo-M, & Morcillo-P, 2017; Torres, 2013),

en los últimos años las investigaciones sobre las implicaciones de esta relación jóvenes-tecnologías se centraron más en los efectos de la integración de las tecnologías digitales al sistema educativo formal y la formación tecnológica del profesorado (Area, Cepeda, & Feliciano, 2018; Area, Hernández, & Sosa, 2016; Colás-Bravo, Pablos-Pons, & Ballesta-Pagán, 2018; Gisbert, González, & Esteve, 2016; Gros, 2015; Sánchez-Antolín, Ramos, & Santamaría, 2014), que en la aplicación de estas en el ámbito de la educación social y en la formación específica de sus profesionales (Alonso Sáez & Artetxe, 2019; Cabezas & Casillas, 2017; Castañeda, Gutiérrez, & Román, 2014; Sampedro, 2015; Santiago & Santoveña, 2012).

A partir del avance de las tecnologías digitales, así como de las oportunidades y los riesgos que implica esta transformación (UNESCO, 2017) la animación sociocultural desde un planteamiento fundamentado se adapta al nuevo paradigma sociotécnico del marco ideológico de la globalización, la comunicación en red y la participación ciudadana (Castells, 2009; Reig, 2016; Rivas, Cisneros, & Gértrudix, 2015; Soler, Trilla, Jiménez-Morales, & Úcar, 2017) que se caracteriza por la ubicuidad y la cibercultura en la acción socioeducativa (Viché

et al., 2018), así como por la evolución de las prácticas cotidianas del tiempo libre de los jóvenes en los entornos y dispositivos digitales (Muriel & San Salvador del Valle, 2017; Rodríguez & Ballesteros, 2019).

La competencia digital sigue aún siendo cuestionada desde un enfoque metodológico más tradicional del ocio educativo. Por lo general, en los procesos formativos en este ámbito se suele hacer un uso meramente instrumental de los recursos tecnológicos, en lugar de promover una incorporación de contenido tecnológico más socializador en la acción educativa (Vasco & Pérez-Serrano, 2017; Viñals & Cuenca, 2016).

La causa de este problema parece ser el lugar que la educación en el tiempo libre ocupa dentro del ámbito de la educación social (Alonso Sáez & Artetxe, 2019) y el temor a la pérdida de valores esenciales al reproducir la tecnologías muchos de los déficits sociales tradicionales (Alva, 2015). Por ello, es necesario recordar que la pedagogía del ocio viene marcada por una práctica educativa que debe saber innovarse según las demandas de cada momento, pero sin perder de vista la perspectiva de la acción socioeducativa (Sarea, 2019).

Por otra parte, el informe de prospección y detección de necesidades formativas 2018 (SEPE, 2018), indica que durante 2017 una de las ocupaciones más contratadas y con variación interanual positiva fue la de monitor de actividades recreativas y de entretenimiento con 407.076 contratos, situándose entre una de las ocupaciones con mejores perspectivas en la actividad educativa (CNAE: 85), y en las actividades deportivas, recreativas y de entretenimiento (CNAE: 90-91-92-93). Lo que señala la importancia de su actividad en el terreno del ocio y el tiempo libre. Para su ocupación se requiere de una formación específica de la que se encargan las escuelas dedicadas a la educación en el tiempo libre.

Estas escuelas imparten titulaciones oficiales para la formación de monitores y recogen entre sus principales contenidos la pedagogía tradicional del ocio educativo, la normativa nacional y autonómica, los aspectos más generales de animación sociocultural, así como los contenidos de formación específica que promueve cada escuela en particular. Actualmente, coexisten normativas autonómicas con dos décadas de diferencia y tan solo dos de ellas (Aragón y Canarias) reflejan de manera explícita la importancia de las tecnologías o de la competencia digital en la formación del monitor.

Desde una perspectiva internacional y supranacional se ha trabajado en la elaboración de estándares educativos de las competencias digitales para la formación de estudiantes y educadores

(Ferrari, 2012; ISTE, 2016, 2017, 2019a, 2019b; Parlamento Europeo, 2006; UNESCO, 2008). En la Unión Europea, se ha realizado un importante proyecto teórico para la formulación de un marco común de las dimensiones de la competencia digital (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017; Ferrari, 2013; Vuorikari, Punie, Carretero, & Van Den Brande, 2016) que responde a la necesidad de orientar el desarrollo de esta competencia clave en los ciudadanos para que puedan beneficiarse del uso de internet en la esfera social, económica, política, sanitaria y cultural (Van Deursen, Helsper, & Eynon, 2014). En España, se toman estos estándares supranacionales como referencia para desarrollar su propio marco común para el diagnóstico y la mejora de las competencias digitales de todos los profesionales en el ámbito de la educación y la formación (INTEF, 2017).

A partir de estos estándares, se pueden extraer las seis dimensiones de la competencia digital más adecuadas para la intervención en la formación del ocio educativo: creatividad e innovación; comunicación y colaboración; investigación y manejo de la información; pensamiento crítico; ciudadanía digital; y alfabetización informacional.

2. Justificación y objetivos

Frente a la ausencia de investigaciones sobre la competencia digital aplicada a la formación de los profesionales del ámbito del ocio educativo, se requiere ahondar en la necesidad de incorporar esta competencia en los programas oficiales de formación de monitores de ocio y tiempo libre como un aspecto clave para la garantía de una ciudadanía activa y participativa de los jóvenes en la actual cultura digital.

Por ello, esta investigación tiene como principal objetivo indagar si la animación sociocultural por medio de los cursos de monitor se adapta al reclamo tecnológico para el logro de una ciudadanía activa; y de manera más específica se propone conocer la importancia que otorgan escuelas, profesorado y alumnado de estos cursos a los contenidos y competencias digitales dentro de esta formación. Con todo ello, se puede identificar qué aspectos son los más necesarios en relación con esta competencia para el desarrollo de las tareas profesionales del monitor.

3. Metodología

El estudio emplea un diseño cuantitativo de carácter descriptivo e inferencial. Se detallan a continuación la muestra, los instrumentos y el procedimiento llevado a cabo.

3.1. Muestra

La población participante está constituida por formadores y alumnado de los cursos de monitor de 471 escuelas españolas en las que se imparte la titulación de monitor de ocio y tiempo libre a las que se invita a colaborar en el estudio. De estas, finalmente se consigue establecer un contacto preliminar con 54 escuelas, de las cuales 25 aceptan participar. Se emplea un muestreo no probabilístico de carácter intencional y, como resultado, la composición de la muestra está constituida por 25 escuelas, 95 formadores y 350 estudiantes.

Desde la perspectiva de la titularidad del centro, el 68% son instituciones privadas, el 16% públicas y, con relación al 16% restante, se desconoce. Por ámbito geográfico, la muestra más numerosa se obtiene de la comunidad autónoma de Aragón (16%), seguida de Andalucía, Cataluña, Castilla y León, Madrid, País Vasco (12%), y Asturias (8%). Se obtiene una menor representación de Castilla la Mancha, Comunidad Valenciana, Islas Baleares y Murcia (4%).

Las escuelas participantes son mayoritariamente autonómicas (32%), el 20% locales, el 12% provinciales y del 36% se desconoce su ámbito. Con relación a las entidades responsables, cerca de la mitad provienen de asociaciones, 48%; el 16% son religiosas; el 4% proceden del mundo de la empresa y, el 32%, no señalan su identidad.

Analizando la muestra de formadores, la mayor parte tiene edades entre los 26 y 36 años (57%), y son hombres de nacionalidad española (84%). El profesorado posee estudios universitarios, dentro de los cuales el área más representada se corresponde con las Ciencias Sociales y Jurídicas (84%).

De estos profesionales, la mayor parte posee formación como monitor (81%), en menor medida titulación de coordinador en el área (57%), y tan solo el 18% dispone de la titulación de Educador Social (18%) o Técnico en animación sociocultural (5%). La mayor parte dispone de una experiencia de entre 2 y 5 años (75%).

Finalmente, en lo relativo al alumnado, la mayor parte tiene edades comprendidas entre los 17 y 21 años (49%), dentro de los cuales el grupo de mujeres es el 29% y predomina la nacionalidad española (95%). Su máximo nivel de estudios completado es el de ESO (18%) y Bachillerato (17%). En relación a los que tienen formación universitaria, hay una representación de aquellos con estudios de Grado con orientación en el área de las ciencias sociales y jurídicas (12%), seguido en menor medida por los de ciencias de la salud (3%).

El 29% de la muestra ha alcanzado recientemente la titulación de monitor, y el resto continúa la formación para su obtención. Por otro lado,

se halla que el 53% de los estudiantes tiene experiencia profesional como monitor, de los que el 33% la adquirió como voluntario y el 26% de manera remunerada. El 35% del alumnado participante dispone de experiencia laboral, aunque solo el 12% tiene ocupación en una actividad conectada con la animación sociocultural.

3.2. Instrumento

El instrumento está concebido para recopilar la opinión de escuelas, formadores y alumnado sobre la relación entre el diseño de los programas de formación de monitor, y la relación de estos con la competencia digital. Con este objetivo, se construyen tres cuestionarios ad hoc: Cuestionario A: escuelas de animación; Cuestionario B: formadores; y Cuestionario C: alumnado, interrelacionados entre sí.

Esta herramienta se estructura de acuerdo con las siguientes variables: contenidos de los programas de los cursos de monitor; la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la animación sociocultural, la competencia digital para el desarrollo de las tareas del monitor y los conocimientos en relación a las TIC y la importancia de su uso. El instrumento incluye una serie de preguntas cerradas para registrar las opiniones, utilizándose una escala tipo Likert de 1 a 5 para sistematizar las respuestas (siendo 1 nada importante/totalmente en desacuerdo y 5 muy importante/totalmente de acuerdo) con relación a cada una de las variables enumeradas.

Las preguntas relacionadas con la variable de la competencia digital se agrupan tomando como referencia las dimensiones asociadas con los estándares educativos de las competencias digitales para la formación de estudiantes y educadores. En particular, se utilizan como referencia las siguientes dimensiones de la competencia digital: creatividad e innovación, comunicación y colaboración, investigación y manejo de información, pensamiento crítico, ciudadanía digital, y alfabetización informacional.

Con la finalidad de garantizar la validez de contenido de esta herramienta, se considera la opinión de cinco escuelas, ocho formadores y dieciséis estudiantes. Tras el proceso de validación de contenido, se procede a efectuar el análisis factorial con la finalidad de examinar la validez de constructo de las variables incorporadas, para lo que se atiende a las condiciones de aplicación, la determinación de las comunalidades, el método de extracción y el método de rotación.

La consistencia interna del instrumento se valora mediante la cuantificación del coeficiente Alpha de Cronbach. En el cuadro 1 se muestran

los datos relativos a cada cuestionario. Se ha de subrayar que el valor del coeficiente de fiabilidad alcanzado con relación a cada cuestionario es adecuado como para validar las inferencias y las conclusiones alcanzadas en el estudio.

Cuadro 1: Resultados del Alpha de Cronbach

Cuestionarios	Valor Alpha
Cuestionario A: Escuelas	0,9542
Cuestionario B: Formadores	0,9346
Cuestionario C: Estudiantes	0,9346

3.3. Procedimiento

Tras informar a los participantes de los fines del estudio se solicita el consentimiento informado para garantizar una intervención voluntaria en el estudio. En primer lugar, se contacta con las 471 escuelas españolas a las que se invita a colaborar. De estas, se consigue mantener un contacto preliminar con 54 escuelas, de las que 25 aceptan la propuesta de participación. El proceso de colaboración se inicia tras el compromiso por parte de

las escuelas de cumplimentar el cuestionario A, y distribuir los cuestionarios B y C, entre los formadores y el alumnado que participan en los cursos. Para ello, se remiten estos instrumentos mediante correo electrónico, y se ofrece un enlace para responder online.

Recopilados todos los cuestionarios, se codifican las respuestas y se procede al tratamiento informático de la información mediante el análisis estadístico con el programa SPSS.

4. Resultados

Cuando se plantea a los participantes la valoración del uso de las TIC como contenido en los programas de formación de monitor, se comprueba que aparecen dentro de los contenidos menos valorados por los tres grupos, siendo peor puntuados por las escuelas (32%), seguidos de los formadores (57%) y por último por el alumnado (60%). Y en relación con el resto de los contenidos aparecen diferencias estadísticamente significativas siendo $\chi^2 = 14.2409044$ y $p=0,0025$.

Para conocer la valoración que escuelas y formadores hacen sobre la incorporación de las TIC como estrategia metodológica en la animación sociocultural, se ha efectuado una prueba T para muestras independientes (cuadro 2).

Cuadro 2. Comparación de medias. Prueba T para muestras independientes

La incorporación de las TIC en la ASC implica:	Sujetos	Media	Desviación estándar
Más trabajo	Escuelas	3,00	1,190
	Formadores	3,23	1,056
Monitores/as con motivación	Escuelas	3,60	,913
	Formadores	3,78	,947
Tener instalaciones/recursos adecuados	Escuelas	4,16	1,068
	Formadores	4,36	,862
Mayor presupuesto	Escuelas	3,64	1,186
	Formadores	3,86	1,154
Flexibilizar espacios y tiempos	Escuelas	3,84	,943
	Formadores	3,74	1,002
Tener formación especializada	Escuelas	4,04	,935
	Formadores	4,04	,862
Competencias profesionales en TIC	Escuelas	4,04	,978
	Formadores	3,96	,910
Instalaciones/recursos suficientes	Escuelas	4,08	,997
	Formadores	4,06	1,009
Experiencia TIC de los monitores/as	Escuelas	3,88	,927
	Formadores	3,93	,789
Enriquecer los programas de OyTL	Escuelas	3,88	,971
	Formadores	4,16	,891

Tanto escuelas como formadores no consideran que suponga más trabajo la incorporación de las TIC, y ambos coinciden en que se puede lograr sin un mayor presupuesto.

No le dan demasiada importancia a la relación de su uso con el logro de una mayor motivación en el aprendizaje del alumnado, siendo menor la valoración de este aspecto por parte de las escuelas. Aspectos más específicamente didácticos como la flexibilización de espacios y tiempos, resultan menos importantes que las instalaciones y la disposición de recursos suficientes. La formación especializada y las competencias profesionales en TIC son muy requeridas por ambos grupos.

Como diferencia significativa se puede apreciar que la incorporación de las TIC en la animación sociocultural es considerada como un enriquecimiento para los programas de ocio y tiempo libre por parte de los formadores; mientras que para las escuelas no es un aspecto prioritario.

Con respecto a los conocimientos en relación al papel de las TIC en el ocio y tiempo libre (OyTL) los formadores se posicionan ligeramente sobre las escuelas con una media de 3,43 frente a 3,32 por parte de las escuelas.

Cuando se les pregunta sobre el conocimiento para incorporar los recursos TIC en la animación sociocultural, se observa que la diferencia entre

los dos colectivos es mínima (escuelas: 3,24 y formadores: 3,28).

Los formadores destacan sobre las escuelas en el conocimiento de las políticas europeas de juventud acerca del uso de las TIC.

Acerca de la predisposición para la incorporación de las TIC las escuelas expresan respuestas concentradas en torno a la media en los ítems relacionados con la importancia de estas para la futura profesión del monitor, y en la ayuda que aportan para mejorar las actividades de ocio con jóvenes.

Hay una tendencia por parte de las escuelas a considerar que los formadores no están preparados para incorporar las TIC como recurso metodológico, y tampoco consideran mayoritariamente que la experiencia TIC obligue a realizar un cambio metodológico en las actividades de OyTL. En

contraposición, presentan una disposición positiva hacia la creencia de considerar que las TIC enriquecen los contenidos de la ASC (ver gráfico 1. Escuelas).

Los formadores están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación de que las TIC enriquecen los contenidos de la ASC, y ayudan a mejorar las actividades de ocio con jóvenes. Consideran también, aunque con menor intensidad que las TIC son muy importantes en la futura profesión del monitor, así como que la experiencia TIC obliga a realizar un cambio metodológico en las actividades de OyTL. Se posicionan en una postura intermedia con relación a la afirmación sobre que los formadores están preparados para incorporar las TIC como un recurso metodológico (ver gráfico 1. Formadores).

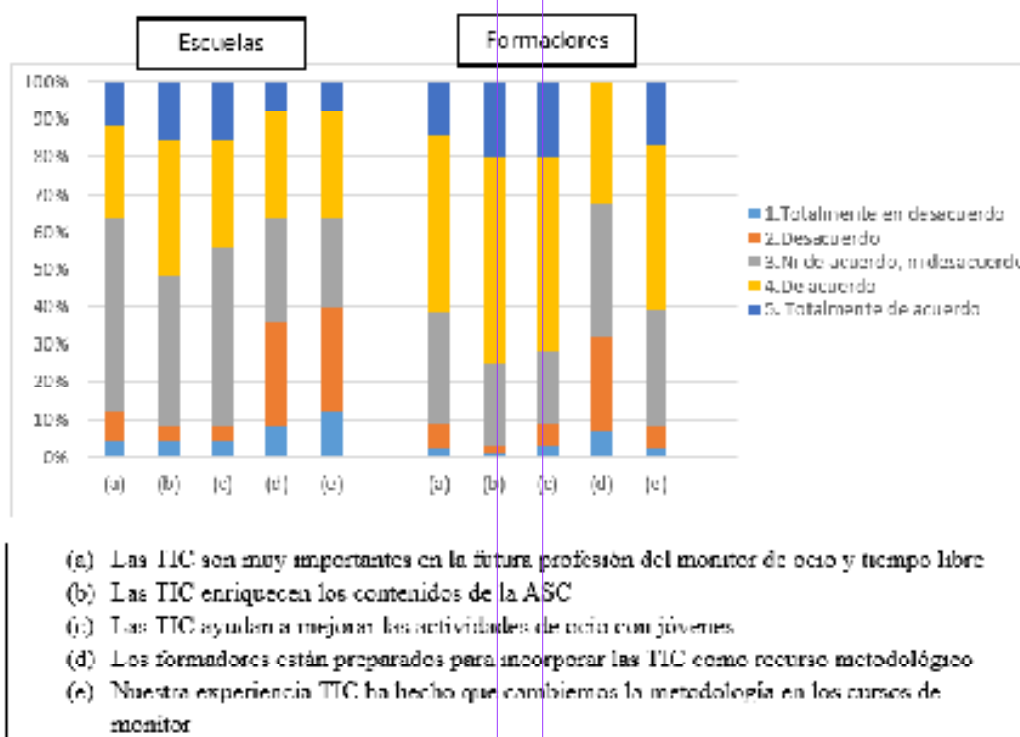


Gráfico 1. Escuelas y Formadores. Predisposición para la incorporación de las TIC

4.1. Competencia digital según las dimensiones de los estándares educativos

Dimensión creatividad e innovación

En esta dimensión, se les pregunta a los diferentes grupos participantes por el grado de acuerdo que tienen sobre si usar las TIC como herramientas

de creatividad e innovación amplía las competencias para el monitor en el desarrollo de sus tareas con la juventud. En el siguiente gráfico, se pueden observar los porcentajes asignados por cada uno de los actores. Alumnado y formadores coinciden mayoritariamente en el grado de acuerdo con esta cuestión, mientras que las escuelas lo estiman en menor medida.

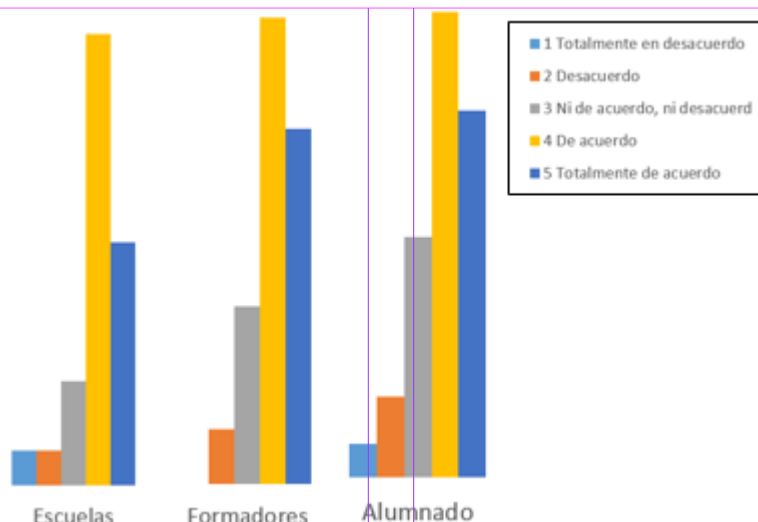


Gráfico 2. Usar las TIC como herramienta de creatividad e innovación

Dimensión comunicación y colaboración

La comunicación y colaboración entendida como saber comunicarse mediante dispositivos electrónicos (escuelas 76%; formadores 74%; alumnado 62%), cuidar la calidad de la comunicación en internet (escuelas 88%; formadores 84%; alumnado 58%), y colaborar en el aprendizaje no formal de los jóvenes a través de herramientas digitales (escuelas 72%; formadores 76%; alumnado 64%), son más valoradas por escuelas y formadores y en menor medida por el alumnado.

Se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el ítem: cuidar la calidad de la comunicación en internet, $\chi^2 = 6.50322343$ y $p =$

0,038, con respuestas semejantes por parte de escuelas y formadores (88% y 83.1578947%), siendo inferior la puntuación entre el alumnado.

Dimensión investigación y manejo de la información

Por otra parte, desde la perspectiva del uso de internet para acceder a la información y los recursos de ocio y tiempo libre, se observa que los formadores son quienes están totalmente de acuerdo, o de acuerdo en su mayoría; con valores muy similares entre escuelas y alumnado (ver gráfico 3).

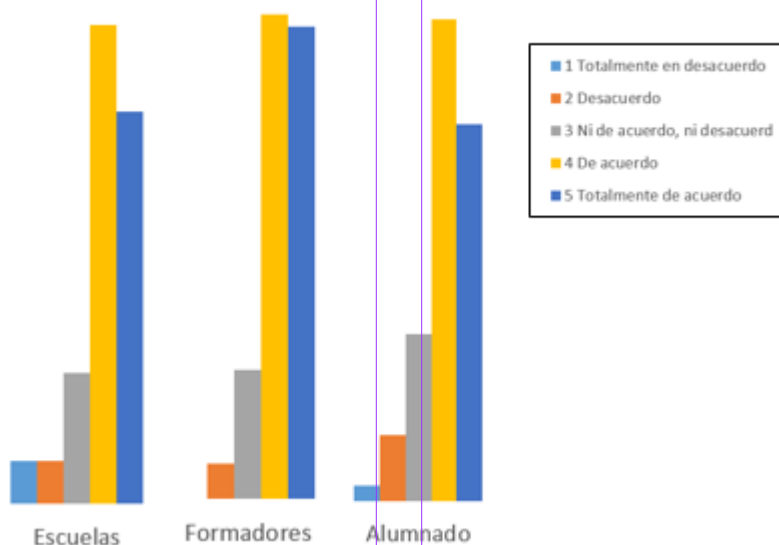


Gráfico 3. Usar internet para acceder a información y recursos de OyTL

Dimensión pensamiento crítico

Esta dimensión refleja los ítems que la conforman y los porcentajes obtenidos por cada uno de los grupos participantes. Estos son: la gestión de la seguridad de datos personales e información en internet (escuelas 80%; formadores 89%; alumnado 71%); ser capaz de evaluar la utilidad de la información en internet (escuelas 76%; formadores 79%; alumnado 64%); usar las TIC de forma reflexiva y crítica (escuelas 84%; formadores 85%; alumnado 65%); trabajar eficazmente con contenidos de ocio y tiempo libre digitales y en entornos virtuales (escuelas 50%; formadores 61%; alumnado 60%); usar las TIC para los proyectos de ocio y tiempo libre (escuelas 50%; formadores 61%; alumnado 62%); evaluar la utilidad de los recursos TIC para las actividades de ocio y tiempo libre (escuelas 68%; formadores 82%; alumnado 63%); llevar a cabo proyectos y resolver problemas en entornos digitales de ocio y tiempo libre (escuelas 72%; formadores 72%; alumnado 64%).

Entre ellos se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el ítem trabajar eficazmente con contenidos didácticos en entornos digitales, $\chi^2 = 15.6240547$ y $p = 0,0004$, donde decrece el interés de las escuelas (12%), y aumentan las puntuaciones de formadores (29.4736842%) y alumnado (41.1428571%).

En el ítem de uso de las TIC para los proyectos de formación, se encuentran diferencias estadísticamente significativas, $\chi^2 = 17.2785776$ y $p = 0,0001$. Las escuelas manifiestan un interés mínimo (12%), sin embargo, formadores y alumnado consideran este aspecto de mayor interés, con un 29.4736842% y 43.1428571%, respectivamente.

Dimensión ciudadanía digital

Esta dimensión está compuesta por los ítems: participar en entornos virtuales, redes sociales y espacios colaborativos (escuelas 84%; formadores 59%; alumnado 56%); reflexionar sobre la dimensión social y cultural de la sociedad del conocimiento (escuelas 83%; formadores 74%; alumnado 67%) e iniciarse en el ejercicio responsable de la ciudadanía digital (escuelas 84%; formadores 74%; alumnado 61%).

Las diferencias estadísticamente significativas se encuentran en el ítem reflexionar sobre la dimensión social y cultural de la sociedad del conocimiento, $\chi^2 = 10.1146247$ y $p = 0,063$; y en el ítem del inicio en el ejercicio responsable de la ciudadanía digital, $\chi^2 = 7.89326384$ y $p = 0,0193$, donde la puntuación obtenida se asemeja a la valoración obtenida en el ítem anterior.

Dimensión alfabetización informacional

Con relación a la competencia conocer y utilizar herramientas y recursos TIC, existe mayor acuerdo por parte del alumnado, seguido por los formadores y en menor medida valorado por parte de las escuelas (ver gráfico 4).

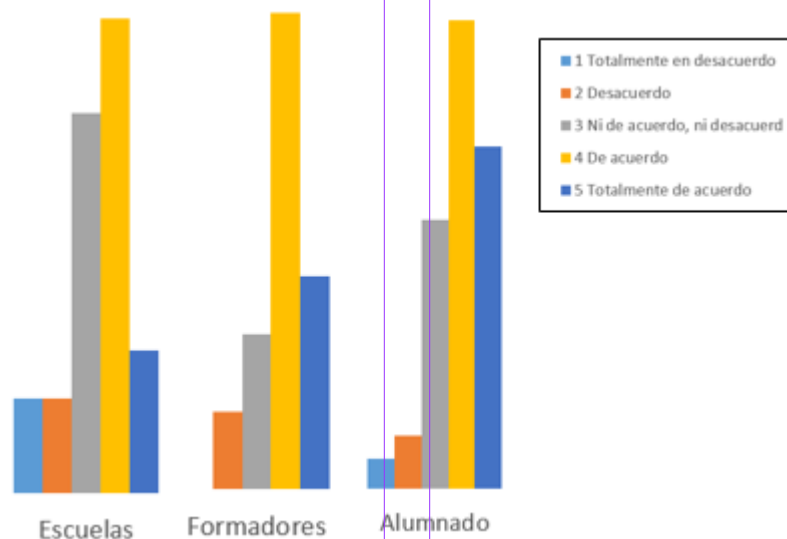


Gráfico 4. Conocer y utilizar herramientas y recursos TIC

5. Discusión y conclusiones

Pese a las posibilidades y los retos que plantean las nuevas formas de ocio digital como herramienta educativa con la cual trabajar la inclusión digital, la participación activa (Ala-Mutka, 2011; Dussel & Quevedo, 2010) y el empoderamiento de las personas jóvenes (Fuente-Cobo, 2017; Soler et al., 2017), actualmente en los programas de formación de monitores se encuentran resistencias para trasladar propuestas concretas de ocio educativo vinculadas a la digitalización y orientadas hacia la ciudadanía de las nuevas generaciones (Alonso Sáez & Artetxe, 2019), principalmente en la incorporación de contenidos digitales debido a la baja valoración de estos por escuelas, formadores y alumnado.

Para hacer frente a esta situación desafiante, las escuelas de animación deben hacer un esfuerzo por buscar los aportes positivos que las tecnologías digitales pueden ofrecer a las personas y a las comunidades (Sarea, 2019) y facilitar la mejora de las intervenciones ciudadanas en el espacio público (Muriel, 2018), adaptándose a las nuevas líneas de actuación y renovación metodológica (Alonso Sáez & Artetxe, 2019). La mejora de instalaciones y recursos adecuados, y la promoción de formadores con una formación especializada en estas competencias va a favorecer este encuentro.

Las escuelas al ampliar los conocimientos en general sobre el papel de las TIC en el ocio y tiempo libre, y sobre las políticas nacionales y supranacionales pueden estimular una formación que fortalezca una ciudadanía activa (Bolívar, 2016; van Dijk y Hacker, 2018). Se trata por tanto de repensar la formación de los monitores para responder a nuevas necesidades competenciales que favorezcan experiencias innovadoras en entornos digitales.

En cuanto a los agentes cabe mencionar que, aunque escuelas y formadores muestren predisposición hacia la incorporación de las TIC en la animación sociocultural aún no es suficiente (Sampedro, 2015) y hay que romper las creencias limitadoras (Rodrigo-Moriche & Vallejo, 2019) que dificultan el nuevo enfoque metodológico.

Se requiere por tanto de recursos y estrategias pedagógicas acordes a las capacidades de aprendizaje exigidas por la realidad que vivimos (Gros, 2015); de nuevas metodologías en el marco de la alfabetización digital (Pablos-Pons & Ballesta-Pagán, 2018) que se ajusten al aprendizaje en red, y saquen provecho de las potencialidades de las tecnologías digitales (Area et al., 2016); además de disponer de profesionales conocedores

de las implicaciones y los riesgos de las tecnologías y el ciberespacio (Rivas et al., 2015).

En cuanto a las dimensiones de la competencia TIC es positivo que tanto escuelas, formadores como alumnado estén de acuerdo en afirmar que las TIC ayudan a trabajar la creatividad e innovación de los jóvenes como apuntan Valdemoros, Alonso-Ruiz, y Codina (2018) o Vasco y Pérez-Serrano (2017); también la evidencia de la predisposición para cuidar la calidad de la comunicación y colaboración de los jóvenes en internet mediante las posibilidades educativas del ocio digital para la creación y el desarrollo de las relaciones interpersonales y la colaboración en red (De-Juanas, García-Castilla & Rodríguez-Bravo, 2018; Rodríguez & Ballesteros, 2019; Valdemoros et al., 2018). Sin embargo, la opinión de los participantes es muy diversa con relación al desarrollo de la capacidad de investigación y manejo de la información en las actividades de ocio y tiempo libre. Este aspecto conecta directamente con la dimensión del pensamiento crítico, donde se identifican dificultades para trabajar eficazmente con contenidos didácticos en entornos digitales.

Por otra parte, reconocer la oportunidad que brindan los entornos digitales para impulsar la participación de los jóvenes en el ejercicio de una ciudadanía digital activa (Van Deursen et al., 2014; Winocur, 2006) constituye un gran aporte social. Se hace evidente por los tres grupos de participantes la utilidad de una alfabetización informacional para el desarrollo de las tareas del monitor.

Los vaivenes de opiniones sobre las diferentes dimensiones por parte de escuelas, formadores y alumnado, requieren que se amplíe la información y el debate sobre ellas en las propias escuelas, con la finalidad de avanzar en los estándares de aprendizaje de la competencia digital en el ámbito sociocultural del ocio y tiempo libre.

Se debe tener presente que este ámbito tiene la característica de generar un aprendizaje con capacidad de transferencia a otros espacios (Soler, Trull Oliva, Rodrigo-Moriche, & Corbella Molina, 2019), y hace promover una educación integral de las competencias digitales y la adopción de mejores prácticas de socialización y participación que contribuyen al empoderamiento de los jóvenes (Soler et al., 2017). Por ello, la transformación digital (Passarelli, Straubhaar, & Cuevas-Cerveró, 2016) exige una formación más allá de las habilidades tecnológicas orientada hacia una mejor actitud frente al uso de la tecnología (Ferrés & Piscitelli, 2012; Van den Bosch, Dekelver, & Engelen, 2010)

Por todo ello, en un marco cada vez más tecnológico para el desarrollo de una ciudadanía

activa, es conveniente continuar con la realización de estudios sistemáticos y descriptivos sobre la incorporación y el desarrollo de las competencias digitales aplicadas a los contenidos, metodologías y competencias de la animación sociocultural y en concreto de los cursos de formación de monitores para ajustarse no solo a la realidad laboral de estos perfiles, sino a la influencia socio-educativa que ejercen en espacios de ocio infanto-juveniles.

Nota:

¹ En adelante y para simplificar la lectura del artículo cada vez que aparezca *monitor*, *escuelas*, *programas formativos*, *cursos* hará siempre referencia al ámbito del ocio y tiempo libre y a los cursos de *monitor de ocio y tiempo libre*.

Referencias bibliográficas

- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping digital competence: towards a conceptual understanding: or Prospective Technological Studies*. JRC-IPTS. Luxembourg. Recuperado a partir de <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=4699%0AErstad>,
- Almeida-Aguilar, M. A., Jerónimo-Y, R., Arceo-M, G., & Morcillo-P, F. A. (2017). Una nueva ecología del aprendizaje: Los PLE, como propuesta para el desarrollo de habilidades digitales en la asignatura de Informática Educativa. *Revista de Docencia e Investigación Educativa*, 3(9), 62-75.
- Alonso Sáez, I., & Artetxe, K. (Eds.). (2019). *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro*. Barcelona: Octaedro.
- Alva, A. R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo xxi: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265-285. doi:10.1016/S0185-1918(15)72138-0
- Alvermann, D. E., & Sanders, R. K. (2019). Adolescent Literacy in a Digital World. En *The International Encyclopedia of Media Literacy* (pp. 1-6). Wiley. doi:10.1002/9781118978238.ieml0005
- Area, M., Cepeda, O., & Feliciano, L. (2018). El uso escolar de las TIC desde la visión del alumnado de Educación Primaria, ESO y Bachillerato. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 229-276. doi:10.6018/j/333071
- Area, M., Hernández, V., & Sosa, J. J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula Models. *Comunicar - Revista Científica de Educomunicación*, 24(47), 79-87. doi:10.3916/C47-2016-08
- Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69-87. doi:10.15366/riejs2016.5.1
- Cabezas, M., & Casillas, S. (2017). ¿Son los futuros educadores sociales residentes digitales? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 61. doi:10.24320/redie.2017.19.4.1369
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. JRC-IPTS. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/38842
- Castañeda, L., Gutiérrez, I., & Román, M. del M. (2014). Enriqueciendo la realidad: realidad aumentada con estudiantes de Educación Social. *@tic. revista d'innovació educativa*, (12), 15-25. doi:10.7203/attic.12.3544
- Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Colás-Bravo, M. P., Pablos-Pons, J., & Ballesta-Pagán, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 56(2), 32-1. doi:10.6018/red/56/2
- De-Juanas, Á., García-Castilla, F. J., & Rodríguez-Bravo, A. E. (2018). Prácticas de ocio de los jóvenes vulnerables: Implicaciones educativas. En A. Madariaga & A. Ponce de León (Eds.), *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (pp. 39-49). La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. JRC-IPTS. Luxembourg. Recuperado a partir de <http://dx.doi.org/10.2791/82116>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. JRC-IPTS. Luxembourg. Recuperado a partir de <http://digcomp.org.pl/wp-content/uploads/2016/07/DIGCOMP-1.0-2013.pdf>
- Ferreiro, R. (2006). El reto de la educación del siglo XXI: la generación N. *Apertura / Revista de innovación educativa*, 6(5), 72-85.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. *Comunicar - Revista Científica de Educomunicación*, 19(38), 75-82. doi:10.3916/C38-2012-02-08
- Fuente-Cobo, C. (2017). Públicos vulnerables y empoderamiento digital: el reto de una sociedad e-inclusiva. *El Profesional de la Información*, 26(1), 5. doi:10.3145/epi.2017.ene.01

- Gisbert, M., & Esteve, F. (2016). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 0(7), 48-59.
- Gisbert, M., González, J., & Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE)*, Junio(0), 74-83. doi:10.6018/riite/2016/257631
- Gordo, Á., Rivera, J. de, Díaz-Catalán, C., & García-Arnau, A. (2019). *Factores de socialización digital juvenil. Estudio Delphi. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud | FAD*. Madrid, España. Recuperado a partir de http://www.adolescenciayjuventud.org/que-hacemos/monografias-y-estudios/ampliar.php/Id_contenido/127026/
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 58. doi:10.14201/eks20151615868
- INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente | Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD)*. Madrid. Recuperado a partir de <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- ISTE. (2016). Estándares ISTE en TIC para estudiantes (2016). *EDUTEKA*. Recuperado a partir de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/estandares-iste-estudiantes-2016>
- ISTE. (2017). Estándares ISTE en TIC para docentes (2017). *EDUTEKA*. Recuperado a partir de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/estandares-iste-docentes-2017>
- ISTE. (2019a). ISTE Standards for Educators - International Society for Technology in Education (ISTE). Recuperado 22 de junio de 2019, a partir de <https://www.iste.org/standards/for-educators>
- ISTE. (2019b). ISTE Standards for Students - International Society for Technology in Education (ISTE). Recuperado 24 de mayo de 2019, a partir de <https://www.iste.org/standards/for-students>
- Muriel, D. (2018). Nuevas formas (no intencionadas) de participación social y activismo político a través del ocio digital: de pokémon, tuits y gamificaciones. En A. Madariaga & A. Ponce de León (Eds.), *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (pp. 145-168). La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Muriel, D., & San Salvador del Valle, R. (Eds.). (2017). *Tecnología digital y nuevas formas de ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pablos-Pons, J., & Ballesta-Pagán, J. (2018). La Educación Mediática en Nuestro Entorno: Realidades y Posibles Mejoras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32), 117-132.
- Parlamento Europeo. (2006, diciembre 18). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, pp. 10-18. Recuperado a partir de <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- Passarelli, B., Straubhaar, J., & Cuevas-Cerveró, A. (Eds.). (2016). *Handbook of research on comparative approaches to the digital age revolution in Europe and the Americas*. Hershey, PA: IGI Global.
- Reig, D. (2016). TIC, TAC, TEP: Internet como escuela de vida. *Cuadernos de Pedagogía*, (473), 24-27.
- Rivas, B., Cisneros, J. C., & Gértrudix, F. (2015). Análisis acerca de las claves en las Políticas Educativas para el Empoderamiento Ciudadano. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa (EduTec)*, (53), 1-19. doi:10.21556/edutec.2015.53.300
- Rodrigo-Moriche, M.P. & Vallejo, S. (2019). Inclusión de máximos para una ciudadanía activa: la participación, el empoderamiento y el emprendimiento social de las personas mayores. En A. De-Juanas & A.E. Rodríguez-Bravo (Coords.), *Educación de Personas Adultas y Mayores* (pp. 291-333). Madrid: UNED.
- Rodríguez, E. & Ballesteros, J. C. (2019). Jóvenes, ocio y TIC. *Una mirada a la estructura vital de la juventud desde los referentes del tiempo libre y las tecnologías*. *Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud | FAD*. Madrid. doi:10.5281/zenodo.3537638
- Romero, M., & Minelli, J. (2011). La generación net se tambalea: percepción del dominio de las TIC de estudiantes de magisterio. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(3), 265-283.
- Sampedro, B. E. (2015). Las TIC y la educación social en el siglo XXI. *EDMETIC*, 5(1), 8. doi:10.21071/edmetic.v5i1.4014
- Sánchez-Antolín, P., Ramos, F. J., & Santamaría, J. S. (2014). Formación continua y competencia digital docente: El caso de la comunidad de Madrid. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65(0), 91-110. doi:10.35362/rie650395
- Santiago, R., & Santoveña, S. M. (2012). La utilización de la web 2.0 por los estudiantes de Sociedad del Conocimiento de Educación Social y Pedagogía de la UNED. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 11(1), 121-133.
- Sarea, A. (2019). Retos del ocio educativo. En I. Alonso Sáez & K. Artetxe (Eds.), *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (pp. 15-24). Barcelona: Octaedro.
- SEPE. (2018). Informe de prospección y detección de necesidades formativas 2018. *Observatorio de las Ocupaciones del Servicio Público de Empleo Estatal*, 1, 1-873. Recuperado a partir de <https://www.sepe.es/HomeSepe/que-es-el-sepe/observatorio/necesidades-formativas.html>
- Soler, P. (2017). Empoderamiento juvenil y Pedagogía Social. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 0(30), 13. doi:10.7179/psri_2017.30.01

- Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M., & Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (30), 19. doi:10.7179/PSRI_2017.30.02
- Soler, P., Trull Oliva, C., Rodrigo-Moriche, M. P., & Corbella Molina, L. (2019). El reto educativo del empoderamiento juvenil. En I. Alonso Sáez & K. Artetxe (Eds.), *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (pp. 129-143). Barcelona: Octaedro.
- Torres, R. M. (2013). El paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV). Recuperado 1 de octubre de 2019, a partir de <https://otra-educacion.blogspot.com/2014/01/aprendizaje-lo-largo-de-la-vida-alv.html>
- UNESCO. (2008). *ICT competency standards for teachers: policy framework*. United Kingdom. doi:/CI.2007/WS/21
- UNESCO. (2017). *Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe*. Paris, Francia. Recuperado a partir de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262860>
- Valdemoros, M. Á., Alonso-Ruiz, R. A., & Codina, N. (2018). Actividades de ocio y su presencia en las redes sociales en jóvenes potencialmente vulnerables. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 0(31), 71. doi:10.7179/PSRI_2018.31.06
- Van den Bosch, W., Dekelver, J., & Engelen, J. (2010). Inluso: Social software for the social inclusion of marginalized youth. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 19(4), 5. doi:10.18352/jsi.233
- Van Deursen, J., Helsper, E., & Eynom, R. (2014). *Measuring digital skills. From Digital Skills to Tangible Outcomes project report*. Oxford, UK. Recuperado a partir de www.oii.ox.ac.uk/research/projects/?id=112
- van Dijk, J. A. G. M., & Hacker, K. L. (2018). *Internet and Democracy in the Network Society*. (J. A. G. M. van Dijk & K. L. Hacker, Eds.). New York : Routledge, 2018. |: Routledge. doi:10.4324/9781351110716
- Vasco, M., & Pérez-Serrano, G. (2017). Ocio digital en los jóvenes en dificultad social. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2), 147-160. doi:10.13042/Bordon.2017.49499
- Viché, M. (2015). El Empoderamiento de los Ciudadanos Internet. *Revista Internacional De Pensamiento Político*, 10, 85-100.
- Viché, M., Zamora-Castillo, A. C., Monclús, C., Susilla, D., Martínez-Agut, M. P., Fenollosa, F., ... Potes, V. (2018). *Ciberanimación: Animación Sociocultural y Ciudadanía digital*. (M. Viché, Ed.). Valencia: Lulu.com.
- Viñals, A., & Cuenca, J. (2016). Ocio entre pares en la era digital: percepción del ocio conectado juvenil. *Rev. psicol. deport*, 25(supl.2), 61-65.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van Den Brande, L. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. JRC-IPTS*. doi:/10.2791/11517
- Winocur, R. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista mexicana de sociología*, 68(3), 551-580.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Rodrigo-Moriche, M.P., Goig, R.M., Martínez, I., & Freitas, A. (2020). La competencia digital en los programas de formación de ocio y tiempo libre para jóvenes. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35 139-153. DOI:10.7179/PSRI_2019.35.11

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

M.ª PILAR RODRIGO-MORICHE. Facultad de Educación y Formación de Profesorado. Universidad Autónoma de Madrid • Campus de Cantoblanco. C/ Tomás y Valiente, n.º 3, Dcho I-317 - 28049, Madrid. E-mail: pilar.rodrido@uam.es

ROSA M.ª GOIG MARTÍNEZ. C/ Juan del Rosal, n.º 14, despacho 216. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). E-mail: rmgog@edu.uned.es. 28040 Madrid

ISABEL MARTÍNEZ SÁNCHEZ. Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I. C/ Juan del Rosal 14, D-216. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia. 28040 Madrid. E-mail: imsanchez@edu.uned.es

ADA FREITAS CORTINA. E-mail ada.freitas@predoc.uam.es

PERFIL ACADÉMICO

M.ª PILAR RODRIGO-MORICHE. Doctora en Educación. Profesora del Departamento de Pedagogía en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Posee una trayectoria profesional e investigadora de más de dos décadas en el ámbito educativo de la infancia y la juventud en los ámbitos escolar y social. Es miembro de la Red Ocio-Gune y de la SIPS (Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social). Forma parte del Grupo de Investigación EMIPE (Equipo de Mejora Interdisciplinar de la Práctica Educativa) reconocido por la Universidad Autónoma de Madrid, y miembro colaborador del Grupo de investigación TABA International Research (Inclusión social y Derechos Humanos) reconocido por la UNED. Sus líneas actuales de investigación son el empoderamiento juvenil y la inclusión de máximos.

ROSA M.ª GOIG MARTÍNEZ. Doctora en Pedagogía. Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Actualmente ocupa el cargo de Coordinadora del Grado en Pedagogía. Forma parte del Grupo Internacional de Investigación sobre Inclusión Social y Derechos Humanos (TABA International Research Group). Sus líneas de investigación se centran, principalmente, en analizar las tecnologías de la información y comunicación y su inclusión en los contextos educativos, investigar e intervenir en el tema de atención a la diversidad, en el ámbito de la educación vial desde la perspectiva de los derechos humanos y valores y jóvenes en exclusión social y el tránsito a la vida adulta. Ha participado en proyectos de investigación nacionales e internacionales y en redes de investigación para la innovación docente. Ha publicado trabajos en revistas de prestigio nacional e internacional y participado en congresos internacionales y nacionales como comunicante y ponente.

ISABEL MARTÍNEZ SÁNCHEZ. Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Granada, realizó el Máster de Intervención en Pedagogía y Psicopedagogía Educativa en esta misma universidad. Obtuvo una beca para la Formación de Profesores Universitarios otorgada por el Ministerio de Educación para completar el doctorado también en la Universidad de Granada. En 2013 alcanzó el título de Doctora. De 2007 a 2015 fue docente en la Universidad de Granada. Desde 2015, es profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, además, ocupa el cargo de Secretaría Adjunta de esta misma Facultad.

Forma parte del Grupo Internacional de Investigación sobre Inclusión Social y Derechos Humanos (TABA International Research Group); grupo de investigación: estrategias metodológicas para la construcción de una red a distancia de tecnología educativa y del Grupo de Investigación: Intervención Socioeducativa.

Trabaja en el campo de la educación superior, la evaluación de la calidad de la educación y los centros educativos, así como la metodología de investigación, donde cuenta con diferentes trabajos publicados tanto a nivel nacional como internacional. Ha participado en Proyectos de Investigación Nacionales e Internacionales, en Redes de Investigación para la Innovación Docente y en Congresos Internacionales y Nacionales como comunicante y ponente.

ADA FREITAS CORTINA. Doctora en Educación por el Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Colabora con el grupo de investigación EMIPE (Equipo de Mejora Interdisciplinar de Prácticas Educativas) de la UAM en proyectos sobre exclusión, pobreza, alfabetización digital y competencia digital en la educación obligatoria. Investiga sobre educación mediática, competencia digital, e-learning, tecnologías educativas e innovación docente en la enseñanza superior y la formación del profesorado. Estos trabajos han resultado en algunas publicaciones y comunicaciones para conferencias y seminarios internacionales y nacionales. Profesional con formación multidisciplinar especializada en la gestión de cursos en línea, contenidos digitales y recursos educativos, tanto para la educación superior como para la formación profesional en el ámbito nacional e internacional.

INFORMACIONES

RESEÑA DE LIBROS

Rodríguez Fernández, J. R. (2018). *El análisis político del discurso. Apropiaciones en educación*. Barcelona: Octaedro. 175 páginas.
ISBN: 978-84-17219-84-0

Si hay algo que es necesario tener presente para quienes nos dedicamos profesionalmente a la praxis educativa es aquello que, manifiestamente, evidencia la obra aquí reseñada. No es otra cosa que el reconocimiento del carácter político de la educación como una característica inherente a la misma, a pesar de los habituales esfuerzos para presentar lo educativo como una cuestión “neutra” o meramente “técnica”. Con intención de profundizar en esta idea central, el autor se apoya en una herramienta metodológica concreta, el Análisis Político del Discurso (APD), cuya revisión histórica y ejemplificación práctica nos llevará a repensar los pilares de algunos planteamientos epistemológicos de las ciencias sociales y humanidades, así como a cuestionar cierta instrumentalización de las profesiones socioeducativas en el marco de las estructuras y formas relacionales neoliberales características de nuestros días.

La primera parte del libro nos lleva al giro lingüístico que experimentan las ciencias sociales y humanidades durante el s. XX. Realizando un recorrido por las aportaciones de diversas autorías, transitamos desde una concepción del lenguaje como representación de las ideas a otra postura que reconoce el carácter performativo del lenguaje y lo sitúa, por tanto, como una práctica social que crea y recrea realidades e identidades sociales; entendiendo, eso sí, que “se trata de una evolución que no debería ser tomada de forma lineal ni gradual” (p. 33). En cambio, sí podrá comprenderse como un diálogo filosófico entre

paradigmas, tal y como se refleja en la crítica posmoderna a las bases del pensamiento moderno que el autor desarrolla también en esta primera parte. Una crítica posmoderna desde el compromiso social, que necesariamente conllevará revisar ciertos conceptos clave como: *discurso*, *poder*, *ideología* y *emancipación*, entre otros.

Dichos términos, cargados de diversos significados y matices, serán retomados por el autor en la segunda parte del libro, la cual responderá directamente al subtítulo de la obra: “apropiaciones en educación”. Aquí se desgranar las diferencias entre los Estudios Críticos del Discurso (ECD), más próximos a las bases del pensamiento crítico y desarrollados originalmente por Teun A. van Dijk, en contraste con la propuesta desde el APD, la cual se sitúa con mayor cercanía a los planteamientos poscríticos, cuyos referentes principales son Foucault, Chantal Mouffe y Ernesto Laclau, entre una lista más amplia de autorías. Desde esta segunda perspectiva, se apuesta por un pensamiento complejo para reconocer, entre otras cosas, que no existe una naturaleza moral inmanente al ser humano, ni un recorrido lineal hacia la emancipación; así como que el poder es un asunto relacional y, por ende, puede adoptar distintas formas, muchas de ellas sutiles y difusas, desde donde producir marcos de pensamiento y rituales de verdad.

También se reconoce que lo lingüístico y lo extralingüístico se entremezclan en una sola acción discursiva, a la vez que se reivindica la comprensión de la ideología como sutura, más que como falsa conciencia, entendiendo así que las personas tratamos de coser entre sí los diversos fragmentos de las realidades percibidas desde nuestras posiciones ideológicas, en un intento por

dotar de inteligibilidad al mundo que habitamos. Pero lejos de descartar los estudios críticos en favor de los poscríticos, el autor acaba advirtiéndolo que “la lucha por una sociedad más justa e igualitaria es una tarea tan sumamente compleja que requiere de diferentes aproximaciones y de múltiples procedimientos” (p. 95).

Y prestando atención, precisamente, a los posibles procedimientos de APD, el autor advierte que “el amplio marco metodológico que ofrece la teoría del discurso ha dado lugar (...) a una cierta relegación de las cuestiones metodológicas a un segundo plano” (p. 100). Consecuentemente, la obra finaliza con un ejemplo sobre cómo se puede desarrollar el APD en el campo educativo, asumiendo que cada contexto e investigador/a conllevará una sensibilidad y estrategia metodológica particular. Dicho ejemplo, verdaderamente ilustrativo, se trata de un estudio de caso de los cursos de formación para personas beneficiarias de rentas mínimas de inserción. A través de una síntesis ordenada de lo que fue esta aproximación etnográfica, se nos muestra cómo la triangulación

Prince, T. (2019). Ejercicios de mindfulness en el aula. 100 ideas prácticas. Madrid: Narcea.

Este libro es a la vez innovador y tradicional. Tradicional porque recupera y activa una serie de ideas y procesos que el cognitivismo y el academicismo habían confinado en el olvido del baúl de los recuerdos; innovador porque adapta y concreta esas ideas y dinámicas en ejercicios precisos aplicables al aula.

El mindfulness, traducido generalmente al español como “atención plena” o “plena consciencia”, ¿es una moda? ¿Una tendencia conceptual? ¿Una maniobra del mercado, camuflada bajo la idea de una nueva espiritualidad centrada en vivir el momento presente al margen del pasado y del futuro, tal como se puede deducir del análisis de Ronald Purser? ¿Una simple palabra para enfatizar procesos tradicionales desatendidos durante años, tales como concentración, meditación orientada a la autoconsciencia, educación emocional, integralidad, etc.? ¿Un recurso psicoterapéutico y educativo necesario para recuperar el equilibrio interno y reconducir las disfunciones y otros problemas vitales (estrés, insatisfacción existencial, ansiedad, dolor, enfermedad...) producidos por la vertiginosa rapidez con la que se suceden los acontecimientos en el mundo actual? Velocidad que obliga a personas y pueblos a convertir su vida en una especie de carrera existencial aceleradísima cual si se estuviera en una competición permanente.

entre el APD con otras técnicas como la observación participante y las entrevistas en profundidad, permitieron al investigador conocer y comprender las decisiones que los diversos agentes implicados tomaban en este contexto a través de tres dimensiones de análisis: la técnica (¿qué se hace?), la teórica (¿por qué se hace?) y la metateórica (¿para qué se hace?). Las respuestas a estas preguntas quedan vislumbradas en el reconocimiento de una *pedagogía del déficit* de cohorte *paternalista* que, a la vez que ofrece oportunidades de *rentabilización de la pobreza*, mantiene *entretenidos a las y los ‘pobres’*. Dura crítica, como vemos, a cierto intervencionismo socioeducativo que nos interpela directamente y -quizá esto sea lo más importante- nos invita a *dislocar* ciertos discursos para explorar posibilidades educativas más honestas y comprometidas con la generación de *otras* condiciones sociales para todas/os.

Alberto Izquierdo-Montero
Departamento MIDE I, UNED

Sea cual fuere la respuesta a los interrogantes anteriores, y sin caer en la ingenuidad de quienes defienden el mindfulness como una revolución que va salvar el mundo de la catástrofe, lo cierto es que necesitamos hoy cauces y herramientas para no ser arrastrados por las devastadoras tormentas que nos inundan de información fugaz que, al igual que las tormentas, aparece con la misma vertiginosidad con la que desaparece. Esta peculiaridad tormentosa y acelerada del mundo actual genera situaciones que afectan al desarrollo normal de la infancia, produciendo estrés, ansiedad, crisis nerviosas, arrebatos emocionales o dificultades para mantener la atención, por citar solamente algunas de las disfunciones que aquejan hoy a la infancia y, digámoslo también, al resto de la población.

La práctica del mindfulness ha demostrado mejorar el bienestar de quienes la ejercitan porque favorece el desarrollo de procesos de socialización positivos que ayudan sencillamente a ser versus tener. Procesos necesarios para activar en cada uno habilidades para defenderse de la irreflexión a la que nos arrastra la carrera estresante dirigida a tener más, como sea y de manera inmediata. En suma, que frente a esta dinámica y cultura “clínex” de usar y tirar, sea conocimientos, información, relaciones, cosas, etc., el mindfulness ofrece ideas e instrumentos para no ser arrastrados por esa corriente torrencial, porque nos ayuda a observar y utilizar por nosotros mismos

no solo el potencial personal interior y la propia experiencia del presente, sino también a transformar los elementos externos en energía positiva y valiosa para los procesos personales de autorrealización humanizante y para el actuar consciente del día a día.

El libro presenta 100 ejercicios de mindfulness en el aula. Estos ejercicios están estructurados en los diez bloques o capítulos siguientes: *respirar, meditación guiada, meditación activa, gratitud, yoga, inteligencia emocional, colores y garabatos mindful, serenarse y relajarse, caminar mindful, mindfulness para profesores*.

¿Cómo usar el libro? Para responder a esta pregunta es importante considerar el matiz del título: *100 ideas prácticas*. Los ejercicios de mindfulness desarrollados en el libro son concretos y aplicables directamente, pero, al mismo tiempo, son fuente de ideas y procesos que permiten adaptarlos a otras situaciones. No en vano, al final de cada ejercicio despliega dos apartados: a) consejos prácticos, b) más ideas.

Los propios educandos, los profesionales de la educación y de la enseñanza, los padres y cuantos quieran aprender las ideas, dinámicas y estrategias del mindfulness encontrarán en el libro un material valioso y multivalente, tanto para el aprendizaje activo como para la gestión de

Marrasé, J. M. (2019). *La educación invisible: Inspirar, sorprender, emocionar, motivar*. Narcea Ediciones.

La educación invisible. Inspirar, sorprender, emocionar, motivar es un libro que nos invita a reflexionar acerca de la necesidad de revitalizar nuestras aulas a través del sentido más profundo y auténtico de la educación: formar buenas personas que sean responsables y creativas. Su autor, José Manuel Marrasé, licenciado en Ciencias Químicas por la Universidad de Barcelona y Doctor en Sociología y Ciencias Políticas por la Universidad Pontificia de Salamanca, director y profesor en la actualidad de la Escuela Internacional Hamelin Laie, ubicada en Montgat, Barcelona, España, defiende que las cualidades y habilidades de las generaciones futuras dependen fundamentalmente de valores, conductas y hábitos. Así, plantea la necesidad de generar un ambiente idóneo que permita a los alumnos sentirse protagonistas de su propio crecimiento personal. Para ello, considera que es crucial el papel de un profesorado inspirado que, junto al apoyo de las familias, logre impregnar las aulas de aprendizaje significativo a

problemas de tipo emocional. Ahora bien, interpretar el libro solamente como un vademécum recetario sería un error, puesto que las ideas prácticas de cada ejercicio son tan útiles o más que el ejercicio mismo. Razón por la cual, el libro tiene doble valor:

- a) *práctico*: desarrolla ejercicios concretos aplicables en el aula.
- b) *teórico/práctico*: extraer y adaptar las ideas y las estrategias de cada ejercicio a nuevas situaciones de autoobservación, conocimiento, experimentación y control sereno de uno mismo y del entorno presente, con el objetivo de que sea uno mismo quien se conoce, se controla y controla al entorno y no a la inversa.

Son muchas las voces que denuncian la insuficiencia educativa de la escuela secuestrada por el academicismo dominante exteriorizado en currículos interminables. Este libro da un paso más allá de la simple denuncia ofreciendo herramientas de desarrollo personal, integrables fácilmente en la jornada escolar, puesto que los alumnos pueden asumir y ejecutar sin esfuerzo y de manera gratificante.

José V. Merino Fernández

través de la inspiración, la observación, la escucha, la comunicación, la motivación, la persistencia...

A lo largo de 20 capítulos repartidos en tres bloques, el autor defiende y define las cuestiones invisibles que considera que deberían guiar nuestra acción en el aula. En el eje vertebrador de su propuesta destaca su empeño por impulsar el optimismo en el aula. "Necesitamos, más que nunca, de un profundo humanismo, que haga posible un futuro deseable; y la educación es la artesana que lentamente puede dar forma a este futuro" (p.13). Con el fin de inspirar nuevas actitudes proactivas y optimistas, insta a los profesores a dejar como huella la curiosidad permanente a través de la sensibilidad y el asertividad.

La conclusión es clara, la enseñanza constituye un trabajo emocional y los profesores son la pieza clave, por lo que recalca la importancia de hacer frente a la necesidad de animar, impulsar y acompañar al alumno en su pleno desarrollo individual y social. De esta manera, se plantea imprescindible que los docentes revisen sus valores y creencias fundamentales, llevando a cabo una crítica constructiva y reflexiva, en la que se retome el sentido de una educación holística a través del respeto, la libertad, la creatividad y la solidaridad.

Libros como este suponen para los profesionales del mundo educativo un reflejo del interés y la necesidad de reflexión y mejora de la práctica docente, invitando al lector a redescubrir de nuevo las capacidades inmensas de conocer y comunicarnos, retomando así cuestiones

MENTORÍA DE MENORES Y JÓVENES. GUÍA PRÁCTICA

Dolan, P. y Brady, B. (2019). Madrid: Narcea. 152 páginas. ISBN: 978-84-277-2086-2

Esta obra escrita por Pat Dolan y Bernadine Brady, tiene como objetivo proporcionar una guía práctica a todas aquellas personas que se dedican a trabajar con menores y jóvenes, siendo una herramienta útil para trabajadores sociales, persona de centros para menores y de centros de acogida, así como para trabajadores de desarrollo comunitario, educadores sociales y docentes.

Dolan y Brady analizan la mentoría como una relación de amistad entre un menor y una persona mayor entre los cuales previamente no existía dicho vínculo. Esta relación, entre el adulto y el menor, debe mantenerse mínimo durante un año en el cual se realizarán reuniones periódicas. Asimismo, dicha amistad debe resultar beneficiosa para el menor, constituyendo el adulto una figura de apoyo para el menor o joven mentorizado ayudándole a prevenir futuras dificultades.

Siguiendo la línea argumental expuesta en el libro, los autores defienden que los programas de mentoría deben hacer énfasis en el apoyo a los menores con la finalidad de lograr que estos se desenvuelvan lo mejor posible ante las adversidades de la vida, contribuyendo positivamente en el desarrollo social y emocional de ellos.

Esta guía práctica está compuesta por siete apartados; el primero de estos es un capítulo introductorio, seguido de otros cinco en lo que se aborda la mentoría desde diferentes perspectivas, presentándose en último lugar un capítulo dedicado a consideraciones finales. En la introducción de la obra se proporciona al lector diferentes definiciones, tipologías, inconvenientes y ventajas de la mentoría a menores. Igualmente, los autores señalan el fundamento, la necesidad e importancia de los programas de mentoría.

En el siguiente capítulo se examina el concepto de apoyo social, profundizando en cómo este aspecto puede desempeñar un papel relevante en el desarrollo de la vida tanto de los menores como en los propios contextos de los programas de mentoría. Junto con el análisis de

elementales como la gestión de las emociones, la pasión, la integridad y la ética.

Alicia Murciano Hueso
Universidad de Salamanca

las diferentes redes de apoyo social y sus definiciones, los autores incluyen las fuentes de ayuda y apoyo social, los tipos (concreto, emocional, mediante consejo, de estima) y las cualidades de estos (importancia, calidad). En el segundo capítulo, con un carácter más descriptivo, Dolan y Brady proporcionan al lector una idea práctica sobre cómo facilitar que un joven evalúe su red de apoyo con el objetivo de comprender cómo dicha red está funcionando para él, para esto los autores describen y explican el uso de dos herramientas claves de evaluación del apoyo social (Social Network Questionnaire -SNQ- y Social Provisions Scale -SPS-).

En el tercer capítulo se ofrece una visión general de los diferentes tipos de prácticas asociadas con programas eficaces de mentoría, examinando los aspectos vinculados con el diseño de programas y con las prácticas fundamentales que acompañan a algunos de los programas de mentoría que destacan por sus buenas prácticas. Igualmente se abordan otros puntos como: las características de los mentores y los mentorizados, las relaciones de mentoría vinculadas con los mejores resultados, así como los posibles retos y problemas de la mentoría y sugerencias de cómo hacer frente a estos.

En el siguiente capítulo se aborda dos tipologías de mentoría llevadas a cabo en el contexto escolar: mentoría entre compañeros de edad diferente y mentoría de adultos en la escuela, destacando en ambos casos las ventajas, los retos e inconvenientes que pueden surgir en el desarrollo de estas. En relación al quinto capítulo, se centra en examinar diferentes colectivos de menores que presentan o experimentan determinadas dificultades, abarcando así a seis colectivos con los que se desarrolla la mentoría: menores con dificultades de salud mental, menores con conductas delictivas o con problemas con la justicia, jóvenes que finalizan su estancia en centros de menores, jóvenes solicitantes de asilo, refugiados e inmigrantes, menores con discapacidad y mentoría intergeneracional. A lo largo de este capítulo el lector cuenta con los principios básicos de estas mentorías, así como de una serie de ejemplos de casos que pueden ser aplicados a otros contextos de menores.

Este libro concluye con un apartado de consideraciones finales en el cual se presentan los aspectos más relevantes de los capítulos previos, destacando en modo de conclusión tres aspectos: la importancia del apoyo social informal, el papel de la investigación en la mentoría de menores, así como la importancia de estos programas para la

prevención y la intervención temprana; analizando la mentoría desde una perspectiva basada en los derechos.

Barbara M. Gutiérrez
Universidad de Salamanca

